

Relatório do Estágio Pedagógico na Escola Secundária de Francisco Franco

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Albino Emanuel Paulino da Silva Freire Bárbara

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2015

Relatório do Estágio Pedagógico na Escola Secundária de Francisco Franco

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Albino Emanuel Paulino da Silva Freire Bárbara

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTADOR

Helder Manuel Arsénio Lopes

CO-ORIENTADORA

Joana Catarina Marques Simões

*“E se as histórias para crianças
passassem a ser de leitura
obrigatória para os adultos?
Seriam eles capazes de aprender
realmente o que há tanto tempo
têm andado a ensinar?”*

¹José Saramago (2001, p. 36)

¹ Saramago, J. (2001). *A maior flor do mundo*. Porto: Porto Editora.

AGRADECIMENTOS

Porque este caminho não foi feito sozinho, agradecer às pessoas que me acompanharam é o mínimo que posso fazer. Neste sentido pretendo agradecer:

Ao Prof. Doutor Helder Lopes, pelo mestre e Homem que foi ao longo do meu percurso académico, provocando grandes transformações na minha pessoa, emergindo como um professor especial e essencial neste percurso.

À Prof. Doutora Joana Simões, pelo apoio e disponibilidade que sempre teve para nos receber ao longo deste estágio. Obrigado, acima de tudo, por apoiar as nossas decisões mais difíceis, mesmo quando não eram as melhores.

Ao professor Deodato Rodrigues, pela cooperação e amizade desenvolvidas ao longo deste ano letivo. Um especial agradecimento pois, enquanto orientador cooperante, deixou-nos experimentar tudo o que quisemos, nunca limitando a nossa intervenção.

À colega de estágio e amiga Inês Melim, pelo ano duro que tivemos, pela aprendizagem e apoio, a juntar a momentos hilariantes.

Aos meus alunos obrigado pela colaboração e respeito que sempre demonstraram ter. Sinto-me lisonjeado de ter tido a oportunidade e a responsabilidade de trabalhar com pessoas tão exemplares.

A todos os elementos da Escola Secundária de Francisco Franco, nomeadamente ao grupo disciplinar de Educação Física, por toda a disponibilidade apresentada para conosco. Destacamos o papel do delegado, Mestre David Ferreira, pelo modo como nos apoiou e pela proximidade e colaboração que teve nas atividades de natureza científico-pedagógica e nas últimas semanas de estágio. Uma palavra especial ao professor Manuel José Freitas e à professora Carla Pestana, por terem orientado o processo de estágio nas últimas semanas, ainda assim tempo suficiente para terem contribuído para a minha aprendizagem.

Aos meus pais e à Rita obrigado por me acompanharem e apoiarem em todas as etapas da minha vida e por me terem dado oportunidade de chegar até aqui.

A toda a minha família pelo apoio e carinho, mesmo em longos períodos de ausência, ao longo dos últimos cinco anos.

À família da Carolina, João Carlos, Fátima Azevedo, Tomás Freitas, Carla Quelhas, Bruno Casinha, Juan Macedo, António Chá-Chá, Clara Luísa e Diana Beno, por todo o apoio e amizade.

Por fim, à Carolina, por ser a melhor namorada do mundo e por estar sempre ao meu lado.

RESUMO

Este relatório visa analisar criticamente todas as ações que foram concretizadas durante o estágio pedagógico, realizado ao longo do ano letivo 2014/15, na Escola Secundária de Francisco Franco.

O estágio pedagógico é constituído por diversas componentes. A prática letiva foi a mais extensa, sendo que as tarefas docentes implicaram a gestão do processo ensino-aprendizagem durante as fases de pré-impacto, impacto e pós-impacto. A assistência às aulas constituiu uma mais-valia para adquirirmos competências enquanto observadores, e para confrontarmos outras estratégias e modelos de ensino.

Além da prática letiva, há a considerar outras componentes curriculares, nomeadamente a caracterização da turma e o estudo de caso. As restantes componentes surgem como complementos curriculares, tais como a atividade de extensão curricular, ação de intervenção na comunidade escolar e as atividades de natureza científico-pedagógica.

O presente relatório é constituído por 10 capítulos, nos quais procuramos analisar criticamente as atividades referenciadas nos dois parágrafos anteriores. Não pretendemos que seja encarado como o mero descritivo da soma das várias ações, mas sim como uma ação global que ocorreu em vários níveis de intervenção, todos eles com um considerável contributo para a nossa formação docente.

A elaboração deste relatório não pretende emergir como uma *ode* ao trabalho realizado no decurso do ano letivo, mas almeja enquadrar e analisar criticamente esse mesmo trabalho, justificando as decisões tomadas e apresentando sugestões, com vista à melhoria do caminho que percorrido.

Palavras-chave: estágio pedagógico, Educação Física, escola, ensino-aprendizagem, reflexão.

ABSTRACT

This report is intended to examine critically all the actions that were implemented during the teaching practice held throughout the school year 2014/15 in the secondary school of Francisco Franco.

The teaching practice consisted in several components. The teaching practice was the longest, and teaching tasks involved the management of teaching-learning process during phases of pre-impact, impact and post-impact. Observing other teachers and classes was a major asset to acquire skills as observers and to see other strategies and educational models.

In addition to the teaching practice there are other curricular components, namely the class characterization and the case study. The remaining components appear as a complement to curricular activities such as curriculum extension activity, action of intervention in the school community and the activities of scientific-pedagogical nature.

This report consists of 10 chapters where we seek to critically analyze the activities referred to in the previous two paragraphs. We do not intend that this report should be viewed as the sum of many actions, but rather as a global action that occurred at various levels of intervention, all of them with an enormous contribution to our teaching practice.

This report does not constitute an ode to work throughout the school year, on the contrary, it seeks to present and analyze critically this same work, justifying our decisions and giving suggestions to improve the travelled path.

Keywords: teaching practice, Physical Education, school, teaching and learning, reflection.

RESUMÉ

L'objectif de ce rapport est l'analyse critique de toutes les actions effectuées pendant le stage pédagogique réalisé tout au long de l'année scolaire 2014/2015, à l'école Francisco Franco.

Le stage pédagogique se décompose en plusieurs moments. La pratique pédagogique a été la plus longue, considérant que les tâches d'enseignement ont engagés la gestion du processus d'enseignement/apprentissage, pendant les phases de pré-impact, impact et post-impact. La présence dans les classes fut un avantage considérable dans l'acquisition de compétences en ce qui concerne l'exercice d'observation ainsi que pour connaître d'autres stratégies et modèles d'enseignement.

Au-delà de la pratique pédagogique on a des autres composants curriculaires, notamment la caractérisation de la classe e l'étude de cas. Les autres composants apparaissent comme des activités de complément curriculaire, telles que l'activité d'extension curriculaire, l'activité d'intervention dans la communauté de l'école et les activités de nature scientifico-pédagogique.

Ce rapport est constitué de 10 chapitres dont l'objectif est l'analyse critique des activités mentionnées dans les deux paragraphes précédents. Ce rapport ne doit pas être considéré comme une somme d'actions diverses mais plutôt comme une action globale, sur différents niveaux d'intervention, ayant toutes contribué positivement à notre formation.

La réalisation de ce rapport n'est pas une ode au travail effectué pendant l'année scolaire mais doit plutôt être entendu comme un cadre critique qui justifie nos décisions et aussi présente des suggestions pour améliorer notre future pratique pédagogique.

Mots Clefs: stage pédagogique, Education physique, école, enseignement-apprentissage, réflexion.

RESUMEN

Este documento surge con el intento de analizar críticamente todas las acciones que fueron concretizadas durante el estadio pedagógico realizado a lo largo del año lectivo 2014/15 en Escuela Secundaria de Francisco Franco.

El estadio pedagógico es constituido por diferentes componentes. La práctica pedagógica ha sido la más larga, siendo que las tareas docentes implicaron la gestión del proceso enseñanza-aprendizaje durante las fases de pre-impacto, impacto e post-impacto. La observación de las clases ha sido importante para adquirirnos competencias en cuanto observadores y para ver otras estrategias y modelos de enseñanza.

Además de la práctica lectiva hay otros componentes curriculares, como por ejemplo la caracterización de clase y el estudio de caso. Los restantes componentes surgen como actividades de complemento curricular, tales como la actividad de extensión curricular, acción de intervención en actividades escolares y las actividades de la naturaleza científico pedagógica.

Este documento es constituido por 10 capítulos, donde procuramos analizar críticamente las actividades referenciadas en los dos párrafos anteriores. No pretendemos que este trabajo sea visto como la suma de varias acciones, sino más como una acción global que ocurrió en varios niveles de intervención, todos ellos con enorme contribución para nuestra formación docente.

La realización de este documento no constituye una oda al trabajo realizado a lo largo del año lectivo, al contrario, se debe encuadrar y analizar críticamente ese mismo trabajo justificando nuestras decisiones y dando ideas para mejorar el camino recorrido.

Palabras clave: estadio pedagógico, Educación Física, escuela, enseñanza aprendizaje, reflexión.

ÍNDICE

1. Introdução.....	1
1.1. O que é o estágio pedagógico?	2
1.2. Expetativas do estágio pedagógico.....	3
1.3. Objetivos do relatório de estágio pedagógico.....	5
1.4. Contextualização do estágio pedagógico.....	5
2. Enquadramento.....	7
3. Caracterização da escola	11
3.1. Participação em atividades do grupo disciplinar	16
4. Prática Letiva.....	19
4.1. Planeamento anual.....	21
4.2. Planeamento das Unidades Didáticas	28
4.3. Plano de aula.....	30
4.4. Intervenção Pedagógica.....	32
4.5. Avaliação	37
4.5.1. Avaliação Inicial	40
4.5.2. Avaliação formativa contínua	43
4.5.3. Avaliação Sumativa.....	43
4.6. Participação com a turma nas atividades do grupo disciplinar.....	45
4.6.1. Programas de educação e avaliação da aptidão física para a saúde	45
4.6.2. Semana das atividades náuticas.....	46
4.6.3. Sarau de ginástica.....	47
4.7. Experiência pedagógica.....	48
4.8. Assistência às aulas	50
4.8.1. Objetivos	51
4.8.2. Métodos e procedimentos.....	52
4.8.3. Balanço.....	54

5. Atividades de Integração no Meio	57
5.1. Caracterização de turma	57
5.1.1. Objetivos	57
5.1.2. Métodos e procedimentos.....	58
5.1.3. Características Psicológicas	58
5.1.4. Moratória da adolescência.....	60
5.1.5. Labilidade de humor.....	61
5.1.6. Resultados gerais da turma.....	62
5.1.7. Balanço.....	63
5.2. Estudo de caso	65
5.2.1. Objetivos	68
5.2.2. Métodos e procedimentos.....	68
5.2.3. Intervenção	70
5.2.4. Balanço.....	71
5.3. Ação de extensão curricular	75
5.3.1. Objetivos	78
5.3.2. Métodos e procedimentos.....	78
5.3.3. Realização	80
5.3.4. Balanço.....	82
6. Ação de Intervenção na Comunidade Escolar	85
6.1. Objetivos.....	86
6.2. Métodos e procedimentos	86
6.3. Realização.....	89
6.4. Balanço	90
7. Atividades de natureza científico-pedagógica	93
7.1. O imaginário social da educação física	94
7.2. Objetivos.....	95

7.3. Ação científico-pedagógica individual.....	95
7.3.1. Métodos e procedimentos.....	95
7.3.2. Resultados	96
7.3.3. Realização	97
7.4. Ação científico-pedagógica coletiva	97
7.4.1. Métodos e procedimentos.....	97
7.4.2. Resultados	99
7.4.3. Realização	100
7.5. Balanço	101
8. Considerações finais.....	105
9. Recomendações.....	107
10. Referências bibliográficas	109
Anexos e apêndices	119

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Instalações da escola	13
Quadro 2: Duração dos períodos letivos e das etapas de aprendizagem.....	25
Quadro 3: Estilos de ensino adotados por matéria de ensino abordada.....	37
Quadro 4: Sistema de avaliação e critérios de avaliação adotados.....	44
Quadro 5: Categorias de observação.....	53
Quadro 6: Causas da variação do humor nos jovens, adaptado de Crivellati, Durman e Hofstatter (2006)	61
Quadro 7: Recursos necessários para a atividade	87

ÍNDICE DE Figuras

Figura 1: Sistematização das matérias de ensino	23
---	-----------

ÍNDICE DE ANEXOS E APÊNDICES

Anexo A – Conceitos sobre o modelo por blocos e por etapas	- 120 -
Anexo B – Níveis de jogo no Voleibol	- 121 -
Anexo C – Níveis de jogo nos JDC de invasão	- 123 -
Anexo D – Parâmetros de avaliação em Dança	- 124 -
Anexo E – Procedimentos bateria de testes <i>Fitnessgram</i>	- 125 -
Anexo F – Cartaz da ação coletiva.....	- 128 -
Anexo G – Programa da ação coletiva.....	- 129 -
Apêndice A – Planeamento Anual	- 131 -
Apêndice B – Exemplo de UD.....	- 134 -
Apêndice C – Exemplo de plano de aula	- 152 -
Apêndice D – Teste escrito	- 154 -
Apêndice E – Ficha de observação de aulas	- 156 -
Apêndice F – Questionário entregue aos alunos	- 158 -
Apêndice G – Exemplo de diagrama realizado pelo professor.....	- 160 -
Apêndice H – Cartaz da ação de intervenção na comunidade escolar.....	- 161 -
Apêndice I – Folheto da ação de intervenção na comunidade escolar	- 162 -

ABREVIATURAS

ACPC	Ação Científico-Pedagógica Coletiva
ACPI	Ação Científico-Pedagógica Individual
AEC	Ação de Extensão Curricular
AF	Atividade Física
AI	Avaliação Inicial
AICE	Ação de Intervenção na Comunidade Escolar
CE	Conselho Executivo
DAM	Desportos de Adaptação ao Meio
EF	Educação Física
EP	Estágio Pedagógico
ESFF	Escola Secundária de Francisco Franco
GD	Grupo disciplinar
PA	Planeamento Anual
PdA	Plano de aula
PEE	Projeto Educativo de Escola
PNEF	Programa Nacional de Educação Física
UD	Unidades Didáticas
UMa	Universidade da Madeira

1. INTRODUÇÃO

Este documento consiste no relatório de estágio realizado no final do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários, administrado pelo departamento de Educação Física (EF) e Desporto da Universidade da Madeira (UMa). O Estágio Pedagógico (EP) foi realizado na Escola Secundária de Francisco Franco (ESFF), instituição pretendida pelo Núcleo de Estágio, devido à centralidade e ao conjunto de recursos humanos e materiais de que dispõe, condições consideradas ideais para o exercício de funções docentes.

A realização deste estágio decorreu no quinto ano da nossa formação académica na UMa, sendo que nos três primeiros anos realizámos a Licenciatura em EF e Desporto, decidindo posteriormente concorrer a este mestrado, onde no primeiro ano tivemos unidades curriculares relacionadas com as Ciências da Educação e Didáticas de EF e Desporto, todas pertinentes e imprescindíveis para a nossa atuação enquanto docente.

Neste segundo ano de curso fizemos um percurso em paralelo com a colega de estágio, Inês Melim, sendo que muitas decisões, no âmbito da prática pedagógica, foram tomadas conjuntamente. Além da colega, houve a presença constante de diversos orientadores: os científicos – Prof. Doutor Helder Lopes e Prof. Doutora Joana Simões – e os cooperantes – Dr. Deodato Rodrigues (até maio) e os Drs. Manuel José Freitas e Carla Pestana (maio e junho).

O presente documento visa apresentar a reflexão de todo o trabalho desenvolvido no decurso do ano letivo, dando a conhecer as lógicas utilizadas e as tomadas de decisão que decorreram ao longo do EP. Procuraremos discriminar as competências adquiridas neste processo, bem como referir os aspetos que poderiam ser melhorados, com vista a uma proficiente prática docente.

A estruturação deste relatório é definida por capítulos, começando pela introdução, no segundo vamos procurar contextualizar o EP. Seguidamente caracterizamos a escola onde decorreu o estágio. No quarto capítulo procuramos refletir sobre a prática letiva, onde se inclui o processo de ensino – aprendizagem, avaliação e assistência às aulas. Os restantes capítulos prendem-se com as apreciações gerais das restantes ações dinamizadas ao longo deste ano letivo, pela seguinte ordem: atividades de integração no meio, na qual constam as atividades no âmbito da direção de turma e a ação de extensão curricular (AEC); atividade de intervenção na comunidade escolar (AICE) e as ações científico-pedagógicas individuais (ACPI) e coletiva (ACPC). No oitavo capítulo, apresentamos as considerações finais deste

relatório, às quais se seguem sumárias recomendações, concluindo-o com o elencar das referências bibliográficas.

Aqui chegados, importa realçar que um ensinamento sobressai deste ano de aprendizagens em dois sentidos: o dos nossos alunos, nas aulas de EF, e os nossos, enquanto futuros professores. De facto, *“quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”* (Freire, 1996, p. 12)

1.1. O que é o estágio pedagógico?

O EP tem a duração de um ano e é pretendido que nele se desenvolva um conjunto de atividades de diversos âmbitos e naturezas, tendo como objetivo o aperfeiçoamento dos estagiários na relação ensino-aprendizagem, intervenção na escola e intervenção com o meio (Fernandes, 2003).

Piéron (1996) diz que o EP é o momento de convergência – por vezes confrontação – entre a formação teórica e o mundo real do ensino, onde o estagiário deve assumir grande responsabilidade na aula, adquirindo um estatuto por vezes desconfortável em situações que não lhes são familiares. Para Ralha *et al.* (1996) após quatro anos de exposição predominantemente teórica, é no EP que surge a oportunidade de “unificar” os conhecimentos adquiridos nas diversas unidades curriculares, através da articulação com situações reais. No mesmo sentido, Fernandes (2003, p. 66) refere que *“são várias as oportunidades que se oferecem ao estagiário para pôr em prática, experimentar e consolidar uma série de conhecimentos e competências trabalhadas (ou não) ao longo do curso”*.

Para Martins (2011), o EP é fundamental na formação inicial de professores, estabelecendo uma ligação ao contexto real de trabalho, pois permite que o candidato a professor aprenda com os erros cometidos, construa saberes e desenvolva a capacidade de reflexão.

Consideramos estas componentes fundamentais, mas lembramos que o estagiário não chega a esta etapa como *“tábua rasa”*, pois tem as suas ideologias e adquiriu inúmeros conhecimentos e competências em diversos domínios ao longo da sua formação académica, que, a par com os inúmeros ensinamentos colhidos na partilha de ideias com os orientadores. É inegável que desse trabalho colaborativo resultaram influências, francamente positivas, na tomada de decisões e no nosso modo de atuação.

Neste sentido, Kagan (1992) refere que, ao longo do processo, o estagiário irá consolidar a sua imagem enquanto professor e tomar consciência de como a sua história autobiográfica e as suas crenças e representações acerca do sistema de ensino podem influenciar a sua prática.

Por seu lado, Fernandes (2003) considera que para os candidatos a professores, o EP surge como o culminar de um percurso que o conduz ao “lado de lá” – a profissão docente. A autora refere ainda que enquanto momento particular de (trans)formação e de entrada no mundo profissional e na vida adulta, o estágio integra uma multiplicidade de vivências e perceções.

O ano de estágio é um ano de mudança para o candidato a professor pois, à medida que o estagiário vai conhecendo a sua turma, tende a afastar-se das suas representações, tomando consciência que estão incorretas ou inadequadas, sendo esse o momento em que tem lugar a mudança e a (re)construção da sua imagem enquanto professor (Kagan, 1992).

Fernandes (2003, p. 19) adianta, ainda, que durante o EP há *“novos saberes, novos papéis, uma maior autonomia e um maior sentido de responsabilidade são alguns dos desafios e exigências contidos neste processo rumo ao ‘tornar-se professor’”*.

Alunos desde os seis anos de idade até ao presente momento, vislumbramos a etapa em que passamos a ténue linha de aluno – professor, tendo a oportunidade de “aprender fazendo”, através da experimentação direta enquanto docentes e observando profissionais mais experientes. Encarámos este estágio como um meio para a nossa formação docente, extremamente instável, pois houve a necessidade de estar em várias frentes ao mesmo tempo, saindo muitas vezes da nossa zona de conforto, desafiando o incerto e a novidade.

Tal como Fernandes (2014) referiu, devem ser realizadas atividades de diferentes âmbitos e naturezas. Assim, além da prática letiva, onde procurámos evoluir pedagogicamente, sempre apoiados por uma orientação qualificada, desenvolvemos atividades no âmbito da direção de turma, para reforçar o espírito da mesma; mas também uma atividade para toda a comunidade escolar; e atividades para incrementar o conhecimento, por consideramos que o professor deve funcionar como agente que proporcione aos seus alunos oportunidades multifacetadas de aprendizagem.

Durante o EP, assim como na generalidade de papéis que o ser humano desempenha, o estagiário deve apresentar sentido crítico e reflexivo relativamente à sua intervenção, analisando a sua atividade, enquanto docente, os caminhos e opções tomados, com vista à consolidação de um perfil profissional identitário.

1.2. Expetativas do estágio pedagógico

No final da licenciatura em EF e Desporto na UMa, ponderámos concorrer ao respetivo mestrado, mesmo sendo aconselhados pelos colegas que o realizaram a não o fazer, pois consideravam-no “mais do mesmo” e “era limitativo” pois “centrava-se única e

exclusivamente no ensino”. Antes de formalizarmos a candidatura, tivemos uma conversa pessoal e muito honesta com o diretor do curso, a quem apresentámos um conjunto de questões, que esperávamos ver respondidas, importantes na nossa tomada de decisão final. Findo esse prestimoso esclarecimento, não sobraram dúvidas e formalizámos o nosso concurso ao Mestrado. Aqui chegados, hoje, importa realçar que estamos plenamente convictos de que tomámos a decisão certa, pois ele constituiu uma mais-valia na nossa aprendizagem e identidade, não só pelas transformações pessoais que em nós operou, mas principalmente, pelas experiências profissionais que nos possibilitou.

No final do primeiro ano colocavam-se as perguntas “em que escola vamos estagiar?” e “com quem vamos estagiar?”. Antes da reunião de escolha dos núcleos de estágio, conversámos com colegas que tinham estagiado nas diversas escolas, recolhendo opiniões e colocando diversas questões. A escolha passou por realizar o EP na ESFF por um conjunto de variáveis: proximidade residencial, orientação, instalações e condições apresentadas na escola.

A realização deste estágio foi realizada paralelamente com a colega e amiga Inês Melim. Neste trabalho não podemos deixar de lhe dar uma palavra de apreço por toda a amizade e colaboração. A Inês apresenta ideias e estratégias pedagógicas um pouco distintas das nossas, muitas vezes entrámos em confronto de opiniões e discutimo-las, porém, sempre o fizemos com elevado respeito e cooperação, convictos de que na pluralidade de opiniões é que reside a verdadeira aprendizagem.

Em nenhum momento do primeiro ano de curso nos preocupámos com o estágio. Porém, durante o verão de 2014, já conhecendo qual a escola adstrita, os orientadores, colega de estágio com quem iríamos partilhar um ano letivo e atividades solicitadas, começávamos a sentir alguma ansiedade, pois estávamos conscientes que o EP era um novo desafio que nos ia testar, mas ia também permitir atingir um objetivo há algum tempo traçado: ser professor de EF.

De todas as atividades que iríamos realizar, aquela que mais constrangimentos nos provocava era a prática letiva, pois esta implicaria a responsabilidade de termos, a nosso cargo, um conjunto de alunos, a quem, inevitavelmente, a nossa atuação não iria ser indiferente para a sua aprendizagem. A nossa expectativa inicial era a de que o estágio constituísse um período de intensa labuta, mas que dele resultasse muita aprendizagem. Assim, iniciámo-lo com uma boa atitude e predisposição para aprender, procurando não sobrevalorizar o intenso trabalho e ansiedade que a ele, inevitavelmente, se juntasse.

Um desejo enquanto professores da disciplina: utilizar a EF não só como componente física mas essencialmente educativa.

1.3. Objetivos do relatório de estágio pedagógico

Genericamente, este documento visa fazer uma análise crítica de todas as atividades desenvolvidas durante o EP, realizado ao longo do ano letivo 2014/15, bem como refletir acerca das competências adquiridas ao longo do processo de lecionação e inclusão na comunidade escolar.

É nossa intenção, ao longo deste documento, descrever o trabalho realizado, refletir sobre o mesmo e, criticamente destacar o que poderia ter sido efetuado para que outros resultados fossem obtidos.

Desta forma, foram delineados os seguintes objetivos, que presidiram à elaboração do presente relatório:

- Descrever ou evidenciar claramente os aspetos marcantes de todas as componentes do EP;
- Analisar criticamente o processo de planeamento, realização e balanço de todas as atividades desenvolvidas ao longo deste ano letivo;
- Refletir sobre as situações vivenciadas e a intencionalidade de todas decisões tomadas ao longo do estágio;
- Estabelecer a estreita relação e a coerência existente entre as atividades que compõem o EP;
- Refletir acerca dos ganhos que os nossos alunos, a escola e o núcleo disciplinar obtiveram com a nossa intervenção.

1.4. Contextualização do estágio pedagógico

O EP decorreu na ESFF no ano letivo 2014/15, onde tivemos a oportunidade de lecionar a disciplina de EF a uma turma do 12º ano. Durante este processo tivemos a oportunidade de planear, organizar e, posteriormente, analisar diversas atividades para diferentes intervenientes do processo educativo: alunos, encarregados de educação, professores e funcionários.

2. ENQUADRAMENTO

Longe vão os tempos em que a saída do ensino superior significava entrada direta no mercado do trabalho, pois havia “emprego à espera” dos jovens recém-licenciados. Na atual conjuntura, a realidade é diferente pois, apesar de proliferarem cidadãos com elevadas qualificações académicas e profissionais, é cada vez mais difícil conseguir um emprego, sendo assim necessário formar Homens proactivos, responsáveis, autónomos e conscientes, com espírito crítico e reflexivo e com capacidade de se adaptarem a um mundo em constante mudança.

Neste sentido, Lopes *et al.* (2011) referem que é necessário desenvolver um sentido crítico, havendo a necessidade de analisar, pôr em causa e testar. Os autores acrescentam que é necessário sair do conhecimento para estar nas dinâmicas, contudo, para que tal seja possível, é fundamental aprender a montar estratégias e não apenas a “saber acontecimentos”.

Os professores devem garantir uma ética na formação dos jovens, veiculando valores que devem ser comuns a toda a sociedade, lembramos os quatro valores fundamentais que Nietzsche fala na sua quinta conferência: comunidade, felicidade, educação e justiça. Neste sentido, recordemos o plasmado na Lei que regulamenta as Bases do Sistema Educativo, na sua alínea a), artigo 7º, Cap. II, da Lei nº 49/2005 de 30 de agosto:

“Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” (p. 3).

Consideramos que é dever dos docentes formar os alunos nos diferentes domínios da vida, encarando cada aluno como um ser bio-psico-social. Almada *et al.* (2008) referem que os professores devem ter um papel dinamizador e catalisador de um processo de amadurecimento dos alunos. O conhecimento deve ser uma ferramenta fundamental num mundo em constante mudança pois, se a utilizarmos vamos ser competitivos (Lopes *et al.*, 2013).

“Poder-se-á argumentar que a mudança é algo que tem acompanhado a evolução do Homem, contudo atualmente as mudanças acontecem a uma velocidade vertiginosa, e a Escola como elemento estruturante da formação do individuo continua centrada em si própria a preparar para o passado” (Lopes *et al.*, 2013, p. 55).

“O mundo mudou e continua num processo de mudança galopante” (Lopes *et al.*, 2011, p. 143), no entanto, a educação continua presa ao modelo tradicional, nascido no advento da Revolução Industrial. Falamos da ‘escola fábrica’, que posteriormente deu origem à escola pública (Sousa & Fino, 2001) e que, de acordo com Fino (2006, p. 5), foi a “*máquina mais genial criada pela civilização industrial*”.

Fino (2008) refere que é necessária uma rutura paradigmática, que pressupõe uma descontinuidade relativamente ao modelo fabril, mudança que consiste na criação de contextos de aprendizagem, alternativas à insistência nos contextos de ensino. Neste sentido, o autor lembra um dos propósitos de Bolonha: centrar toda a atividade no estudante, ao contrário do modelo tradicional. Consideramos que esta ideologia obriga o aprendiz a desenvolver mais a sua autonomia.

Mas a mudança não é pacífica, Almada *et al.* (2008, p. 40) alertam para o facto de “*uma rotura ser um processo violento, para quem a realiza, para quem se confronta com ela, para quem a vive, para quem é marginalizado por não ser capaz de acompanhar o processo*”.

Não podemos falar em mudança de paradigma sem lembrar o contributo do filósofo alemão Nietzsche, cuja ideologia abalou as bases do pensamento filosófico. A ideia de Super-Homem de Nietzsche assenta num Homem esclarecido que questiona os velhos mitos e que tem capacidade de criar os seus próprios valores, libertando o Homem do grande cansaço de existir (Nietzsche, 1979). No século XIX, Nietzsche rejeitava os valores vigentes, defendendo a transmutação dos mesmos, conceito fundamental na sua filosofia. Esta transmutação, para o filósofo, decorria em três fases: fase do camelo – que carrega os valores, submetendo-se aos mesmos; segue-se a fase do leão – ocorre quando o Homem solta a sua agressividade, recusando aceitar o que todo o mundo aceita, perseguindo os seus objetivos, no entanto, não tem capacidade de criar valores; por fim, temos a criança – fazer o que o leão não é capaz, pois a criança é a única capaz de construir os seus próprios valores. Chaix-Ruy (1977) diz que Nietzsche considera a educação e a cultura inseparáveis, sendo que para se consubstanciar no Super-Homem é necessário, em primeiro lugar, submeter-se à educação, em segundo, revoltar-se contra ela, e em terceiro criar e inovar a partir do que aprendeu.

Em pleno século XXI a escola continua presa às amarras da escola fábrica, onde a assimilação de conteúdos continua a prevalecer sobre a capacidade de criar. Freire (1979) defende que o Homem é um ser capaz de refletir sobre si mesmo, vive na busca constante de se ultrapassar a si próprio, autoanalisando-se criticamente, e em constantes exercícios de autorreflexão. O autor considera o Homem como um ser inacabado, que está em constante busca, considerando ser esta a raiz da educação. Esta busca não pode ser exclusivamente

individual, deve ser feita com os outros seres que procuram igualmente “ser mais”. “*O homem não é uma ilha. É comunicação*” (Freire, 1979, p. 14).

É necessário romper o paradigma e formar Homens para o futuro, com capacidade de reflexão e adaptação a um mundo em constante mudança, em que a tomada de decisão em situações críticas seja uma realidade. Consideramos que a EF é uma disciplina importante para formar Homens com as características enunciadas anteriormente. Também é este o pensamento de Sérgio (2003), ao defender que a EF deve procurar a formação do Homem tendo em conta todas as suas dimensões (psicológica, social, biológica e motora), bem como respeitar a individualidade de cada um. Por seu lado, Andrade (2013) alerta para o facto de que, enquanto professores estagiários, para obtermos uma boa avaliação final, devemos considerar e distinguir dois domínios intimamente ligados: o cognitivo-metodológico e o sócio afetivo.

Ainda neste sentido, Rosado e Ferreira (2011) referem que os sistemas desportivos e educativos assumem uma função decisiva no desenvolvimento pessoal e social, no desenvolvimento da moral e do carácter.

Nas epopeias *Ilíada* e *Odisseia* damos conta da palavra *areté*, conceito que remete aos antigos textos gregos, inclusive de Platão e Aristóteles. *Areté simboliza o potencial humano, as capacidades que permitiam ao Homem a superação e a busca da excelência* (Pires, 2007a, p. 325). Na *Ilíada* entre outras coisas, *areté* também aparece associado às qualidades do corpo, nomeadamente a força, agilidade e a beleza (idem). O autor lembra que os gregos “*desenvolviam o talento e a vocação através da competição, o que fez deles pedagogos extremamente eficazes*” (p. 14).

Importa lembrar a educação grega e ateniense, onde as atividades físicas eram servidas para a formação do Homem que pretendiam. Os gregos utilizavam a ginástica, exercícios militares e jogos de bola, em busca de uma formação dirigida para o corpo e para o espírito. Já os espartanos iniciavam o treino aos oito anos de idade, sempre em vista a preparação militar (Cardoso, 2011).

“*O que não teríamos nós, hoje, a aprender com a maneira dos gregos antigos gerirem a dimensão agonística da vida, através do jogo, da festa e do sagrado, em busca da superação e da ‘areté’*” (Pires, 2007a, p. 14).

Pretendemos estabelecer uma lógica e coerência em toda a prática pedagógica. Procuramos que os objetivos mediatos – de acordo com Almada *et al.* (2008), derivam das transformações resultantes na adaptação do aluno como resultado da prática desportiva – estabelecidos tenham uma operacionalização transversal, no decurso do ano letivo.

Para a nossa intervenção pedagógica recorreremos à taxonomia de Almada, utilizando os diversos grupos taxonômicos, solicitando diversos comportamentos aos alunos, desenvolvendo competências como a tomada de decisão, montagem de estratégias, adaptação a novos contextos, cooperação, autonomia, entre outros.

*“No que diz respeito à excelência
não é suficiente conhecê-la, é
necessário possuí-la e usá-la”
Aristóteles (384 – 322 a. C.)*

3. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A caracterização da escola parece ser um processo simples e rápido, no entanto mostrou-se complexo e moroso, sendo que foi melhorado ao longo de todo o ano letivo, além disso não se centra apenas na estrutura física da escola, mas essencialmente nas relações existentes no seio da organização. Esta caracterização permitiu-nos compreender a realidade escolar, conhecer as principais características e espaços físicos e também uma integração adequada na escola.

Consultámos a caracterização realizada pelos colegas de anos anteriores que estagiaram nesta escola, sendo que a recolha de informação era baseada no *site*, onde há diversos documentos, nomeadamente, o regulamento interno, projeto educativo de escola (PEE), entre outras.

De setembro a janeiro de 2015, simultaneamente com o EP, tínhamos uma unidade curricular, Organização e Inovação em EF e Desporto Escolar, disciplina que ajudou a melhorar e a compreender melhor a funcionalidade da caracterização da escola, pois analisámos o PEE, regulamento interno e o Desporto Escolar.

A informação recolhida no *site* da ESFF permitiu conhecer melhor esta escola. A sua fundação remonta à década de 50, obra do Estado Novo, sendo uma escola industrial, sendo mais tarde designada de Escola Secundária de Francisco Franco. O nome deve-se a um escultor modernista. A escolha do nome faz todo o sentido, visto ser uma escola com longo historial no ensino técnico, profissional e artístico. Neste sentido, Fernandes (2014, p. 6) lembra que um dos propósitos da escola é a *“prestação à comunidade escolar, de um serviço de formação/educação nas áreas das Artes e Tecnologias”*.

A escola conta com aproximadamente 2000 alunos sendo que a maioria reside no concelho do Funchal, havendo também alunos provenientes de outros concelhos, nomeadamente Santa Cruz e Câmara de Lobos (PEE, 2012). O mesmo documento refere que em 2012 o corpo docente contava com 267 professores, com uma média de idades de 46 anos. Relativamente ao pessoal não-docente apresenta maioritariamente idades superiores a 40 anos, sendo que 50% tem mais de 20 anos de serviço na escola, o que merece o destaque por parte de quem escreveu o PEE (2012, p. 8): *“denota a elevada experiência adquirida nas respetivas funções”*.

Somos da opinião que a experiência não é medida apenas em anos, e com a nossa passagem pela ESFF não podemos deixar de discordar com a última frase do parágrafo anterior. Neste sentido pretendemos referir que não contamos com a colaboração de muitos

funcionários da escola naquela que era a sua função, nomeadamente no seio das instalações desportivas. Apesar disso reconhecemos que encontrámos também excelentes profissionais. Independentemente da colaboração – ou falta dela – por parte do pessoal não-docente, apresentámos sempre uma atitude positiva e um clima favorável com os mesmos, que acabou por gerar frutos na AICE.

O orientador cooperante teve um papel fulcral na nossa ligação à escola, realizando uma visita guiada à mesma, que serviu como primeiro contacto com muitos professores e funcionários, bem como alguns procedimentos. Antes do início da prática letiva houve uma reunião de escola, marcando o início do ano escolar, onde o presidente do Conselho Executivo (CE) apresentou um conjunto de informações com interesse para todos os docentes. Um dos pontos mais referidos foi o facto de a ESFF ter sido a escola da região com maior percentagem de alunos que ingressaram em Medicina, situação que fez com que mais alunos se matriculassem na escola no presente ano letivo.

Ao entrar na ESFF reparamos num quadro em destaque com os alunos que ingressam diversos quadros, nomeadamente o de excelência, honra, assiduidade e atitudes e valores, prémios que visam “*ver reconhecidos e valorizados (...) o esforço no trabalho e no desempenho escolar e ser estimulado nesse sentido*” (Artigo 7º do decreto regional nº 21/2013/M de 25 de junho, p. 3). Neste sentido lembramos o contributo de Torres (2011) que classifica a liderança em colegial e elitista, sendo que facilmente entendemos que se trata de uma escola com liderança elitista, que, segundo a autora se caracteriza por encontrar soluções pedagógicas considerando-as indutoras de qualidade, procurando rentabilizar os recursos de acordo com o critério que servir melhor o desempenho escolar. A autora refere ainda que este estilo de liderança dá muita ênfase à constituição de turmas e prémios escolares.

Desde cedo que fomos informados que para um aluno entrar no quadro de excelência e honra a média é calculada sem ter em conta a nota de EF, decisão que causou muita indignação por parte dos professores da disciplina, considerando que o CE não estava a dar o mesmo tratamento à disciplina do que às restantes. Este foi um dos motivos que nos levou a escolher os temas das ações de natureza científico-pedagógica: “*A importância da Educação Física no imaginário social*”.

Apesar de já termos estado na escola em ocasiões anteriores, não conhecíamos grande parte das suas instalações, que nos foram dadas a conhecer pelo orientador cooperante e que podem ser consultadas no quadro 1. Destacamos que há duas salas dos professores, uma para os de EF e outra para os restantes docentes da escola. Este facto foi prejudicial na integração da escola, pois frequentávamos quase exclusivamente a sala dos professores de EF, indo

apenas à outra em caso de necessidade, sendo que tínhamos sempre que nos apresentar, pois a maioria dos restantes professores não nos conheciam.

Quadro 1: Instalações da escola

Espaços para lecionação	Espaços desportivos	Espaços da escola
52 Salas teórico-práticas	1 Pavilhão	3 Espaços de gestão
8 Salas de desenho e artes	4 Campos descobertos	10 Espaços administrativos
6 Laboratórios de físico-química	1 Ginásio interior	3 Salas de sessões
4 Laboratórios de biologia-geologia	1 Ginásio de musculação	2 Salas de professores
5 Laboratórios de eletricidade e eletrónica	1 Parede de escalada	1 Sala de diretores de turma
1 Laboratório de mecânica		1 Sala multimédia
1 Laboratório audiovisual		1 Biblioteca
1 Laboratório de fotografia		1 Cantina
1 Laboratório de EVT/ET		2 Bares
8 Laboratórios de informática		2 Reprografias
19 Salas para apoio pedagógico		

Além da nossa presença habitual na sala dos professores de EF, quando havia disponibilidade íamos à reunião de grupo disciplinar (GD), sendo que a receptividade por parte dos professores da escola foi muito positiva, consideramos que havia um excelente clima entre os professores estagiários e os professores da escola. Com isto houve alguns ganhos de ambas as partes, demos sempre disponibilidade para participar nas atividades levadas a cabo pelo GD e os restantes professores aprontavam-se a colaborar connosco sempre que solicitados.

Na fase inicial foi importante conhecer o GD, instalações e materiais disponíveis, para tomar um conjunto de decisões relativamente à prática letiva, nomeadamente as opções metodológicas. O GD define no ano anterior o conjunto de matérias para cada ano escolar, sendo que no início do ano letivo a responsável pelas instalações distribuiu as mesmas de acordo com as matérias definidas, a rotação dura um período letivo, lógica do modelo por blocos. A nossa ideia era outra, trabalhar de acordo com o modelo por etapas, mas antes de tomarmos essa decisão certificámo-nos que as instalações e materiais não resultavam em nenhum prejuízo para os colegas que tinham aula à mesma hora que nós.

Fundamental também, é conhecer o modo como a escola se encontra organizada e hierarquizada. Neste sentido verificámos que existem duas áreas na organização da escola, a pedagógica e a administrativa. Conhecer esta estrutura foi fundamental na divulgação das diversas atividades da escola, nomeadamente a AICE e a apresentação ACPI. Ficámos com a ideia que podíamos ter aproveitado a ajuda de diversos elementos da escola na recolha de dados para o estudo ACPI, o que não aconteceu.

Outro ponto que também decidimos incluir na caracterização da escola está relacionado com os projetos, clubes e núcleos existentes dentro da mesma, conhecendo os seus responsáveis e o trabalho que é desenvolvido. Este ponto foi muito importante para algumas ações de estágio, nomeadamente: AEC, onde tivemos a colaboração do Clube de Ecologia Barbusano no planeamento da atividade; AICE, onde conseguimos um patrocínio através do Clube Escola Francisco Franco; noutro sentido, uma professora de Português contactou-nos para que os nossos alunos abrissem uma atividade desse GD, pois a mesma professora teve conhecimento que nas nossas aulas abordámos a matéria de Dança.

Referimos ainda que fomos surpreendidos pelo facto de os alunos não terem nenhum órgão com autonomia para a sua organização, como por exemplo uma Associação de Estudantes. O único órgão existente é a comissão de finalistas, cujas competências se centram quase exclusivamente na organização da bênção das capas e viagem de finalistas. Anteriormente neste relatório já abordámos a educação no sentido de formar pessoas autónomas, consideramos que era importante que este aspeto também fosse fomentado na organização dos alunos na escola. Ficámos com a ideia que a comissão de finalistas é muito limitativa, não existindo realmente uma organização estudantil.

Antes de terminar gostaríamos de falar do PEE, documento que reflete a tentativa de unificação da intervenção pedagógica do conjunto da escola. Neste documento há um conjunto de metas que visam responder a um conjunto de fragilidades encontradas, às quais o GD de EF e o núcleo de estágio não podem ficar indiferentes e que devemos ajudar a atingi-las com o nosso desempenho docente da escola, nomeadamente:

- *“Formar pessoas ativas e dinâmicas numa sociedade exigente”* (PEE, 2012, p. 12). Esta foi uma das nossas intenções ao longo das atividades concretizadas com a turma, nomeadamente a prática letiva, tal como referido no enquadramento deste relatório;
- *“Desenvolver o espírito de pesquisa/investigação”* (idem, ibidem). Uma das razões que nos levou a escolher os temas das ações científico-pedagógicas está relacionado com a indignação por parte dos professores de EF relativamente ao

facto de a nota da disciplina não ser contabilizada para os prémios de mérito escolar. A investigação relativa à ACPI decorreu exclusivamente no interior da ESFF. Também durante a prática letiva solicitámos que os alunos realizassem um trabalho de pesquisa, ajudando a que os mesmos tivessem um papel ativo e preparando-os para colaborar na AICE;

- *“Desenvolver processos de ensino – aprendizagem diferenciados e flexíveis, maximizando o potencial dos alunos”* (idem, ibidem). No âmbito das unidades didáticas (UD) e dos planos de aula (PdA) em concreto, procurámos estabelecer processos de participação dos alunos tendentes a responder à otimização do projeto educativo de escola, através da individualização do processo de ensino. Pretendemos colocar o aluno no centro do processo, adequando a prática letiva às necessidades de cada um;
- *“Promover uma cultura de rigor, responsabilidade e excelência entre os diferentes agentes educativos”* (idem, ibidem). Durante toda a nossa ação na ESFF procurámos que tal acontecesse, realizando uma AICE para todos os agentes educativos. Destacamos também a AEC, onde trabalhamos em parceria com o Clube de Ecologia Barbusano no planeamento da atividade. Apesar disso, consideramos que podíamos ter sido mais incisivos na relação dos encarregados de educação com a escola, nomeadamente na conceção da AEC. Por fim referimos também que os dados recolhidos para a caracterização de turma foram apresentados aos restantes docentes na primeira reunião de Conselho de Turma.
- *“Pouca motivação dos alunos para a frequência das aulas de apoio”* (idem, p. 11). Procurámos intervir neste constrangimento apresentado pelo projeto educativo de escola. Neste sentido, visto termos direção de turma, abordámos os alunos no sentido de frequentarem os apoios, independentemente da nota obtida, situação que foi mais enfatizada juntamente com os encarregados de educação na reunião de entrega de notas.

Concluimos referindo que o nosso EP foi realizado numa escola muito bem organizada e dinâmica, com muitos clubes e atividades internas e externas. Também com excelentes condições físicas e materiais para a lecionação de EF. Fomos recebidos muito bem por todos os agentes educativos e, sempre que solicitado houve colaboração pessoal e institucional nas nossas ações de estágio. Consideramos que a ESFF tem todas as condições para que haja um núcleo de estágio de EF.

A escola é grande e tem um número de recursos humanos considerável, sendo que, por vezes dá a ideia de ser um pouco impessoal, pois, por um lado há imensas pessoas que não se conhecem dentro da escola, e por outro porque há um conjunto de professores que não se veem (acontecia entre os professores de EF, alguns apenas se encontravam na reunião semanal do GD).

3.1. Participação em atividades do grupo disciplinar

Durante o ano letivo participámos nas diversas atividades do GD, não sendo para tal necessário que a nossa turma de lecionação estivesse envolvida nas mesmas. A nossa participação nestas atividades aconteceu devido ao bom ambiente que havia entre o núcleo de estágio e os restantes professores do GD, sendo esta participação voluntária, determinante para a nossa aprendizagem e também um dever enquanto professores de EF.

As atividades onde colaborámos foram os torneios de Voleibol, Basquetebol, Badminton, Ténis de Mesa e Futsal, nos quais tivemos funções de árbitro e cronometrista. As atividades em que colaborámos com a nossa turma serão desenvolvidas no próximo capítulo. Houve igualmente duas atividades com as quais não pudemos participar, nomeadamente:

- Dia da Dança, pois a nossa turma tinha um teste a uma disciplina;
- Dia do Desporto, atividade que decorreu no Parque Desportivo de Água de Pena. A não participação nesta atividade deveu-se ao facto de apenas existir vaga para dois ou três alunos, sendo obrigatória a presença do professor e, a aula não era assegurada aos restantes elementos da turma. Assim, referimos à professora responsável pela atividade que a turma só participava se fosse toda. Apesar da atividade ter muita potencialidade, preferimos dar aula para todos os alunos.

Nas cinco atividades que aqui vamos falar as equipas só podiam ser constituídas por alunos de duas turmas diferentes. No torneio de Basquetebol e Voleibol as equipas eram mistas, sendo que tinha de estar sempre um elemento do sexo feminino a jogar. Estes torneios aconteciam predominantemente à quarta ou quinta-feira e os alunos que tivessem avaliações não podiam participar.

Entendemos com a nossa passagem pela ESFF que os professores não caminhavam todos no mesmo sentido, pois, quando havia uma atividade desportiva, muitos decidiam marcar uma avaliação obrigatória para não cederem a aula. Foram muitos os alunos que nos reportaram esta situação. Ora, se estas atividades são organizadas para os alunos ganharem laços relacionais mais fortes através de competição interna, não consideramos justo impedir os

mesmos de decidir se querem ou não participar. Por outro lado, devia-se ponderar a necessidade da escola dispor de espaços físicos e temporais para estas atividades, de forma a não coincidir com os horários curriculares. Outra estratégia seria a organização destes torneios decorrer ao longo do ano e não em datas pontuais.

Ao longo dos torneios o comportamento foi exímio e os alunos nunca mostraram desrespeito pelas regras, mesmo havendo uma competitividade muito alta. O nível era muito heterogéneo numa fase inicial, mas nas eliminatórias havia jogos muito equilibrados e à medida que caminhávamos para o fim do torneio as equipas tornavam-se menos heterogéneas, apesar do nível de proficiência ser mais elevado.

Apesar do nível apresentado pelos alunos / equipas que chegavam mais longe na competição ser elevado, não podemos esquecer que o mesmo acontece pelo trabalho exterior à escola, nomeadamente participação federada dos alunos nas referidas modalidades desportivas. Por este motivo criticamos o modelo competitivo, que é cópia do desporto federado, quando a realidade é outra.

De acordo com este modelo todas as equipas ou desportistas fazem três encontros, os melhores – federados – passam às fases seguintes, enquanto os piores são eliminados.

Apesar de não ser possível apresentar sugestões a alteração ao longo do ano porque os regulamentos foram aprovados pelo GD e pelos professores encarregados por cada torneio, consideramos pertinente deixar vincada a sugestão da realização de uma fase mais pequena e que sejam criadas posteriormente fases mais equilibradas, não havendo eliminação de ninguém, permitindo que todos os alunos tenham igualdade de participação nas atividades. De acordo com o modelo vigente são os alunos que têm mais contacto com as modalidades fora da escola que vão igualmente ter uma maior participação nos torneios internos, situação com a qual não concordamos.

Estas sugestões podem-nos ser úteis futuramente quando enquadrarmos um GD de uma escola, a futuros estagiários para poderem sugerir nas escolas onde realizarem o seu EP e também ao GD, se quiser aceitar as nossas reflexões para melhorar as suas atividades.

4. PRÁTICA LETIVA

Para Dubet e Martucelli (1996) citados por Albuquerque (2010) os sistemas escolares devem cumprir duas funções fundamentais: a educativa, que está associada ao projeto de formação de uma pessoa; a segunda é a de socialização, formando Homens adaptados à sociedade em que vivem. Albuquerque (2010) refere que o ensino e a aprendizagem são domínios interativos inseparáveis e, se não forem objeto de análise conjunta, tornar-se-ão incompreensíveis. O autor acrescenta ainda que um ensino de qualidade e eficaz é aquele que *“oferece uma ajuda contingente, sustentada e ajustada aos alunos durante o processo de aprendizagem”* (p. 58), sendo que deve igualmente integrar todos os alunos e valorizar o contributo de cada um para a aprendizagem do grupo.

O professor deve ter um papel dinamizador e catalisador no processo de amadurecimento dos alunos (Almada *et al.*, 2008), personalizando-o o mais possível, não sendo a única fonte de conhecimento, pois com a quantidade de informação existente nos tempos decorrentes, não é possível pensar que se detém o mais atualizado e adequado (Lopes *et al.*, 2013). Para os últimos autores, o conhecimento é uma ferramenta que deve ser utilizada para se estar atualizado e procurar ser competitivo num mundo que está em constante mudança, sabendo seleccionar o conhecimento mais pertinente para cada problema, dominando metodologias e instrumentos. Na continuação das ideias anteriores, Simões *et al.* (2012) referem que o conhecimento atual obriga a novas formas de pensamento, de maneira que amanhã se opere de uma forma diferente.

No mesmo sentido, Cruz (2008) diz-nos que nos tempos que correm o excesso de informação é tal que o docente (que era o centro do conhecimento) passou a ser um mediador e problematizador do aprender, pois *“passou a ser visto como aquele que desafia os alunos, mostrando-lhes várias possibilidades de aprendizagem, caminhos que poderão ser percorridos”* (p. 1027).

O PNEF (2001) considera a EF um meio singular para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, através de uma prática de atividade física (AF) eclética. Rosado (1998) refere que um dos objetivos fundamentais da EF é a facilitação do desenvolvimento sócio afetivo, pessoal e social, sendo que os programas da disciplina referem preocupações de desenvolvimento de atitudes e valores, nomeadamente os valores associados à participação em Desporto, fair-play, mas também de atitudes e valores em geral.

No contexto atual do país, em que a economia real luta pela sobrevivência, a EF deve constituir um instrumento de promoção dos valores da competição, do empreendedorismo e da excelência (Pires, 2007b).

A nossa intenção ao longo da PL foi utilizar as matérias de ensino como um meio de transformação dos alunos, tendo em conta a sua aprendizagem e principais necessidades, bem como no desenvolvimento dos domínios motor, sócio afetivo e cognitivo, tal como referimos na introdução deste trabalho. Apesar do EP fazer parte do nosso processo de formação e aprendizagem, as decisões tomadas e algumas das atividades inerentes ao EP foram desenvolvidas colocando o aluno no centro do processo.

Nunca foi nossa intenção formar desportistas de alta competição, procurámos utilizar a EF para ajudar os alunos a potenciar a possibilidade de chegar aos seus limites e rentabilizar as suas capacidades, havendo diferentes maneiras o conseguir. Uma das estratégias por nós mais utilizadas foi a competição, pois na linha de pensamento do enquadramento deste relatório, consideramos que vivemos num mundo onde são os melhores que vão vingar num mercado cada vez mais competitivo. Na nossa opinião a aula de EF é um espaço privilegiado para formar os Homens através da competição, preparando-os para o futuro. Nietzsche (2008, p. 137) diz que *“a maturidade do homem consiste em haver reencontrado a seriedade que tinha no jogo quando era criança”*.

“A aprendizagem não se refere apenas à simples memorização precisa e deliberada dos factos; antes, trata-se de algo muito mais complexo. Há que ter em conta que a maioria das definições de aprendizagem incluem os termos mudança e experiência.

- ‘Mudança’, porque implica uma mudança na pessoa que aprende, que pode ser favorável ou desfavorável, fortuita ou deliberada.

- ‘Experiência’, porque essa mudança deve ser fruto da experiência, da interação da pessoa que aprende com o seu meio.

A aprendizagem seria, portanto, a mudança produzida numa pessoa como resultado de uma experiência” (Ruiz & Medina, 1999, p. 95).

Com esta citação pretendemos dizer que a PL foi planeada de maneira a criar diferentes contextos e situações que provocassem aprendizagem nos nossos alunos, resultado de uma EF eclética e inclusiva, e em nós enquanto docentes em estágio

4.1. Planeamento anual

Todo o planeamento foi fundamental no processo de estágio, com o intuito de traçarmos os caminhos desejados e também prevermos algumas adversidades no mesmo, estando desta forma melhor preparados para as enfrentar. Para melhor compreendermos em que consiste o planeamento anual (PA), recorremos à etimologia da palavra planeamento, presente no Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, Casteleiro (2001, p. 2876): “*ato ou efeito de planear. 1. Ação de traçar o projeto ou o plano de alguma coisa a realizar (...). 2. Processo de projetar ou de programar alguma coisa*”.

“*O planeamento é uma mediação teórico-metodológica para a ação consciente e intencional*” (Vasconcellos, 1997, cit. Bossle, 2003, p. 33). O autor quer dizer que o planeamento não se esgota no plano teórico, deve servir para ter uma intervenção intencional.

Cardoso *et al.* (2011) referem que o planeamento é muito importante na EF, pois as aulas não devem ser sempre iguais, é durante esta fase que o professor tem a possibilidade de ir buscar inovação, ser mais criativo e dinâmico, a fim de tornar as aulas mais interessantes.

Sem o planeamento é difícil ter um caminho delineado e, os objetivos podem ser atingidos por mero acaso.

“A pequena Alice resolveu seguir um coelho, um animal com problemas de gestão de tempo e, quando deu por ela, estava completamente perdida. Até que, num cruzamento de caminhos, encontrou o gato. Este foi o diálogo que se seguiu:

Alice: Por qual caminho devemos seguir?

Gato: Para onde é que queres ir?

Alice: Não sei.

Gato: Então qualquer caminho serve.” (Carroll, 1865, cit. Pires, 2007a, p. 159).

O nosso PA começou a ser realizado quando soubemos o ano de escolaridade ao qual iríamos lecionar. Encarámos o PA como uma preparação intencional das tarefas realizadas, não devendo ser um planeamento estanque, pelo contrário, deve ser um planeamento flexível e exequível. Flexível no sentido de poder ser alterado sempre que considerámos necessário, de acordo com variáveis do contexto e com informações que recolhíamos ao longo do ano letivo. Exequível por ser um planeamento simples e que nos auxiliasse no processo de ensino-aprendizagem. Este PA foi um instrumento de ordem mais macro, que posteriormente nos permitiu construir as UD's e PdA.

Todas as nossas opções relacionadas com o processo pedagógico tiveram em consideração os objetivos gerais do PNEF, os objetivos do GD da ESFF e o nível evidenciado

pelos alunos durante a avaliação inicial (AI). Neste sentido, os objetivos gerais do PNEF, que são comuns às diferentes matérias de ensino, pretendem formar um tipo de Homem no sentido de se adaptar e transformar positivamente a sociedade onde vai estar inserido. Almada *et al.* (2008, p. 211) chamam de mediatos aos objetivos “*que resultam das transformações que resultam da adaptação do desportista às contingências a que é sujeito na prática desportiva*”.

A nossa intervenção teve como propósito a transformação dos alunos. Para tal optámos por seleccionar um conjunto de matérias que possibilitassem a vivência de diversas situações para desenvolver as capacidades dos alunos, matérias que tiveram em consideração as orientações do PNEF (2001) e as matérias definidas pelo GD, tal como apresentamos no quadro 2.

Assim que a opção do GD relativamente às matérias de ensino nos foi apresentado, verificámos que não coincidia com o que está estabelecido pelo PNEF, havendo a troca da matéria de Dança por um jogo desportivo coletivo. Não foi apresentada nenhuma justificação para esta troca, que dependeu apenas da vontade expressa da maioria dos docentes no ano anterior, quando as matérias de ensino foram definidas.

Outro aspeto que o GD não prevê prende-se com oportunidade de opção das matérias por parte dos alunos do 11º e 12º anos, que, de acordo com o PNEF (2001, p. 17) “*permite que os alunos se aperfeiçoem nas matérias da sua preferência*”.

A opção do núcleo de estágio foi aceitar as matérias definidas pelo grupo disciplinar para o 12º ano, agregar a matéria de Dança e dar a oportunidade de os alunos escolherem uma matéria. Na primeira aula do ano letivo a turma referiu que queria ter Voleibol – matéria preferida, como vamos ver na caracterização da turma. O Voleibol já era uma das matérias definidas pelo GD, “*fechando*” assim o rol das matérias a lecionar ao longo do ano.

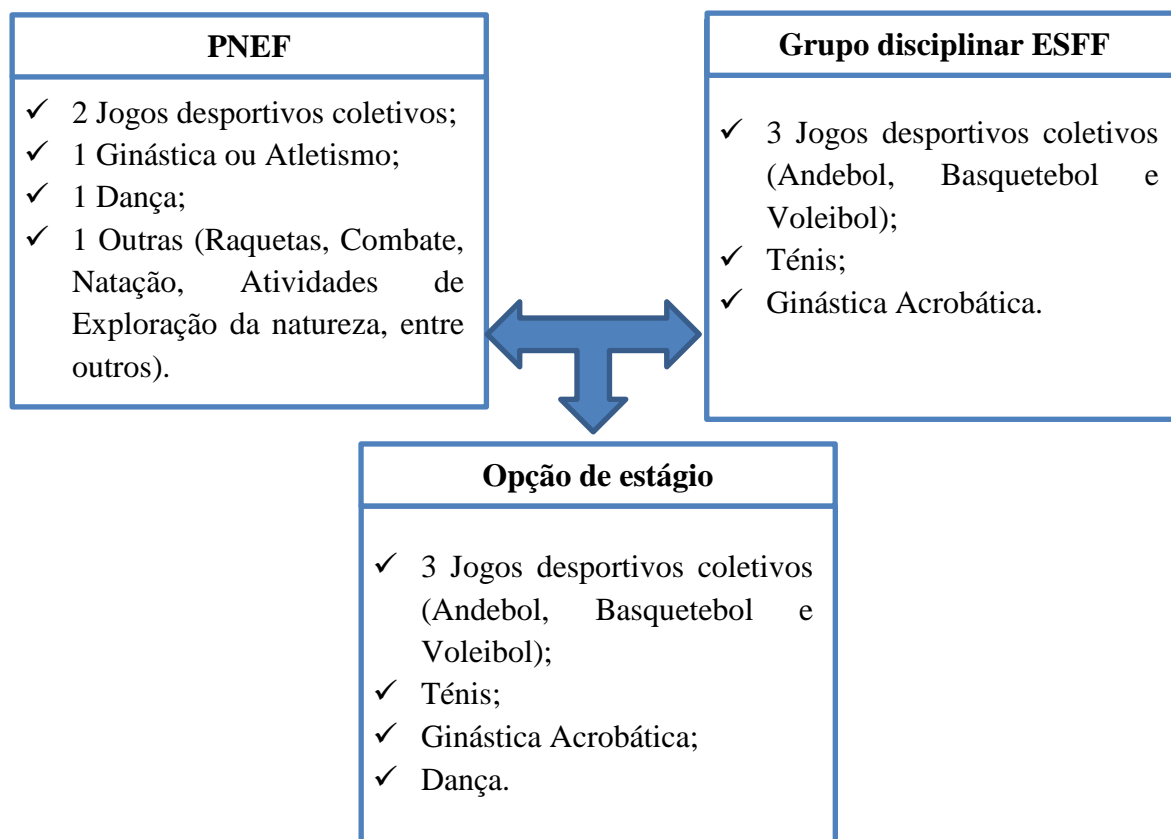


Figura 1: Sistematização das matérias de ensino

Com o PA realizado foi mais fácil ter uma ideia geral das aulas que iriam ser lecionadas em cada período, mês e dia da semana, mas também das instalações que iríamos dispor, as matérias de ensino distribuídas por aula e as etapas de aprendizagem. O PA é apresentado no **Apêndice A**.

Como referimos anteriormente, procurámos que o PA fosse um instrumento flexível, podendo ser alterado sempre que necessário. A distribuição das etapas de aprendizagem e das matérias teve por base os resultados da AI. O PA foi modificado várias vezes nomeadamente:

- Matérias de ensino, na última etapa decidimos agrupar as matérias de ensino, como vamos ver mais à frente;
- Instalações, por duas vezes os professores da escola nos pediram para trocar a instalação onde iríamos dar a aula;
- Participação da turma em atividades do GD.

Destacamos o segundo ponto, pois encarámos as instalações como polivalentes, podendo criar tarefas que solicitassem diferentes comportamentos independentemente da instalação disponível.

O PNEF (2001) recomenda diferentes modelos de leção: blocos ou ciclos de atividades, etapas ou misto. Como referimos na caracterização da escola, apesar do GD utilizar o modelo por blocos, através da lógica de rotação de instalações, a nossa ideia era trabalhar de acordo com o modelo por etapas.

“O plano de turma deverá considerar a organização geral do ano letivo em etapas, ou seja, em períodos mais reduzidos de tempo que facilitem a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem. Estas etapas devem assumir características diferentes, ao longo do ano letivo, consoante o percurso de aprendizagem dos alunos e as intenções do professor” (PNEF, 2001, p. 30 – 31).

Apesar do PNEF apontar ao modelo por etapas, há doze anos o modelo por blocos era o que tinha maior expressividade nas escolas portuguesas (Dias & Rosado, 2003). Parece-nos que esta situação se mantém.

O modelo por blocos ou ciclos de atividades *“consiste na organização de um conjunto de blocos temáticos, geralmente em torno de uma modalidade desportiva, relativamente independentes uns dos outros”* (Rosado, 2003, p. 35). Este modelo é caracterizado por concentrar todos os conteúdos a abordar em função da rotação das instalações da escola, concentrando as aprendizagens motoras sem preocupação de promover a transferência destas para outras UD's (Rosado, s.d.). Com a utilização deste modelo pode haver maior aprendizagem a curto prazo, não garantindo a retenção das mesmas para o ano seguinte, pois desenvolve-se num único momento do ano letivo o que significa que não há revisão e consolidação das matérias abordadas (Rosado, s.d.; Dias & Rosado, 2003).

Rosado (s.d.) refere ainda que os professores que utilizam o modelo por blocos realizam o PA sem ter em consideração AI, pois a mesma é feita dentro de cada UD, o que pode não dar resposta à necessidade dos alunos. Neste modelo a classificação dos alunos é realizada através da média simplificada das avaliações sumativas de cada bloco.

O modelo por etapas pretende alcançar os objetivos programáticos definindo diversas fases ao longo do ano letivo, o que implica que a distribuição de conteúdos não seja limitada pelos espaços da escola, pois os mesmos são polivalentes (Rosado, s.d.). O autor lembra ainda que este modelo permite trabalhar todas as matérias ao longo do ano letivo, evitando o aglomerar das mesmas durante um período restrito, este método permite uma hierarquização dos objetivos anuais e grande compromisso com os mesmos. Além disso permite maior inclusão dos alunos, facilita a individualização de um plano de turma, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem.

Outra vantagem do modelo por etapas prende-se com a possibilidade de ajustar a distribuição das matérias no tempo, de acordo com a necessidade evidenciada pelos alunos (Rosado, s.d.), Exemplo disto foram os diversos ajustes realizados ao longo do ano, nomeadamente para participar nas atividades do GD, de onde destacamos o Sarau de Ginástica.

Antes de tomarmos a opção de trabalharmos de acordo com o modelo por etapas, certificámo-nos que não resultaria nenhum prejuízo para os colegas que tinham aulas à mesma hora que nós. Os recursos físicos e materiais possibilitavam esta decisão.

Para melhor compreendermos a diferença entre o modelo por blocos e por etapas, podemos consultar no **Anexo A** um quadro adaptado de Rosado (s.d.).

Ao adotar o modelo por etapas, procurámos tomar algumas decisões, nomeadamente:

- Planear aulas preferencialmente politemáticas;
- Realizar uma AI onde abordássemos as seis matérias escolhidas pelo NE e realizássemos a bateria de testes *Fitnessgram*;
- Construir UD's onde as aulas tivessem como objetivo a transformação dos alunos;
- Diferenciar o ensino de acordo com o nível dos alunos, respeitando a individualização do processo de aprendizagem;
- Procurar transformar os comportamentos solicitados em comportamentos induzidos.

A implementação deste modelo criou-nos algumas dificuldades, nomeadamente o controlo da aula, pois eram politemáticas, o que nos obrigavam a dar diferentes tipos de feedback na mesma aula. Mas também de prever/organizar tarefas distintas em função das matérias de ensino e do nível de proficiência dos alunos.

No quadro 3 podemos ver a duração de cada período letivo e a distribuição das três etapas ao longo do mesmo.

Quadro 2: Duração dos períodos letivos e das etapas de aprendizagem

1º Período		2º Período		3º Período	
17/9 a 17/12		7/1 a 20/3		8/4 a 5/5	
17/ 9 a 17/10	22/10 a 30/1		4/2 a 5/6		
1ª Etapa Avaliação inicial 10 aulas	2ª Etapa Desenvolvimento de aprendizagens e competências 24 aulas		3ª Etapa Consolidação aprendizagens 30 aulas		

1ª Etapa: Avaliação Inicial

Encarámos esta etapa como um processo determinante, que nos permitiu conhecer os alunos, tomar decisões futuras de acordo com os níveis apresentados pela turma e deixar vincado um conjunto de normas que iriam preservar-se durante o ano letivo, nomeadamente:

- Criar rotinas de aula, de onde destacamos o facto de o professor estar no espaço cinco minutos antes da hora marcada, arrumação do material por parte dos alunos, reunião com toda a turma no início e fim da aula, e questões-aula;
- Esclarecer junto dos alunos que todas as aulas são para ser lecionadas, com a duração de 90 minutos – sendo que os últimos 10 não decorrem no espaço da atividade, pois é destinado à higienização e muda de roupa;
- Realizar a aula em espaços alternativos quando não fosse possível utilizar o espaço pré-estabelecido;
- Efetuar atividades adequadas ao objetivo da aula para os alunos que não podiam realizar as tarefas práticas;
- Definir condutas sobre a linguagem utilizada na realização das tarefas práticas;
- Permitir que todos os alunos participassem na aula, não só nas tarefas práticas como nas perguntas realizadas e nas questões-aula.

Nas duas últimas aulas desta etapa aplicámos a bateria de testes *Fitnessgram*, utilizando os testes vaivém, extensão de braços, abdominais, elevação do tronco, senta e alcança e medimos o peso e altura (e conseqüente índice de massa corporal). Avaliámos também os alunos quantitativamente, dando-nos uma curva de performance nas várias matérias avaliadas.

Os alunos foram avaliados nas diferentes matérias, conhecendo o nível da turma em cada matéria, permitindo planear a etapa seguinte.

2ª Etapa: Desenvolvimento de aprendizagens e competências

A partir de outubro iniciamos a segunda etapa, planeada com base nos dados obtidos durante a AI. Pretendemos que ao longo das 24 aulas os alunos desenvolvessem princípios relacionados com a garantia da AF durante o tempo de aula, das capacidades coordenativas e condicionais, das relações sócia afetivas, o domínio cognitivo, a autonomia e a criatividade.

Foi nossa intenção que todas as aulas desta etapa estivessem interligadas, pois as matérias e os conteúdos deviam procurar desenvolver competências transversais nos alunos, procurando que a aprendizagem fosse contínua.

As situações propostas eram predominantemente reduzidas e lúdicas, para que houvesse melhor desenvolvimento de aprendizagens, começando a induzir alguns dos comportamentos solicitados e também maior participação por parte de todos os alunos nas tarefas propostas.

Consideramos que esta segunda etapa permitiu a nossa evolução e a dos alunos. Começámos a adotar estilos de ensino mais à direita do espectro dos estilos de ensino propostos por Mosston e Ashworth (2008) – menos decisões do professor e mais do aluno – o que fez com que houvesse maior desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade.

Da nossa parte destacamos o processo de diagnóstico – prescrição – controlo, através do que era observado em cada aula e do que fazíamos nas seguintes, procurando ir no sentido do que os alunos necessitassem para aprender e evoluir. Assim, o balanço realizado no final de cada aula era fundamental para o planeamento das seguintes e, sempre que necessário, realizar ajustes no PA.

3ª Etapa: Consolidação de aprendizagens

A terceira, e última etapa, decorreu de fevereiro até ao final do ano e contabilizou 30 aulas.

Esta etapa foi elaborada no sentido de rever e consolidar as matérias, permitindo aumentar o nível atingido pela turma nas mesmas. Procurámos dar oportunidade de recuperação aos alunos que apresentavam mais dificuldades em determinadas matérias e criar novas exigências para os alunos que apresentavam melhores níveis de proficiência.

Procurámos que os comportamentos até então solicitados começassem a ser induzidos, de maneira a que os alunos apresentassem uma maior capacidade para solucionar os desafios colocados pelo professor nas tarefas de aprendizagem.

Na organização das matérias tivemos como referência a taxonomia das atividades desportivas de Almada *et al.* (2008), que tem por objeto o agrupamento das atividades desportivas segundo os comportamentos solicitados ao indivíduo. Temos assim seis grupos taxonómicos: desportos coletivos, desportos de combate, desportos individuais, desportos de grandes espaços, desportos de adaptação ao meio (DAM) e desportos de confrontação direta. As características mais marcantes de cada grupo e os seus princípios ativos não devem ser separados, tal como não devemos associar uma atividade a um determinado grupo, porque na mesma tarefa de aprendizagem podemos solicitar comportamentos de diferentes grupos taxonómicos.

Na terceira e última etapa decidimos interligar intencionalmente as matérias de ensino de acordo com a semelhança/familiaridade dos comportamentos solicitados, de maneira a que a

relação das matérias na aula fossem mais coerentes. Desta forma optámos por agrupar as aulas da seguinte forma:

- Dança e Ginástica Acrobática;
- Andebol e Basquetebol;
- Ténis e Voleibol.

Durante esta etapa decorreram as aulas relativas à AEC e os alunos participaram em três atividades organizadas pelo GD, sendo que no Sarau de Ginástica apresentaram trabalho desenvolvido ao longo desta última etapa nas matérias de Dança e Ginástica Acrobática. No final da etapa voltamos a aplicar a bateria de testes *Fitnessgram*, comparando os resultados obtidos pelos alunos na AI e no final do ano letivo.

4.2. Planeamento das Unidades Didáticas

Rosado (2002, s.p.) define UD como

“Conjunto de aulas cuja unidade se constrói em torno de uma função didática. Essas unidades podem ter extensões variáveis. Na realidade, uma lição pode cumprir uma só função didática (ex.: aula de revisões) ou diversas funções didáticas (situação muito frequente sendo, muitas vezes, também, uma delas, dominante). Diversas aulas com a mesma função didática (ex.: aulas de avaliação sumativa) correspondem a uma unidade didática. Repare-se que uma unidade didática não deixa de ser uma unidade de ensino; é uma unidade de ensino que agrupa aulas de acordo com o critério de semelhança relativamente às funções didáticas”.

Outro autor, Siedentop (1976) considera que o planeamento das UD's devem assegurar a ligação e continuidade lógica entre as diversas aulas que a compõem, refletindo uma progressão intencional, estruturada e lógica relativamente aos objetivos constituintes.

As UD's constituem um instrumento composto por um conjunto de aulas com estrutura organizativa e objetivos idênticos (PNEF, 2001) e deverá ter em consideração o desenvolvimento não só das matérias mas também da personalidade dos próprios alunos (Gomes, 2004).

Consideramos que as UD's estão num grau intermédio de planeamento, sendo mais operacional que o PA (grau macro) e mais abstrato que o PdA (grau micro). Na UD pretendemos estruturar os conteúdos escolhidos no PA de forma mais específica.

Andrade (2013) refere que existem múltiplas formas de construir uma UD, que variam de acordo com as crenças do professor e do contexto onde está inserido. Esta frase mostra que

existem vários modelos de UD's, mas procurámos construir um que fosse coerente e funcional, de modo a auxiliar o processo de ensino – aprendizagem.

Até aqui as UD's realizadas eram hipotéticas e realizadas no âmbito de diversas unidades curriculares ao longo do curso. Na generalidade consideramos que eram muito longas e pouco operacionais, denotando muita informação proveniente de bibliografia, informação desnecessária tendo em conta os pressupostos de uma UD vistos acima. Podemos consultar um exemplo de UD no **Apêndice B**.

Foram realizadas duas UD's, ao longo do ano letivo, uma para a segunda etapa e outra para a terceira. Na primeira UD era pretendido desenvolver competências nos alunos, na segunda, consolidar conhecimentos e competências. Optámos por abordar todas as matérias de ensino conjuntamente, escolhendo os objetivos mediatos e as matérias a desenvolver na aula para os atingir. No final desta UD, verificámos que nem sempre havia relação entre as matérias escolhidas para cada aula, esgotando-se em alguns objetivos mediatos comuns. Assim, constatávamos que não existia uma lógica coerente em cada aula, o que nos obrigou a alterar o planeamento para a UD seguinte.

Na segunda UD pretendemos solicitar comportamentos relacionados com a montagem de estratégias, tomada de decisão e cooperação, havendo uma lógica de desenvolvimento de aula para aula. Também as competências a desenvolver foram transversais a todas as matérias, daí a opção de uma UD por etapa. Apesar disso, na última UD criámos três subunidades, resultado do agrupamento das matérias que falámos na pág. 28. Este agrupamento procurou dar coerência aos comportamentos solicitados em cada aula.

Na construção do modelo de UD surgiram diversas dúvidas, que nos obrigavam a pensar e a rever a estrutura, havendo diversas alterações na mesma. No que diz respeito às UD's, foi na sua elaboração que sentimos mais dificuldades, havendo muitas questões, que eram debatidas junto dos orientadores. No final, as nossas UD's foram constituídas por:

1. **Introdução** – onde era realizado o enquadramento espacial e temporal de cada UD;
2. **Objetivos da UD** – objetivos transversais a todas as matérias de ensino;
3. **Enquadramento da UD** – definíamos os recursos disponíveis e as matérias a serem abordadas;
4. **Objetivos específicos por matéria** – definíamos os objetivos de cada matéria a abordar, associados a conhecimentos, competências e capacidades condicionais, o que nos ajudava na intervenção que tínhamos nas aulas;

5. **Estratégias por matéria** – estratégias utilizadas junto dos alunos para atingir os objetivos propostos;
6. **Avaliação** – modo como pretendíamos avaliar os alunos em cada matéria;
7. **Calendarização da UD** – resumo de todo o planeamento;
8. **Cinco exercícios sugeridos** – exemplo de cinco tarefas propostas que surtiram efeitos positivos nos alunos de acordo com os objetivos pretendidos e os comportamentos solicitados;
9. **Importância da UD para o professor** – pretendíamos referir as transformações e a importância que a UD teve na nossa aprendizagem e formação;
10. **Considerações finais** – balanço e análise crítica sobre o trabalho realizado.

Consideramos que esta estrutura nos auxiliou a organizar o processo de ensino – aprendizagem. Como referido anteriormente, a estrutura era muitas vezes alterada, de onde destacamos a componente “constituição de grupos homogéneos e heterogéneos”, que foi alvo de muitas dúvidas, sendo colocado e retirado inúmeras vezes. Optámos por retirar, pois conhecíamos a turma e os seus elementos, bem como as capacidades em cada matéria. Julgamos que se tivéssemos várias turmas que esta componente podia ser uma mais-valia quando estivéssemos a elaborar o PdA.

4.3. Plano de aula

Chegámos ao grau mais micro do planeamento, aquele que é realizado diariamente e que permite organizar uma aula. Este nível de planeamento *“pretende objetivar, em última instância, o encontro direto do/a aluno/a com o material formativo (a matéria) tendo o/a professor/a como mediador”* (Freitas, 1995, cit. Palafox, 2004, p. 115).

Para Siedentop (1976) o PdA tem como função concretizar os objetivos delineados para aquela aula.

Ao longo do ano letivo os PdA foram um dos temas mais debatidos com os orientadores, nomeadamente a sua estrutura, o seu conteúdo e a exequibilidade. Foi nossa prioridade construir um modelo de PdA que fosse funcional e “colocasse ordem na aula”. O PdA sofreu diversas alterações ao longo do ano.

No início do ano procurámos modelos de PdA relativos ao primeiro ano do mestrado, onde houve diversas aulas nas diversas unidades curriculares. Escolhemos o modelo com o qual mais nos identificávamos e melhorámos alguns aspetos. Esse modelo tinha muita informação desnecessária. Destacamos as alterações ao longo do ano letivo:

- O PdA inicialmente estava orientado na horizontal, passámos a realizá-lo na vertical, pois consideramos que visualmente era mais prático para ser consultado;
- Retirámos o tempo acumulado de exercício (duração do exercício), pois controlávamos o tempo da aula pelo relógio, guiando-nos apenas pela hora exata, permitindo assim retirar mais uma coluna;
- Retirámos as componentes críticas do exercício pois não eram consultadas durante a aula. Ao planear escolhíamos os exercícios para atingir determinado objetivo e solicitar comportamentos. Como os exercícios propostos eram do nosso conhecimento, conhecíamos as suas componentes críticas, logo não fazia sentido ocupar espaço no PdA com informação que não nos auxiliava na aula;
- Número da tarefa proposta foi colocado ainda no primeiro período com objetivo de dar a entender que havia tarefas em estações. Acabámos por retirar por compreender que essa informação também era compreendida na coluna da hora;
- No terceiro período retirámos a tarefa “beber água”, porque entendemos que fazia mais sentido enviar um grupo de cada vez, o que permitia ganhar tempo disponível para a prática.

O modelo final de PdA pode ser consultado no **Apêndice C**. É constituído por:

1. **Cabeçalho** – onde havia informação relativa ao número da aula, data, local, hora, material, conteúdos, objetivos mediatos e sumário;
2. **Descrição / objetivos imediatos**
 - a. **Descrição** – auxiliava a estabelecer a dinâmica de funcionamento da tarefa;
 - b. **Objetivo imediato** – *“resultam do próprio desporto e que têm como consequência o resultado, geram motivação, são de facto não só o grande promotor, mas também os causadores do processo desportivo”* (Almada *et al.*, 2008, p.211). Ajudava-nos a definir o resultado que pretendíamos com as tarefas de aprendizagem;
3. **Comportamentos solicitados** – intencionalidade das tarefas propostas, ou seja, os comportamentos que esperávamos que os alunos assumissem de acordo com as regras estabelecidas;
4. **Organização** – modo como a turma devia estar disposta na instalação desportiva;
5. **Hora** – hora prevista para o início e fim da tarefa;

6. **Alunos que não realizam as tarefas práticas** – tarefas para os alunos que não podiam realizar a componente prática da aula;
7. **Notas** – apontamentos e balanço sobre a aula, fundamental no processo de diagnóstico – prescrição – controlo, para planear as aulas seguintes.

Importa também referir que quando lecionávamos aula no espaço exterior havia um PdA alternativo para uma sala onde fosse possível realizar uma aula teórica, ginásio de musculação ou qualquer espaço no interior do pavilhão disponível.

Para terminar importa referir que assumimos perante os orientadores que é nossa intenção no futuro manter o modelo de PdA que aqui apresentámos, mas realizado à mão, de modo a rentabilizar o tempo disponível. Não implementámos esta medida durante o EP pois os PdA eram enviados para o orientador cooperante e colocados no dossier de estágio, sendo mais fácil e perceptível se os realizássemos no computador.

4.4. Intervenção Pedagógica

Não podemos descurar a ansiedade que tínhamos relativamente ao primeiro dia de aulas. Quem iam ser os nossos alunos? Sabíamos que aquelas pessoas iriam marcar a maioria das decisões relativas ao EP.

O ponto com o qual mais nos preocupávamos relacionava-se com a garantia do respeito professor – aluno. Era fundamental garantir o respeito desde início, para tal devíamos ser mais flexíveis ou rígidos? Se fosse necessário ser mais rígido poderia ter custos ao nível do clima de aula? Eram muitas as questões que nos surgiam, sempre com a preocupação em que houvesse uma relação professor – aluno de respeito e colaboração, que permitissem um bom clima nas aulas, de maneira a favorecer a aprendizagem.

Para uma melhor gestão da aula, Piéron (1996, p. 37) destaca a importância das rotinas, definindo-as como *“formas de organização que permitem um ensino eficaz”*.

A primeira aula foi teórica, pretendemos definir um conjunto de regras que deviam perdurar ao longo do ano letivo. Nas primeiras aulas os alunos referiram que estranhavam algumas das dinâmicas estabelecidas para as aulas de EF, nomeadamente as que referimos na pág. 26 quando falamos da AI. A entoação com que nos transmitiam não era negativa, apenas de diferença e alguma surpresa referindo que “nunca foi assim”.

A turma não apresentava constrangimentos em termos disciplinares, no entanto um conjunto de alunos tentou testar-nos nas primeiras aulas, procurando arranjar motivos para interromper as tarefas práticas. Procurámos sempre resolver este tipo de situações com bom senso, nunca necessitámos de aumentar o tom de voz – o comportamento apresentado pela

turma não o exigia – bastava referir aos alunos que os motivos alegados não passavam de “desculpas esfarrapadas” para interromperem as tarefas práticas de modo a não transpirar. Ao fim de poucas aulas os alunos desistiram de tentar. Neste sentido, Rosado (1988) defende que um dos primeiros procedimentos que o professor deve realizar é a explicação de regras, revendo-as e sublinhando a sua importância sempre que necessário.

Atendendo as características da turma parecia-nos que estavam reunidas as condições que favorecessem a aprendizagem, ambiente que, de acordo com Rosado e Ferreira (2011) resulta do empenhamento do professor e dos alunos na concretização dos seus objetivos. Cumprimos sempre a norma de estar cinco minutos antes da hora na instalação desportiva, o que influenciou os alunos no mesmo sentido, ou seja, com o decorrer do ano letivo os alunos passaram a chegar ao espaço de aula antes da hora de início, ajudando na montagem de material. Por diversas vezes os alunos pediram para ficar mais tempo no final da aula, alongando-se muitas vezes aos 90 minutos (tempo programa).

Nos dias em que os alunos tinham teste na hora seguinte à de EF a delegada de turma enviava-nos um *e-mail* a pedir que terminássemos a aula vinte minutos antes – ficando com 70 minutos para a aula – nunca levantámos qualquer constrangimento. Rosado e Ferreira (2011) referem que a negociação justa e razoável das regras é uma boa solução para os aspetos disciplinares. Os alunos sabiam que o tempo cedido tinha de ser compensado nas duas aulas da semana seguinte.

Temos de considerar dois aspetos característicos da turma: o primeiro prende-se com o comportamento disciplinar que sempre foi apresentado, o que nos facilitou um aspeto relacionado com o processo de ensino – aprendizagem; o segundo está relacionado com o bom desempenho geral nas matérias de ensino. Atendendo a estas características, o orientador cooperante chamou-nos à atenção que o professor não tem “apenas de trabalhar para que a turma de 9 suba para 10, tem igualmente que se esforçar para que a turma de 19 alcance o 20”.

Com o decorrer do ano letivo fomos melhorando as estratégias pedagógicas, resultado de um melhor conhecimento da turma e da nossa aprendizagem proveniente do EP. Neste sentido destacamos:

- Ainda com os alunos sentados, dávamos a instrução para a primeira tarefa da aula. Os alunos demoravam a iniciar, obrigando-nos a repetir as instruções. Uma das estratégias adotadas foi o envio da descrição das tarefas pedagógicas para um grupo do *Facebook* criado para toda a turma. Esta estratégia resultou, pois os

alunos tiravam as dúvidas no referido grupo e as tarefas encadeavam-se muito mais rapidamente;

- No início do ano não dávamos muitos *feedbacks*, a nossa intervenção estava mais centrada nos aspetos organizativos de cada tarefa. Ao longo do ano fomos dando mais *feedbacks* positivos e com conteúdo didático. Ou seja, as frases “faz assim” ou “não faças isso” passaram a ser substituídas por uma intervenção mais adequada para cada ação. Neste aspeto tivemos em consideração aos aspetos que eram menos adequados à situação, quando eram frequentes e não comuns, chamávamos à parte o aluno e corrigíamos; quando eram frequentes e comuns interrompíamos a tarefa, corrigindo o grupo. Durante a interrupção questionávamos sobre o que era mais rentável / adequado para a situação específica, depois de detetado procurávamos que os alunos dessem a resposta para o seu problema, sendo que a nossa instrução era o último elemento nesta sequência. Em suma, obrigámos os alunos a refletir sobre os seus comportamentos e ações e a problematizar questões. Consideramos que esta estratégia gerou frutos na aprendizagem e na compreensão dos alunos, bem como no alcance dos objetivos propostos, melhorando igualmente a confiança professor – aluno;
- Realização de questões-aula todas as aulas até ao final do segundo período. Perguntas relacionadas com a AF, desporto e EF, onde cada aluno tinha de procurar a resposta em casa, apresentando-a em 90 segundos no final da aula seguinte para os colegas, havendo posteriormente algumas questões sobre o tema. Esta estratégia permitiu dar oportunidade a todos os alunos de falar perante os colegas na aula. Inicialmente, o comportamento dos alunos foi de silêncio face à resposta da questão-aula, no entanto, quando, em alternativa, propusemos a realização de respostas a perguntas que previamente lhes dirigíamos, os alunos começaram a dedicar-se mais às questões-aula, preparando-as de forma mais adequada e com maior correção científica, denotando-se a sua vontade em não defraudar as expectativas pessoais, face ao julgamento da turma. Na maioria das vezes os alunos enviavam a resposta para o professor dias antes da aula com a finalidade de saber se a informação recolhida era suficiente;
- Utilização de ferramentas tecnológicas ao serviço da aprendizagem dos alunos. Quando os alunos começaram a trabalhar mais autonomamente, distribuímos algumas ferramentas pelo espaço de aula. Os alunos deviam saber utilizá-las para

resolver alguns desafios colocados. As ferramentas utilizadas foram *tablets*, telemóveis com sistema operativo *Android* (e algumas aplicações gratuitas), computador e livros. Estas ferramentas eram colocadas ao serviço do aluno com a intenção de criar contextos construcionistas, permitindo que assumissem um papel mais ativo na sua aprendizagem, realizada de modo interativo.

Anteriormente já referimos que havia sempre uma tarefa para os alunos que não realizavam as atividades práticas. As tarefas eram diferenciadas e procurávamos que fossem adequadas ao objetivo da aula. Estas tarefas decorriam durante a totalidade da aula, sendo que os alunos participavam igualmente na reunião de início e fim da aula, bem como na questão-aula. Destacamos que houve aulas em que os alunos que estavam a realizar esta atividade pediram para fazer as tarefas práticas, pois “já estavam melhores”.

As tarefas de aprendizagem propostas eram cruciais em todo o processo de aprendizagem, as mesmas deviam ser adequadas à turma, não sendo tão básicas que não permitissem novas aprendizagens, nem tão complexas que impedissem o êxito dos alunos. Ao longo das tarefas propostas experimentámos diversas estratégias, nomeadamente formação de grupos e estilos de ensino. Estas estratégias visavam a individualização do ensino, procurando diversificar as estratégias de maneira a desenvolver competências em cada aluno em particular. Assim, dentro de cada aula as estratégias podiam ser diferentes para cada grupo. Julgamos que quando adotámos esta medida aumentámos as oportunidades de sucesso de cada aluno, pois o ensino tornava-se mais individualizado.

A formação dos grupos é um elemento fundamental na estratégia de diferenciação do ensino (PNEF, 2001). Utilizávamos duas estratégias pedagógicas, com objetivos diferentes:

- Heterogeneidade – para que todos os alunos tivessem interação e trabalhassem com colegas que evidenciavam diferentes níveis de proficiência, colocando desafios diversos aos colegas com quem interagem. Esta estratégia obrigava os alunos mais proficientes a ajudar aqueles que apresentavam maiores dificuldades, havendo cooperação entre todos os elementos da turma. Recorremos com frequência à utilização de *handicaps* – um constrangimento que visa retirar vantagem ao aluno mais proficiente – maioritariamente definidos pelos alunos, obrigando-os a encontrar soluções para igualarem o nível da competição. Referimos aos alunos que os mesmos já fizeram isto a brincar com os amigos, sendo o meio que as crianças utilizam para equilibrar os jogos. A turma reagia bem a esta estratégia, mas verificávamos que os alunos menos proficientes beneficiavam mais com ela do que os mais proficientes;

- Homogeneidade – permitia que acompanhássemos maioritariamente o grupo menos proficiente e que os alunos que faziam parte do grupo mais proficiente trabalhassem mais próximos dos seus limites. Com esta estratégia era mais fácil termos os grupos a fazerem trabalho diferenciado para o seu nível. As poucas aulas em que permitimos que os alunos fizessem o seu grupo de trabalho verificámos que optaram pela criação de grupos homogéneos.

Os estilos de ensino foram o outro elemento crucial no processo de ensino – aprendizagem, pois cada estilo adotado desempenhava diferentes transformações nos alunos.

De acordo com Mosston e Ashworth (2008) existem onze estilos de ensino: a) comando, b) tarefa, c) recíproco, d) autoavaliação, e) inclusivo, f) descoberta guiada, g) convergente; h) divergente, i) programa, j) iniciativa do aluno e k) autoensino. Os autores vêem o ensino como um conjunto de tomadas de decisões, antes, durante e após o processo de ensino – aprendizagem, às quais chamam decisões de pré-impacto, impacto e pós-impacto. Estas decisões estão integradas em dois *clusters* separados pela barreira da descoberta:

- O reprodutivo, onde o aluno tem um papel mais passivo, sendo que se promove mais a reprodução do conhecimento. Aqui enquadram-se os estilos A – E;
- O produtivo, o aluno tem um papel mais ativo, procura-se incentivar a produção de conhecimento. Deste lado da barreira da descoberta enquadram-se os estilos F – K.

No início do ano utilizámos predominantemente estilos de ensino em que o professor tomasse a maioria das decisões, ao longo do ano avançámos no espectro dos estilos de ensino e gradualmente fomos adotando estilos que permitissem desenvolver mais a autonomia e a criatividade. No quadro 4 podemos verificar os estilos de ensino adotados, por cada matéria.

Quadro 3: Estilos de ensino adotados por matéria de ensino abordada

Matéria de ensino	Estilos de ensino utilizados
Andebol	Tarefa (b)
Basquetebol	Descoberta Guiada (f)
Voleibol	Divergente (h)
	Recíproco (c)
Ténis	Descoberta Guiada (f)
	Comando (a)
	Tarefa (b)
	Recíproco (c)
Dança	Autoavaliação (d)
	Inclusivo (e)
	Descoberta Guiada (f)
	Divergente (h)
	Tarefa (b)
	Recíproco (c)
Ginástica Acrobática	Autoavaliação (d)
	Inclusivo (e)
	Descoberta Guiada (f)
	Divergente (h)

Os estilos de ensino utilizados serviam para potenciar a aprendizagem dos alunos, procurando cumprir os objetivos, desenvolver competências e solicitar comportamentos. Além das implicações ao nível da aprendizagem dos alunos, esta evolução na intervenção pedagógica resultou numa enorme vivência e aprendizagem para nós, sempre acompanhados por um orientador e pela colega de estágio, com quem discutíamos diariamente as diversas possibilidades de intervenção.

Foi difícil para nós passar a utilizar os estilos de ensino em que era dada maior autonomia aos alunos, pois até então as aulas corriam bem, conseguíamos ter o controlo total da aula, desta forma receávamos dar o passo e poder perdê-lo. Receio que durou algumas aulas, mas que se foi dissipando conforme víamos que a motivação da turma nas tarefas aumentava.

4.5. Avaliação

Quando falamos em avaliação sabemos que não é um tema pacífico, pois estamos a falar de uma apreciação quantitativa, qualitativa ou ambas relativamente ao desempenho de algo ou

alguém. Mas importa fazer um conjunto de questões. Para quê avaliar? O que avaliar? Quem avaliar? O que é isto da avaliação?

A avaliação é uma questão filosófica e pedagógica, antes de ser técnica e didática (Rosado, Dias & Silva, 2002). Na sociedade em que vivemos deve-se aprender ao longo de toda a vida, devemos estar preparados para sermos avaliados em permanência, só assim há evolução, justiça nas relações de trabalho e assim criarmos uma sociedade mais meritocrática e menos clientelar (Fernandes, 2001).

Para Simões, Fernando e Lopes (2014) a avaliação é parte integrante do processo educativo, considerando-a mesmo imprescindível em qualquer proposta de educação.

Já Rosado, Dias e Silva (2002) referem que o sistema de avaliação implementado em Portugal procura ser coerente com as tendências atuais de avaliação em Portugal, baseando-se na Lei de Bases do Sistema Educativo, tendo como princípios a promoção da igualdade de oportunidades, promoção do sucesso, continuidade, positividade, correção, compreensão e a promoção de participação de todos os envolvidos na definição dos percursos escolares.

“O sistema educativo deve ser objeto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspetos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural”. (Lei de Bases do Sistema Educativo, 2005, artigo 52º, capítulo VII, lei nº49/2005).

Rosado, Dias e Silva (2012, p. 12) consideram que é fundamental assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses, devendo a avaliação ser entendida como *“um meio de promoção e desenvolvimento pessoal e não como um meio de seleção ou de exclusão social”*.

Recorrendo ao PNEF (2001) verificamos que a avaliação deve ser encarada como um instrumento pedagógico e formativo, cujos resultados devem contribuir para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, Rosado, Dias e Silva (2012) referem que este instrumento pedagógico avalia o professor – pois permite saber se a sua ação foi ou está a ser eficaz, e o aluno – sobre a sua evolução e nível alcançado. O PNEF (2001, p.35) lembra que *“os processos e os resultados da avaliação devem contribuir para o aperfeiçoamento do processo ensino – aprendizagem e, também para apoiar o aluno na procura do sucesso.*

Mas acontece que muitas vezes a avaliação é vista apenas como uma mera atribuição de notas, rotulando os alunos, quando devia ser um meio para orientar a sua prática educativa (Simões *et al.*, 2014).

Importa referir que a avaliação é uma atividade subjetiva, Rosado, Dias e Silva (2002, p. 23) lembram que *“não se pensa que seja possível avaliar independentemente das pessoas em*

causa, não se pensa que existem critérios de avaliação absolutamente neutros ou isentos, aceitando-se que não é possível uma objetividade total”.

É necessário construir instrumentos que permitam avaliar as diferentes componentes de forma rigorosa, interessando desvalorizar a subjetividade, tornando a avaliação o mais objetiva possível, resultado de provas onde os fatores pessoais e outras fontes de erro sejam reduzidos à sua expressão mínima (Rosado, Colaço & Romero, 2002).

A EF tem características singulares, como lembram Simões *et al.* (2014) trata-se de uma disciplina completamente diferente das restantes, onde o conhecimento é construído pela apropriação de técnicas corporais e pela criação de movimentos, o que dificulta a avaliação por parte do professor.

Voltamos a levantar uma questão, o que avaliar? Lopes *et al.* (2014) referem que a avaliação se centra essencialmente na capacidade de reprodução, nomeadamente a realização de testes e trabalhos pré-formatados. Prova disso são os resultados do estudo conduzido por Lopes *et al.* (2013), em que os alunos podiam escolher o modo como realizar o teste, de entre várias opções – sem consulta, com consulta, 50% consulta e levar o teste para casa – 94,6% dos alunos escolheram a opção “sem consulta”, justificando esta opção como a preferência pela forma de avaliação tradicional, não estando habituados a fazer de outra forma, por ser mais fácil – pois é só estudar e referindo ainda que os critérios de avaliação seriam muito mais exigentes com consulta.

Por tudo isto, Lopes (2014, p. 106) refere que a escola continua a privilegiar a transmissão de conhecimentos, onde *“temos um professor que vende o conhecimento e um aluno que o compra”*. O autor refere que avaliar é importante, mas que é necessário ser-se coerente, ou seja, o que é desenvolvido e solicitado nos alunos deve ser avaliado. Assim, se pretendemos desenvolver a criatividade, autonomia, capacidade de adaptação e montagem de estratégias, temos de os avaliar, com conhecimento específico, e acima de tudo com coerência.

Ao longo do EP procurámos que a avaliação fosse um instrumento que aferisse o nível de aprendizagem dos alunos, que também nos permitisse tomar decisões para que os mesmos progredissem. Desde o início do ano letivo que assumimos que no processo de avaliação pretendíamos fazer com que cada aluno tivesse perceção sobre a sua evolução em determinado período.

A avaliação das aprendizagens compreendeu três fases distintas: AI; formativa e sumativa.

4.5.1. Avaliação Inicial

De acordo com o PNEF (2001, p. 31) a AI “*consiste em determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias do respetivo ano de curso, procedendo simultaneamente à revisão / atualização dos resultados obtidos no ano anterior*”. O mesmo documento refere que esta etapa deve ter um período relativamente alargado, onde o professor vai aperceber-se da forma como os alunos aprendem e como se situam relativamente ao programa daquele ano de escolaridade. Este processo é determinante pois permite “*averiguar da posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas*” (Ribeiro, 1997, p. 79), com vista a determinar as suas necessidades e insuficiências (Batalha, 2004).

Nesta fase a maior dificuldade que tivemos foi a avaliar 23 alunos, agravava o facto de não os conhecermos todos e confundirmos o nome de alguns.

Apesar de a AI constituir uma etapa muito importante para o desenrolar do ano letivo, consideramos que foi um pouco extensa, não havendo necessidade de realizar três aulas de algumas matérias, pois ao final da segunda conseguíamos saber o nível geral da turma e quais os alunos que apresentavam maiores lacunas. Em termos pessoais sentimos dificuldade em saber o nome de todos os alunos e em planear as primeiras aulas, pois até aqui o planeamento era predominantemente hipotético e para colegas de turma, aqui eram alunos “reais” e não conhecíamos as suas capacidades, o que nos fazia sempre duvidar daquilo que planeávamos.

Os dados retirados da AI permitiram-nos identificar os alunos mais e menos proficientes, as matérias onde os alunos estão mais e menos aptos, as matérias para as quais existe mais motivação. Pretendemos destacar que a AI não pretendeu apenas identificar o nível médio da turma e de cada aluno individualmente, em cada matéria. Procurámos conhecer a turma, identificando as relações estabelecidas, os líderes e os alunos mais retraídos.

Para avaliar o nível da turma foram utilizados diversos instrumentos. Nesta fase tínhamos duas opções: avaliar qualitativamente, balizando mais a avaliação; ou avaliar quantitativamente, de 1 a 20, que aumentava a margem de erro na AI. Optámos pela avaliação quantitativa, pois, apesar de sabermos que a dificuldade seria maior, preferimos sentir desde a AI a familiarização com esta escala. Nesta fase a margem de erro não prejudicava os alunos e, podia trazer ganhos na nossa aprendizagem.

Para o Voleibol utilizámos um instrumento sugerido por Mesquita (1998), havendo quatro níveis de jogo: estático, anárquico, consecução rudimentar dos três toques e consecução elaborada dos três toques. Para aferir o nível em que os alunos se encontram são

considerados os aspetos: dinâmica coletiva, serviço / receção, ataque e defesa. Apresentamos no **Anexo B** o instrumento.

O Andebol e Basquetebol foram duas matérias sempre avaliadas em conjunto, visto tratarem-se jogos desportivos coletivos de invasão, onde a compreensão do domínio das fases de jogo pode ser coincidente e determinar os comportamentos estratégicos em pé de igualdade para as duas matérias. O instrumento utilizado para avaliar os alunos é sugerido por Garganta e Pinto (1995) que tem quatro níveis de jogo: espontâneo, intencional, estruturado e elaborado. Para avaliar o nível de jogo de cada aluno são considerados quatro componentes: ocupação do espaço, progressão no terreno, domínio da bola e ações de cooperação. Podemos consultar o instrumento no **Anexo C**.

Para Dança adaptámos um instrumento proposto por Batalha (2004), no entanto considerámo-lo muito complexo, utilizando apenas três elementos: relação música – movimento, fluidez dos movimentos e expressividade. Apresentamos o instrumento no **Anexo D**.

Nas etapas seguintes introduzimos o elemento criatividade, pois era muito solicitada ao longo das aulas. Para melhor compreender a criatividade recorreremos a Simões (2014), a autora lembra que o desenvolvimento de competências como a criatividade, espírito crítico e moral está consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo. A autora refere que ao longo da revisão bibliográfica foi possível constatar diferentes definições de criatividade, sendo comum as palavras *mudança, processo, busca de soluções, ideias* ou *criação*.

Na continuação do mesmo estudo, Simões (2014) refere que para avaliar a criatividade em EF tem de se ter em conta algumas variáveis, nomeadamente o número de indivíduos envolvidos, o que cada um faz, a dinâmica implementada e alguns gestos técnicos realizados, bem como os objetivos imediatos e mediatos.

Nas restantes matérias – Ginástica Acrobática e Ténis – criámos juntamente com o orientador cooperante um instrumento que nos permitisse avaliar os alunos em componentes que consideramos fundamentais para permitir sucesso nestas matérias. Para a Ginástica Acrobática os elementos foram: colocação dos segmentos corporais / alinhamento postural, segurança nas pegadas utilizadas e “montagem e desmontagem” da figura com fluidez / Segurança durante a figura como base; para o Ténis: Pega / domínio da raquete; posicionamento / deslocamento em função da trajetória da bola e fase de batimento.

Também na AI decidimos realizar a bateria de testes *Fitnessgram*, sendo objetivo repetir os testes no final do ano letivo. O Programa Nacional de Educação Física (PNEF, 2001) indica esta bateria de testes como a mais indicada a aplicar nas aulas de EF, sendo

fundamental em todos os anos de escolaridade para avaliar a aptidão física dos alunos, visto que a natureza e significado do nível de aptidão física e as suas implicações na saúde e bem-estar permitem e favorecem no processo de aprendizagem. De acordo com o manual de procedimentos (2007), a *Fitnessgram* é uma bateria de testes onde podemos avaliar a aptidão física, a aptidão aeróbia e a composição corporal dos alunos. Este tipo de teste foi concebido para auxiliar os professores de EF nas suas avaliações de aptidão dos alunos, em consequência das finalidades educativas que estão presentes no currículo da disciplina de EF, assim como enquadrar a AF como parte do dia-a-dia.

O protocolo permite a escolha de alguns testes para calcular os diferentes parâmetros. Os que escolhemos foram:

- Composição corporal – Índice de Massa Corporal (IMC);
- Capacidade aeróbia – *The pacer*;
- Força abdominal – *Curl up*;
- Força superior - *Flexed Arm Hang*;
- Flexibilidade do tronco - *Trunk Lift*;
- Flexibilidade - *Back-saver sit-and-reach*

A descrição e administração dos testes vêm no **Anexo E**.

A aplicação desta bateria visava dois objetivos, por um lado dar um feedback aos alunos acerca da sua condição física, bem como verificar a evolução registada ao longo do ano letivo; por outro permitir que o professor criasse grupos de aptidão para desenvolver as capacidades condicionais força e flexibilidade.

Realizámos grupos em que os alunos possuíam resultados semelhantes na capacidade condicional a desenvolver. Ao longo do ano cada grupo tinha um treino individualizado, para a força todos os alunos realizavam ao mesmo tempo (podemos consultar no PdA presente no **Apêndice C**), no caso da flexibilidade era distribuída uma folha a cada grupo com as imagens dos exercícios a realizar, cada grupo tinha um responsável para administrar os exercícios.

Finalizando a AI foi possível obter dados que nos permitissem tomar decisões baseadas nas necessidades apresentadas pela turma, sabendo quais as matérias onde é necessário investir mais tempo.

4.5.2. Avaliação formativa contínua

A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, permitindo fornecer aos professores informações sobre o desenvolvimento da aprendizagem com vista ao ajustamento de processos e estratégias (Artigo 24º do Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho).

Esta avaliação tem como finalidade *“proporcionar informações acerca do desenvolvimento de um processo e aprendizagem”* (Simões *et al.*, 2014, p.20). Na opinião de Batalha (2004), exige uma consciencialização por parte do professor relativamente ao estado inicial da turma e a sua evolução ao longo do tempo.

Simões (2014) alerta para o facto de que a maior agravante ser a inexistência de avaliação formativa, pois tal situação pode impedir que os alunos não ultrapassem as suas dificuldades de aprendizagem.

Os resultados da avaliação formativa ajudavam-nos a compreender o nível de aprendizagem dos alunos e a reajustar a prática pedagógica quando era necessário, nomeadamente ajustes no PA e estratégias utilizadas nas aulas seguintes.

Em todas as aulas procurávamos observar cada aluno e, se possível, acompanhá-los um pouco, por vezes realizávamos as tarefas propostas juntamente com os alunos. No final tirávamos dados pertinentes em relação à prestação dos alunos. Além dos ajustes na prática pedagógica, estes dados serviam para avaliar os alunos mensalmente, colocando esta avaliação no dossier de direção de turma.

4.5.3. Avaliação Sumativa

De acordo com o Artigo 24º do Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho, a avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global relativamente à aprendizagem dos alunos, visando a classificação.

Esta avaliação é *“pontual, já que, normalmente, acontece no final de uma unidade de ensino. Esta visa determinar o grau de domínio de alguns objetivos previamente estabelecidos. A avaliação sumativa procede a um balanço das aprendizagens e competências adquiridas no final de um período”* (Simões *et al.*, 2014, p.20).

A realização da avaliação sumativa ocorria no final de cada período, atribuindo uma classificação de 1 a 20 a cada aluno. Os resultados da avaliação sumativa permitiam-nos refletir sobre a evolução dos alunos, mas também sobre a eficácia da nossa intervenção pedagógica.

As competências a avaliar e as suas ponderações foram definidos pelo GD e podem ser consultadas no quadro 5.

Quadro 4: Sistema de avaliação e critérios de avaliação adotados

Competências específicas		Ponderação	Indicadores	Instrumentos de avaliação
Domínios	Psicomotor / capacidades e atitudes específicas	60%	Aptidão física e capacidade físico-motora	Registo de observação
		20%	Empenho e cooperação	
	Cognitivo / conhecimentos	15%	Fichas sumativas e / ou trabalhos individuais e / ou trabalhos de grupo	
	Sócio – afetivo / atitudes gerais	5%	Assiduidade, pontualidade e comportamento	Registo de observação

Nos diferentes domínios adotámos os seguintes instrumentos:

- Sócio – afetivo / atitudes gerais – registo anedótico que aferia a assiduidade e pontualidade bem como os comportamentos, nomeadamente a relação com os colegas de turma e professores;
- Cognitivo / conhecimentos – foi realizado um teste escrito, um oral e um trabalho de grupo. Podemos consultar o teste escrito no **Apêndice D**. Incluímos também as questões – aula neste parâmetro. Apesar disso consideramos que podíamos ter incluídas as questões que eram colocadas durante as tarefas, pois mostravam conhecimento (ou falta dele) relativamente às matérias abordadas. Outra estratégia que podia ter sido incluída é sugerida por Lopes *et al.* (2013), dando a oportunidade aos alunos de escolherem o modo como pretendiam ser avaliados nesta componente.
- Empenho e cooperação – no caso do empenho e cooperação fizemos registos anedóticos sobre a recetividade que cada aluno mostrava em colaborar com os colegas, e disponibilidade em ajudar e em cumprir as regras estabelecidas na aula; relativamente à aptidão físico-motora e capacidade físico-motora utilizámos os mesmos instrumentos da AI.

Os parâmetros de avaliação dão a ideia de que estamos a avaliar o aluno separadamente e, na realidade é isso mesmo que acontece. Ainda assim, no final do processo procurámos olhar para o aluno como um todo de acordo com os dados registados ao longo do ano.

Defendemos que no processo de avaliação devem ser considerados diferentes instrumentos, que avaliem principalmente a evolução dos alunos nos diferentes domínios.

Para isso podemos recorrer a registos anedóticos através de observação direta e indireta – por meio de filmagens.

Rosado, Dias e Silva (2002) defendem que as práticas de avaliação devem estar centradas na utilização de instrumentos específicos construídos pelo professor. Instrumentos, que de acordo com os autores, devem estar focalizados em indicadores tão precisos quanto possível.

4.6. Participação com a turma nas atividades do grupo disciplinar

Durante a PL houve aulas destinadas a atividades levadas a cabo pelo GD de EF em que a nossa turma participou, atividades que vamos abordar de seguida.

4.6.1. Programas de educação e avaliação da aptidão física para a saúde

Nos dias 4, 5 e 6 de maio o GD realizou testes de aptidão física às turmas que tinham aulas das 10 às 11.30. Os objetivos definidos para esta atividade foram:

- Promover a AF;
- Aferir o estado dos alunos (preocupações com a saúde);
- Formar consumidores educados de AF;
- Permitir a comparação entre dois momentos (do ano letivo) ou mais (ao longo do ensino secundário);
- Base para estruturar um plano de ação;
- Cumprir com o PNEF (“entrar dentro dos parâmetros”).

Houve um grupo de seis professores que ficaram responsáveis por realizar uma bateria de testes que considerassem pertinentes para avaliar diferentes capacidades. Assim, criaram dois circuitos com testes distintos. Quando nos foi enviado o protocolo optámos pelo segundo circuito, pois incluía uma maior quantidade de testes da bateria *Fitnessgram*, o que nos permitia ganhar tempo, pois como referido anteriormente, era nossa intenção repetir os testes para comparar os resultados do final do ano com os da AI.

A nível pessoal colaborámos com o grupo nos três dias, ficando numa estação a administrar o teste *Squat* (agachamento), que consistia em medir a resistência muscular da parte inferior do corpo. O aluno dispunha de três minutos para fazer o máximo de repetições. Connosco havia mais dois professores da escola, sendo que cada um era responsável por determinados alunos que estivessem nessa estação.

Os que estavam sob a nossa responsabilidade eram colocados frente a frente e apenas três alunos realizavam o exercício, quando alguma repetição era mal realizada nós fazíamos sinal ao colega da frente para não contabilizar aquela repetição.

Em geral consideramos que a atividade não foi positiva, pois os responsáveis assumiram no final do segundo dia que os dados não iam ser analisados, visto que um grande número de professores não conhecia os protocolos, não havendo o rigor obrigatório para administrar este tipo de testes. Assim, os responsáveis referiram que esta atividade passava a assumir carácter experimental, a ser melhorada para o próximo ano letivo.

Por este motivo no terceiro dia acompanhámos a nossa turma nos testes, administrando os mesmos, tal como aconteceu na AI de acordo com os protocolos de suporte que não estavam a ser respeitados ao longo da atividade

4.6.2. Semana das atividades náuticas

Algumas das turmas da escola deslocaram-se ao Varadouro de São Lázaro a fim de poder experienciar algumas atividades aquáticas. Esta atividade foi organizada por um dos professores, a quem mostrámos interesse em participar, pois consideramos que é uma mais-valia, além de ir no mesmo sentido que a AEC – DAM. Visto ser uma turma do 12º ano, tinha prioridade sobre a dos restantes anos letivos, o que nos foi imediatamente garantida uma vaga.

Somos da opinião que ao longo do ano devia ter havido formação interna para os docentes sobre as atividades náuticas, formação que permitisse melhor conhecimento, para melhorar a intervenção e potenciar a experiência aos alunos.

Esta foi uma atividade isolada, onde cada aluno podia experimentar três atividades aquáticas. Consideramos que podiam ter sido criadas situações simuladas que solicitassem comportamentos de adaptação ao meio ao longo das aulas que precederam a atividade. Damos o exemplo de levar para a aula um simulador que funciona com uma estrutura rotativa, onde em cima está colocada uma prancha.

Outras estratégias podiam passar pela explicação teórica deste tipo de atividades, como a compreensão das correntes e ventos, dinâmicas preparatórias, regras de segurança, terminologia associada e pega da pagaia.

Uma última estratégia que sugerimos está associada à utilização de meios audiovisuais, através de simuladores, que podem ser boas ferramentas cognitivas para melhor compreensão destas atividades. Damos o exemplo de duas aplicações – www.sailsimulator.com e www.sailx.com – onde os alunos podem experimentar simulação entre embarcações, compreendendo melhor as regras e a dinâmica dos ventos.

Na atividade havia ao dispor dos alunos três caiaques duplos, seis individuais, uma prancha de *Stand Up Paddle*, 13 pagaias e 13 coletes. Todos os alunos experimentaram os caiaques duplos e individuais, mas não houve tempo para que todos experimentassem a prancha, visto haver apenas uma para três turmas.

Os alunos não tiveram dificuldade no que diz respeito ao caiaque duplo, já nos individuais e na prancha houve alguma dificuldade, havendo necessidade de adaptação, pois não encontravam equilíbrio. Visto não termos muito tempo para explorar a situação, demos instruções relativas à relação centro de massa / base de apoio.

Por exemplo, na prancha solicitámos que fossem dois alunos, indo um sentado atrás que, por um lado permitia estabilizava mais a prancha e por outro rentabilizávamos o tempo que a nossa turma dispunha para estar na prancha. Ao aluno que tinha a pagaia solicitámos que iniciasse de joelho e só depois se levantasse.

Reconhecemos que a melhor estratégia era permitir que os alunos explorassem a situação – caindo algumas vezes à água – conseguindo arranjar estratégias de adaptação para que se equilibrassem na prancha. No entanto os poucos recursos disponíveis obrigaram-nos a ter uma intervenção mais direta no sentido de gerir melhor o tempo e o sucesso dos alunos na atividade.

4.6.3. Sarau de ginástica

No início do ano letivo o orientador cooperante lançou-nos o desafio de participar com a turma nesta atividade. Os alunos aceitaram e ao longo da última etapa trabalharam as coreografias a apresentar.

Em conjunto com os alunos tomámos a decisão de apresentar uma coreografia de Ginástica Acrobática, uma de Folclore, uma de Dança e outra de Danças de Salão. O empenho dos alunos foi notório, especialmente nas aulas que antecederam o Sarau, exemplo disso foi o facto de terem pedido uma aula extra para ensaiarem.

No final ninguém escondia a satisfação de ter conseguido mostrar para a escola o trabalho realizado ao longo das aulas. Apesar de reconhecermos a boa prestação da turma, consideramos que o processo – as transformações - foram mais importantes que o produto final. Foi durante o processo que procurámos desenvolver autonomia e criatividade nos alunos.

4.7. Experiência pedagógica

No segundo período decidimos realizar um teste oral, sendo este um novo desafio para a turma e para nós (uma nova estratégia de avaliação vivenciada durante o EP).

As questões eram realizadas na bancada a cada três alunos de cada vez, grupos realizados pelo professor. Avaliação prevista para três aulas. Durante o planeamento tivemos que decidir o que iriam realizar os 20 alunos que não estivessem a ser avaliados. A decisão foi dar-lhes liberdade para realizarem o que quisessem, dentro de um conjunto de regras previamente definidas. A aula foi filmada para analisarmos *à posteriori* o comportamento dos alunos, que passamos a descrever.

Aula 1: decorreu num campo exterior. Os alunos podiam ir buscar os materiais que quisessem, com uma regra – todos tinham de estar em atividade.

Os grupos dividiram-se por géneros. Passamos a descrever as atividades:

- Rapazes – jogo de Futebol com guarda-redes avançado. Cumpriam as regras do jogo, assumiam as faltas e não houve comportamentos fora da tarefa. As equipas eram equilibradas, no entanto uma das equipas jogava mais coletivamente, enquanto a outra dependia mais do que um aluno fazia individualmente;
- Raparigas - utilizaram uma fita para fazer de rede de Voleibol. Criaram situação de jogo formal. Jogavam sets de 25 pontos e trocavam de campo por cada set terminado. O jogo foi competitivo e as equipas estavam equilibradas.
- Duas raparigas decidiram ficar na bancada a driblar uma bola de Basquetebol. Ainda que fossem chamadas à atenção pediram para ficar ali. Comportamento que não foi uma novidade, pois na reunião de notas os restantes docentes afirmavam que aquelas duas alunas se “fechavam muito uma com a outra”.

Nesta aula as situações privilegiaram o jogo formal, sendo que as raparigas optaram pelo Voleibol, matéria de ensino e a preferida dos alunos. A maioria dos rapazes preferia igualmente o Voleibol, mas foram jogar Futebol por solidariedade, para que houvesse um número considerável de elementos que permitisse fazer jogo.

Aula 2: a aula decorreu no pavilhão. Havia duas regras, os alunos tinham de estar em atividade e para haver uma atividade tinha de haver pelo menos cinco alunos. O comportamento verificado nesta aula foi diferente da anterior, passamos a descrever:

- Os três alunos que praticam Basquetebol federado chamaram mais cinco elementos – três rapazes e duas raparigas – fazendo jogo 4x4 em duas tabelas;
- A maioria dos alunos optou novamente por jogar Voleibol 5x5;

- Um grupo pretendia fazer Ginástica Acrobática, para continuar a elaborar a coreografia, mas não havia colchões, decidiram assim enquadrar a atividade de Voleibol.

Os alunos que estavam no Basquetebol jogaram a aula toda com as mesmas equipas, apenas ajustaram quando algum aluno era chamado à bancada a para o teste oral. O grupo de Voleibol realizou diversos ajustes nas equipas, a fim de equilibrar o jogo. Destaque para as duas alunas que na aula anterior tinham ficado na bancada, uma delas ficou no Basquetebol enquanto a outra optou por enquadrar a atividade de Voleibol.

Tal como na aula anterior foi o jogo formal que prevaleceu para os alunos.

Aula 3: decorreu num campo exterior. O material foi definido pelo professor: 1 rede e bolas de Voleibol. Os alunos podiam fazer a atividade que pretendessem, desde que estivesse relacionada com o Voleibol, havendo mínimo de quatro alunos por atividade.

Os alunos fizeram dois grupos heterogéneos, com quatro equipas equilibradas. Um dos grupos começou a fazer jogo 5 x 5 e outro realizou jogo com rotação, tarefa proposta em aulas anteriores. Seguidamente trocaram as equipas e ambos os grupos realizaram jogo formal.

Terminando as três aulas verificámos que a maioria da turma se centrou no Voleibol, pois como sabíamos anteriormente, esta é a matéria preferida dos alunos. Outra conclusão centra-se na realização de jogo formal, o que também não é surpresa, visto ser a atividade mais aliciante.

Fomos surpreendidos por dois fatores: a solicitação de um grupo em realizar Ginástica Acrobática, pois consideravam estar atrasados e pretendiam dar continuidade à coreografia; e na terceira aula um dos grupos ter realizado uma tarefa proposta em aulas anteriores em vez do jogo formal.

Mas esta experiência tem outras valências, permitiu verificar o espírito de solidariedade dos alunos, nomeadamente nas duas primeiras aulas, abdicando da sua primeira escolha para proporcionar uma atividade para os colegas. Mas também verificámos que a turma se encontra mais autónoma, que tem sido um elemento que procurámos trabalhar ao longo de toda a prática pedagógica.

Relativamente aos jovens, Lopes (2015, p. 11) afirma que concentram o *“interesse naquilo que lhes diz alguma coisa, que seja desafiante, que desenvolva as suas capacidades e potencialidades, que estimule e ajude a construir os seus imaginários...”*. Os adultos queixam-se da falta de autonomia das crianças, colocando-os em atividades para ocupar o tempo livre, havendo atividades formais demasiado rígidas, que nada desenvolvem a autonomia e o espírito de iniciativa das crianças e jovens. O autor alerta para o facto de a

escola, o clube, a família... estarem centrados no paradigma fabril não individualizando a educação dos jovens e muito menos haver a preocupação de atuar nas necessidades reais, motivações e interesses dos jovens, sendo normal que os mesmos não se interessem pelas aulas, porque o que lhes está associado não lhes interessa.

Consideramos que este tipo de atividades pode ser realizada se houver confiança entre o professor e a turma. Quando realizada permite tirar um conjunto de dados que permite ao professor conhecer melhor os seus alunos e atuar pedagogicamente junto dos mesmos.

4.8. Assistência às aulas

A observação das aulas da colega de estágio e dos professores da escola constitui um inegável contributo para melhorarmos a nossa intervenção pedagógica, possibilitando a visualização e partilha de diversas estratégias, reflexão acerca das mesmas e posteriormente encontrar soluções que poderão ser úteis para dar resposta a lacunas apresentadas no decurso da nossa prática letiva.

A assistência às aulas permite-nos observar diferentes realidades, isto é, diferentes comportamentos apresentados pelas turmas da escola e as estratégias adotadas pelos professores. É nossa intenção analisar criticamente tudo o que observamos, não com intuito de desvalorizar o trabalho de ninguém, mas para refletir e procurar aperfeiçoar a nossa atuação pedagógica.

“Observar é aplicar atentamente os sentidos ou a consciência a um objeto, para dele adquirir um conhecimento claro e preciso” (Lahr, 1952, p. 371). Pereira (2012, p. 76) refere que *“ver, olhar e observar são três verbos com significados diferentes e que na nossa intervenção verificámos que (nesta ordem) há um crescente aumento da precisão e à medida que esta aumenta, perde-se a objetividade”*.

De acordo com Mendes, Clemente, Rocha & Damásio (2012) o Homem sempre se socorreu da observação como instrumento de garantia de subsistência e evolução (aprendizagem por observação). Também nós encarámos esta componente do EP como um processo fulcral para a nossa aprendizagem. Neste sentido, Anguera (1985) salienta que a observação é a forma mais primitiva para se adquirir conhecimento, ainda que tenha um carácter mais ou menos subjetivo.

“Antes de observar, saber o que observar” Mendes *et al.* (2012, p. 59), pois a observação além de um ato voluntário e deliberado, é um ato inteligente, pois o observador seleciona a parte da informação que considera pertinente de toda a informação possível (Blanco e Anguera, 2001, cit. Prudente, 2006).

O recurso à observação pode acontecer em diversos cenários e com múltiplas finalidades, podendo demonstrar uma competência, partilhar o sucesso, diagnosticar um problema, encontrar e testar possíveis soluções para um problema, explorar formas alternativas, aprender, reforçar a confiança e estabelecer laços com os colegas, entre muitos outros (Reis, 2011).

Para Mendes *et al.* (2012) a observação deve servir para identificar prestações menos eficazes, permitindo ao professor fornecer *feedback* sobre a sua atuação pedagógica, contribuindo para o aperfeiçoamento da sua prestação, produzindo efeitos benéficos no processo de aprendizagem.

Julgamos que a observação das aulas da colega e aos da escola contribuiu para melhorar competências na nossa atuação pedagógica, bem como no aumento das competências ao nível da análise e reflexão por parte de quem observou. Destacamos que houve igualmente uma aprendizagem enquanto observadores, isto é, em cada aula assistida procurávamos melhorar e tirar dados mais pertinentes para a nossa atuação enquanto docentes.

O grau de fidelidade da observação está intimamente associado à competência do observador (Pierron, 1988). Por sua vez, Rosado (1997) afirma que o processo de observação se caracteriza pela perceção de um acontecimento ou comportamento, sendo selecionados em função do conhecimento do observador relativamente à ação presente.

4.8.1. Objetivos

O processo de observação às aulas da colega teve como principal objetivo elevar a nossa intervenção pedagógica e ajudar a colega a ter uma melhor prestação. Neste sentido, juntando a informação recolhida, estabelecemos os seguintes objetivos:

- Desenvolver competências na análise e reflexão enquanto observador;
- Potenciar a cooperação, diálogo e interação entre o NE;
- Estimular a capacidade de auto e heteroavaliação;
- Construir ou adaptar um instrumento de observação;
- Analisar se o empenho motor dos alunos nas tarefas propostas é adequado, ou se as estratégias apresentadas podem ser mais rentabilizadas (gestão da aula);
- Analisar o posicionamento do professor em relação aos alunos (controlo da turma);
- Verificar se as tarefas propostas solicitam os comportamentos pretendidos. Se não criarem, levantar hipóteses para que tenham ocorrido.

4.8.2. Métodos e procedimentos

As duas aulas semanais dos estagiários eram consecutivas, assim, no início do ano combinámos assistir à totalidade das aulas um do outro, estratégia que consideramos que permitiu aumentar a quantidade e qualidade das observações.

De todas as aulas observadas seleccionámos 15 de diferentes matérias que seriam estruturadas, sendo que o conteúdo devia considerar os problemas e limitações encontramos por nós e pela colega. Assim, seleccionámos três variáveis que influenciam a aprendizagem dos alunos e a intervenção pedagógica do professor: gestão da aula, controlo da aula e comportamentos solicitados.

Durante as observações procurámos ter em consideração o diagnóstico, prescrição e controlo realizado pela colega, bem como a montagem de estratégias e capacidade de adaptação a cada situação de acordo com o que era exigido no momento.

No início analisámos um conjunto de métodos de observação, nomeadamente:

- Olhómetro (*eyeballing*);
- Registo anedóticos (*anedoctal records*);
- Escalas de apreciação (*rating-scales*);
- Registo de ocorrências (*event recording*);
- Registo de duração (*duration recording*).

A escolha do método prendeu-se com a intencionalidade em cada situação e do que pretendíamos observar para melhor compreensão dos comportamentos. Nas primeiras aulas realizámos a técnica “*eyeballing*”, sem utilizar nenhum guião ou instrumento específico. Com o passar das aulas, reuniões com o orientador cooperante e reflexões realizadas, sentimos a necessidade de criar um conjunto de variáveis que nos permitisse ter indicadores para ser mais específico na análise das aulas da colega, assim, passámos a adotar a técnica “*anedoctal records*” dentro de cada categoria criada.

Como referimos anteriormente, utilizámos um instrumento dividido em três categorias. As duas primeiras, gestão e controlo da turma são propostas por Pieron (1996) e adotadas por Andrade (2013). Este último autor no seu estágio criou uma categoria designada “comportamentos solicitados”, com intuito de melhorar a observação, analisando a intencionalidade da tarefa e o que sucede na aula que impede que os comportamentos solicitados aconteçam.

Na categoria “comportamentos solicitados”, Andrade (2013) apenas considerava a variável “constrangimentos inerentes à aula que impedem que os comportamentos sejam

solicitados”. Fernandes (2014) melhorou a categoria, apresentando três variáveis, sendo que adotamos as desta autora, visto parecerem-nos mais adequadas. Assim, o instrumento utilizado para as observações da colega e dos professores da escola é apresentado no quadro 6 e no **Apêndice E** podemos consultar uma ficha de observação de aula.

Andrade (2013) refere que a gestão da aula é um elemento fulcral na eficácia do ensino, sendo que o empenhamento motor dos alunos é uma condição fundamental para a sua aprendizagem. Relativamente ao controlo da aula, o autor, refere que a inatividade dos alunos e os comportamentos desviantes apresentados ostentam uma relação negativa com a aprendizagem e clima da aula. Por fim, na categoria comportamentos solicitados, o autor refere que cada tarefa proposta tem uma determinada intencionalidade, pretendendo solicitar determinados comportamentos, sendo que nem sempre é possível.

Quadro 5: Categorias de observação

Gestão da aula	Controlo da turma	Comportamentos solicitados
<ul style="list-style-type: none"> • Aula inicia-se sem atrasos; • Apresentação breve e concisa das tarefas; • Tarefas de aprendizagem encadeiam-se sem atrasos; • Gestão das interrupções menores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Colocação do professor permite ver toda a turma ou parte dela; • Controlo de comportamentos desviantes intervindo de forma eficaz; • Bom clima de aula, com reforços positivos favorecendo a aprendizagem dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Intencionalidade da tarefa proposta; • Alcance do objetivo do exercício; • Constrangimentos verificados.

Relativamente às observações dos professores da escola, o processo era diferente. Escolhíamos previamente o professor que pretendíamos observar, escolhíamos uma aula dentro do horário possível e, no intervalo anterior a essa aula, pedíamos autorização para observar a aula. A razão para o contacto tardio justifica-se pelo facto de minimizar a modificação do comportamento do professor sob a nossa presença, nomeadamente no planeamento da aula. Em nenhum momento tecemos qualquer comentário acerca da atuação dos professores, sendo que consideramos que este processo foi favorável em dois sentidos: observar diferentes realidades (turmas, professores, estratégias, entre outras) e no relacionamento com os diferentes elementos do GD.

4.8.3. Balanço

O processo de assistência às aulas da colega de estágio e dos professores da escola foi um processo crucial no ajuste da nossa intervenção pedagógico-didática, ajustes que decorreram tanto no papel de observador como no de observado (pela colega de estágio e orientadores cooperantes e científicos).

Seria imprudente da nossa parte não procurar o que colegas anteriores fizeram em termos de observação. Neste sentido, constatámos, através de Gonçalves (2011) e Félix (2014) que a utilização de fichas de registo e de observação são instrumentos ineficazes e insuficientes para o potencial que as observações têm no processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, Pereira (2012), Andrade (2013) e Fernandes (2014) utilizaram os registos anedóticos e de ocorrência, revelando melhor aproveitamento das observações para a sua formação.

A nossa decisão foi a de utilizar predominantemente registos anedóticos e de ocorrência para potenciar o processo de observação, sendo que a maioria dos registos são de carácter qualitativo.

Com os dados da observação às aulas da colega, concluímos que em determinadas aulas:

- Sentia dificuldade em selecionar a instrução fornecida à turma, tornando os episódios de instrução muito longos;
- Colocava-se muitas vezes de costas para uma estação quando se encontrava noutra. Registámos ainda que a circulação era muitas vezes realizada por dentro, quando consideramos que por fora conseguia ter melhor controlo da turma;
- Não havia tarefas para os alunos que não realizavam a parte prática;
- Realização de algumas tarefas em filas, fazendo com que houvesse pouco tempo de empenhamento motor nas mesmas, bem como comportamentos desviantes;
- Tarefas propostas solicitavam um nível de proficiência superior aquele que era apresentado pela turma, não havendo sucesso nem continuidade. Numa fase inicial a professora insistia e não alterava a tarefa, a partir de determinada altura do ano notámos que a professora adaptava a tarefa.

Como referimos na introdução deste trabalho, a colega tinha estratégias diferentes das nossas, a assistência às suas aulas permitiu analisá-las criticamente na reunião de NE. Mas a observação não tinha apenas esse propósito, pois teve uma influência direta na nossa PL, em dois sentidos:

- Tarefas que podiam ser adaptadas à nossa turma, alterando algumas variáveis;
- Identificação de dificuldades sentidas pela colega nas suas aulas que nos permitiram preparar as nossas para que o mesmo não sucedesse. Neste sentido destacamos o posicionamento do professor, a proibição de objetos na mão dos alunos durante os episódios de instrução e tarefas para os alunos que não realizavam as tarefas práticas.

Por sua vez, a observação aos professores da escola permitiu observar métodos de trabalho distintos, nomeadamente o modelo por blocos e aulas monotemáticas. Cada professor tem características ímpares, não sendo possível caracterizar nenhum, pois só assistimos a uma aula de cada um. Consideramos que seria pertinente assistir a mais aulas de um mesmo docente, para analisar como atua com as várias turmas, em diversos espaços e nas diferentes matérias.

Em cada aula assistida procurámos retirar informações pertinentes para nós enquanto docentes, havendo também aqui duas situações distintas:

- Aspectos que consideramos muito positivos e retirámos para poder aplicar futuramente;
- Aspectos que considerámos que podiam ser melhorados, evitando que sucedessem na nossa aula, tomando nota e analisando-o criticamente.

A assistência à aula dos professores foi possível graças ao bom ambiente que existia entre os estagiários e o GD, havendo cooperação e colaboração entre ambos.

Concluimos que esta componente do EP foi muito produtiva, pois alertou-nos para a necessidade de analisar criticamente cada aula, anotando os aspetos mais marcantes da mesma, conhecendo os nossos pontos fracos, encontrando soluções para os minimizar. Ainda assim temos de anotar que houve um aspeto que podia ter sido potenciado: durante reunião do NE sobre as aulas, o *feedback* que cada estagiário tinha dependia do método e instrumento do colega, sendo que alguns aspetos que gostaríamos que fossem observados na nossa aula não eram.

5. ATIVIDADES DE INTEGRAÇÃO NO MEIO

As atividades de integração no meio contemplam as atividades no âmbito de direção de turma – caracterização de turma e estudo de caso – e a AEC. As duas primeiras procuram-nos aproximar da turma, acedendo a um conjunto de dados para otimizar a nossa intervenção pedagógica. A AEC tem como propósito estender o currículo dos alunos, realizando atividades com ganhos para a turma – onde se incluem os alunos, encarregados de educação e professores de todas as disciplinas.

Realçamos que todas estas atividades relacionaram-se com a prática pedagógica, pois, por um lado permitiram-nos conhecer a turma, e por outra procurar integrar e reforçar a relação entre os alunos e professores.

5.1. Caracterização de turma

Caracterizar significa diferenciar ou descrever algo com exatidão, evidenciando os aspetos mais relevantes (Casteleiro, 2001). Assim, o processo de caracterização da turma torna-se fulcral para nós enquanto docentes, pois deverá ter um carácter objetivo, que permita retirar informações pertinentes sobre cada aluno de maneira a realizar uma prática pedagógica mais adequada, de acordo com as necessidades dos alunos. Neste sentido Costa (1984, p. 23) refere que *“as estratégias de ensino não têm qualquer valor intrínseco, a sua importância avalia-se através quer das condições reais de ensino, quer das características dos formandos”*.

5.1.1. Objetivos

- Fornecer um conjunto de informações aos docentes da turma acerca das características dos alunos;
- Identificar os desafios propostos pela turma (problemas ou potencialidades);
- Obter informações que possam auxiliar a escolha de metodologias didático-pedagógicas eficazes para potenciar o processo de aprendizagem dos alunos;
- Traçar um perfil geral da turma em relação a: deslocações para a escola, experiência desportiva, hábitos de estudo, expectativas futuras, hábitos alimentares, condutas de bem-estar e saúde, tempos livres, expectativas quanto à vida escolar e quanto à EF;
- Recolher informações sobre o meio sociocultural dos alunos;
- Conhecer a vida extraescolar de cada aluno.

5.1.2. Métodos e procedimentos

Para a caracterização de turma utilizámos dois instrumentos de recolha de informação: a ficha biográfica do aluno, dados disponibilizados na plataforma *online Place*; e um questionário elaborado pelos estagiários e professor cooperante que pode ser consultado no **Apêndice F**, questionário que serviu para retirar dados que considerámos pertinentes e não estavam disponíveis na ficha biográfica dos alunos. O mesmo foi preenchido pelos alunos na primeira aula.

O inquérito pode ser definido como *“uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objetivo de generalizar. Neste caso, o investigador intervém colocando questões, mas sem intenção explícita de modificar a situação na qual atua enquanto inquisidor”* (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 8). Os autores alertam que não devemos ser ingênuos ao ponto de acreditar que as perguntas na presença do professor não modifica a situação, apenas não é essa a sua intenção.

Neste sentido, garantimos aos alunos a confidencialidade dos dados de cada um, procurando minimizar a resposta “politicamente correta”.

Ghiglione e Matalon (1993) afirmam que o recurso ao inquérito é essencial sempre que temos necessidade de obter uma grande variedade de informações sobre os comportamentos de um indivíduo, que com recurso à observação direta, mesmo sendo possível, levariam muito tempo.

Temos de referir que durante a aplicação do questionário os alunos evidenciaram dificuldades, nomeadamente na questão “situação laboral dos pais”, pois a maioria estava a escrever o ano de escolaridade dos mesmos. No ponto 8, expectativas quanto à vida escolar, tivemos de explicar que nas disciplinas preferidas o 1 é as que gostam mais e 5 as que gostam menos, sendo que na questão referente aos espaços escolares a lógica era diferente.

No final tratámos questão a questão e apresentámos os dados referentes à turma na primeira reunião do Conselho de Turma.

5.1.3. Características Psicológicas

Considerámos importante a caracterização psicológica para melhor compreender alguns fenómenos ou comportamentos típicos nos jovens, que possam ser explicados por autores que dedicaram a sua investigação a este tema.

Para o caso fomos procurar o contributo de Piaget e Freud, ambos autores preveem a existência de estádios de desenvolvimento que abrangem a adolescência. Os alunos que

integram a turma encontram-se numa fase de transição entre a adolescência e a idade adulta. Assim, consideramos fundamental perceber em que parte da transição os alunos, uma vez que é possível haver alunos com a mesma idade, mas em diferentes fases de desenvolvimento.

Este conhecimento ajuda a enquadrar a nossa atividade pedagógica considerando os comportamentos e atitudes dos alunos, intervindo segundo os mesmos.

Piaget refere que no processo de desenvolvimento mental os esquemas estão organizados em operações que se combinam para dar origem a estádios de desenvolvimento cognitivo e qualitativamente diferentes. Com o processo de crescimento a pessoa utiliza esquemas cada vez mais complexos para organizar a informação e compreender o mundo exterior (Tavares *et al.*, 2007). De acordo com os autores, os estágios de desenvolvimento de Piaget são:

- Sensório – motor, até aos 2 anos;
- Pré – operatório, dos 2 aos 7 anos;
- Operações concretas, dos 7 aos 11/12 anos;
- Estádio das operações formais, a partir dos 11/12 anos.

Outros autores, Sprinthall e Sprinthall (1993), referem que este último estágio pode-se prolongar até aos 16 anos, sendo a sua transição muito evidente para o professor dadas as diferenças no pensamento, pois o indivíduo raciocina a partir dos seus próprios pensamentos, dando asas a raciocínios abstratos, que chegam a conclusões teóricas sem necessitar de conceitos concretos para raciocinar. São por isso considerados hipotético-dedutivos. Martí (1999) diz que esta capacidade é evidente durante a adolescência, onde se deseja por em prática as suas capacidades de raciocínio e abstração, contradizendo muitas vezes o que dizem os adultos.

Os jovens ouvem e argumentam contra ou a favor dos outros, defendendo sempre as suas opiniões, pois trata-se de um período de emoções muito complexas, onde surgem comportamentos irreverentes e constante questionamento aos modelos e normas da sociedade (Ferreira & Nelas, 2006). Os autores lembram que o adolescente tem a necessidade de ultrapassar os limites e voltar a redefini-los.

Outro autor que estudou esta temática, Freud, divide os estádios do desenvolvimento psicosssexual em cinco (Coll, Marchesi & Palácios, 2002)

- Oral, 0 a 1 ano;
- Anal, 1 a 3 anos;
- Falático, 3 a 6 anos;
- Latência, 6 a 11 anos;

- Genital, adolescência.

De acordo com Freud, o estágio que coincide com a faixa etária dos nossos alunos é o genital que, com as mudanças biológicas na puberdade, os impulsos reaparecem e a libido é reativada (Coll *et al*, 2002). Os autores lembram que neste estágio a sexualidade adquire a genitalização própria da idade adulta e, superadas as fases exclusivamente autoeróticas, volta-se para a relação heterossexual, que é característica dos adultos.

As alterações decorrentes da maturação sexual começam a ser compreendidas pelos jovens, provocando um ciclo de desorganização e reorganização do sistema psíquico. Apesar das alterações diferenciarem de acordo com o gênero, tanto raparigas como rapazes têm igual reconstrução pessoal. Por um lado, ocorre o desenvolvimento e a definição da sua identidade e dos seus pontos de referências; por outro, escolhem os caminhos pelos quais pretendem envergar (profissional e projeto de vida) (Ferreira & Nelas, 2006).

As raparigas alcançam a maturação emocional mais cedo, dão mais valor aos relacionamentos, seja com amigos ou namorados. A sua identidade desenvolve-se mais pelo estabelecimento de relacionamentos do que pela conquista de uma identidade individual. As meninas procuram estabelecer compromissos, seja de que nível for. Já os rapazes não são tão estimulados a perceber e identificar sentimentos. Para eles, a satisfação consigo e com os contextos da vida são os fatores mais significativos (Camargo, Abaid & Giacomoni, 2011).

Os contributos destes autores permitem-nos conhecer melhor as características específicas da faixa etária, de modo a entendermos alguns fenómenos que acontecem diariamente na sala de aula e estarmos preparados para lidar com os mesmos.

5.1.4. Moratória da adolescência

“Quando eu tiver setenta anos então vai acabar esta adolescência vou largar da minha vida louca e terminar minha livre docência” (Leminski, 1983, cit. Oliveira, 2007, p. 34).

Apesar de a adolescência ser marcada pelo começo da puberdade, é difícil definir quando esta termina. Será que é quando acabam os estudos? Quando se arranja emprego? Quando o jovem tem filhos? Ou haverá outros indicadores? Alves (2008) refere que nas sociedades ocidentais a adolescência tende a aumentar o seu tempo, podendo ir até aos 30 anos, e alguns indivíduos podem nunca conseguir atingir a idade adulta. A adolescência prolongada é um fenómeno cada vez mais presente nas sociedades ocidentais, sendo este um resultado de *“uma educação confusa da atualidade que perdeu seus parâmetros como educar um adolescente sem torna-lo dependente e sem superprotegê-lo”* (Oliveira, 2007, p. 36).

“Ao contrário de seus pais, os jovens atuais não têm mais tanta pressa de sair de casa. (...) São os representantes da chamada geração canguru, que a abandonar a casa paterna do mesmo modo que o filhote marsupial agarra-se à bolsa protetora da mãe. Alguns, mais folgados, não desgrudam da barra da saia nem mesmo depois que casam e têm filhos. Com isto, um novo fenômeno surgiu: o prolongamento da adolescência. Cada vez mais aumenta o número de jovens entre 20 e 30 anos acomodados à situação de eternos adolescentes” (Zagury, 2004, cit. Oliveira, 2007, p. 36).

5.1.5. Labilidade de humor

É durante a adolescência que se desencadeiam algumas das mais complexas transições na vida, desde alterações físicas até à capacidade de raciocinar de forma mais abstrata (levantar hipóteses, decidir o que é certo ou errado ou constante questionamento). É nesta fase da vida que se estabelece a independência emocional e psicológica, aprende-se a gerir a sexualidade e pensa-se acerca do seu papel futuro na sociedade (Alves, 2008).

Crivellati, Durman e Hofstatter (2006) referem que os adolescentes ao longo do dia têm uma variação no estado de humor, como podemos verificar no quadro 7.

Quadro 6: Causas da variação do humor nos jovens, adaptado de Crivellati, Durman e Hofstatter (2006)

Sentimento de culpa	Devem ser avaliados de acordo com a proporção intensidade e mecanismos de punição utilizados. Por exemplo, auto reprovação.
Anedonia	Falta de interesse, prazer ou aborrecimento. Podem decorrer da socialização e da falta de atividade sexual. Não deve ser confundida com falta de oportunidade de fazer as coisas.
Fadiga	Falta de energia para fazer o que se deseja.
Complexos com o corpo	Anorexia, bulimia, variações do peso corporal. Sintomas da esfera alimentar que devem ser controlados pelos alimentos ingeridos.
Sintomas cognitivos	Incapacidade de concentração e de tomar decisões, agressividade, crises de choro, medo e baixa estima
Retraimento social	Podem ocorrer individual ou em conjunto, conforme o grau e a gravidade da depressão que o individuo está a sofrer.

Em todas as idades há variações de humor, mas pelas características anteriormente vistas, a adolescência tem um nível emocional muito elevado, onde o professor deve observar, conhecer os seus alunos para saber como se estão a sentir.

5.1.6. Resultados gerais da turma

Em setembro, 17 alunos tinham dezassete anos, havendo dois com dezasseis, dois com dezoito e outros tantos com dezanove. Quatro alunos já foram retidos, no 10º ano, havendo um que ficou retido no 7º ano e outro no 11º ano. Todos os alunos estavam a frequentar o 12º pela primeira vez. Entre os pais dos alunos de destaque que quatro se encontravam desempregados e um emigrado.

Dezoito alunos vivem no Funchal, havendo três residentes no concelho de Câmara de Lobos, um de Santa Cruz e um de Machico. Doze alunos deslocam-se de autocarro para a escola, dez de carro e apenas um a pé.

Relativamente à situação desportiva verificamos que apenas quatro alunos – uma rapariga e três rapazes – praticavam desporto federado, três Basquetebol e um Futebol. Cinco alunos já tinham abandonado a prática de desporto federado e quinze já estiveram ligados ao Desporto Escolar, sendo que dez praticaram Voleibol. Este dado foi muito pertinente para a prática letiva, pois o nível evidenciado no Voleibol era evidentemente mais alto que o das restantes matérias e também aquele onde os alunos apresentavam maior competitividade.

Relativamente ao estudo apenas cinco alunos referiram estudar quase todos os dias, sendo que dezoito o fazem predominantemente ao fim de semana, intensificando o estudo na semana antes de cada teste. Todos os alunos estudam em casa, havendo três que também o fazem na escola. Relativamente ao apoio para estudar cinco alunos estudam sozinhos, nove contam com o apoio fornecido pela escola e treze têm explicações.

Como esta é uma turma finalista, considerámos pertinente questionar as expectativas futuras, onde todos os alunos referiram que pretendem ingressar na universidade, mas doze não sabiam qual o curso, dois estavam indecisos e nove indicaram qual o curso ao qual pretendiam concorrer no fim do ano letivo. A maioria dos alunos queria ingressar em cursos relacionados com a saúde, nomeadamente medicina, enfermagem e medicina dentária.

Relativamente aos dados alimentares centrámos a preocupação numa aluna que tomava o pequeno-almoço às 9:45 horas, após a primeira aula da manhã. Alertámos a aluna que devia comer antes de sair de casa. Esta informação tornou-se útil no sentido que em duas aulas a aluna se estava a sentir mal e já sabíamos qual era a causa.

Dezanove alunos responderam passar os tempos livres a navegar na *internet*, dezoito a ouvir música e quinze a ver televisão. Apenas dez referiram passear e sete praticar AF. Dados que não nos surpreendem dado o estilo sedentário que tem sido cada vez mais adotado pela sociedade.

Outra questão que mereceu atenção da nossa parte prende-se com as disciplinas preferidas, onde os alunos podiam numerar de 1 (favorita) a 5 (a que menos gostam). A disciplina mais escolhida como favorita foi EF com nove alunos, havendo três a selecionar a opção dois e sete a opção quatro. No entanto os alunos preferem Biologia, pois apesar de ser selecionada menos vezes como a favorita – assumido por seis alunos – onze dizem que é a segunda favorita e apenas um aluno a coloca na opção quatro e outro na cinco. A disciplina menos preferida é Português, seguindo-se a Matemática. Estes resultados espelhavam os resultados dos alunos no final do primeiro período, onde a melhor média foi a de Biologia, seguindo-se a de EF.

Realizámos uma questão idêntica relativamente às seis matérias adotadas pelo núcleo de estágio para o ano letivo. Pela positiva destaque para o Voleibol, onde dez alunos escolheram a opção um e quatro a dois. A matéria com pior *score* foi a Dança, onde onze alunos escolheram a opção cinco e três a quatro, sendo que um aluno escolheu a opção um. Estes dados tornam-se curiosos quando verificamos que todos os alunos referiram que nunca tiveram Dança, Ténis e Ginástica Acrobática até ao presente ano letivo.

5.1.7. Balanço

A metodologia utilizada permitiu retirar dados e informações pertinentes para nos ajudar na nossa intervenção pedagógico-didática. Assumimos que a relação no dia-a-dia com os alunos permitiu-nos conhecer melhor a turma do que através do questionário entregue. No entanto consideramos que o preenchimento do mesmo é fulcral, pois conseguimos um conjunto de dados que de outra forma dificilmente iríamos conseguir obter.

Quando tratámos os dados do questionário compreendemos que houve um leque de perguntas que não mereceram uma análise profunda. Consideramos que as questões são pertinentes, no entanto, quando fazemos uma análise custo-benefício, entendemos que essas questões podiam estar representadas de outra forma. Por exemplo, o quadro relativo à frequência com que se ingerem determinados alimentos podia ter sido substituído por uma questão qualitativa, “descreve as tuas refeições num dia comum”. Consideramos que esta questão seria mais pertinente, para saber o que os alunos comem normalmente antes das aulas de EF. Outro ponto que não mereceu a nossa análise prende-se com a opinião relativa aos espaços da escola (salas, cantina, bar, entre outros), pois consideramos uma questão com pouca relevância para o nosso nível de atuação.

Relativamente à conduta geral, a turma não apresentava comportamentos de desvio ou fora da tarefa. Compreendemos também que havia vários grupos dentro da turma, resultado das turmas de onde os alunos provinham no ano letivo anterior.

Como referimos na caracterização da escola, a ESFF caracteriza-se por ter uma liderança colegial, onde há enfoque à constituição de turmas e prémios escolares. A turma pela qual ficámos responsáveis pela lecionação de aulas de EF, integrava alunos provenientes de duas turmas distintas, sendo que muitos constavam nos quadros de excelência, honra e assiduidade relativamente ao ano anterior. No final do décimo segundo ano ingressaram cinco alunos no quadro de excelência, dois no de honra e sete no de assiduidade. Destacamos que nenhum dos seis alunos saía dos referidos quadros se a nota de EF fosse contabilizada, vamos ver um exemplo disso no estudo de caso.

Apesar dos bons resultados obtidos pela turma, os professores das outras disciplinas referiram que um grande número de alunos não estudava o suficiente. A juntar com os dados recolhidos no questionário intervimos junto dos alunos e encarregados de educação para que frequentassem os apoios da escola com a finalidade de melhorar os resultados a Português e Matemática.

Outro dado pertinente prende-se com o número elevado de alunos que pretende ingressar em cursos relacionados com a saúde, o que fez com que muitos alunos nos auxiliassem na AICE, como veremos mais à frente.

Referimos que houve um dado que não foi explorado por nós e podia ter tido outra análise e intervenção. Um aluno desloca-se para a escola a pé, situação que podia ter sido abordada na prática pedagógica para uma melhor compreensão da Caminhada, atividade realizada na AEC. Assim, podíamos ter emprestado ao aluno em questão um pedómetro para saber quantos passos dava em média de casa à escola e qual a frequência cardíaca média. Posteriormente o aluno tinha de realizar o mesmo percurso dando mais/menos x% de passos, verificando as implicações metabólicas.

Em suma, consideramos que o conhecimento obtido acerca da turma permitiu-nos adequar uma prática pedagógica à mesma, delineando estratégias e linhas pedagógicas que incidissem na autonomia, cooperação e criatividade desde muito cedo, pois o comportamento da turma assim o permitia.

Destacamos igualmente a importância de saber que muitos alunos já tinham praticado Voleibol no Desporto Escolar, sendo esta a matéria preferida para grande parte dos alunos, o que perspetivava maior motivação nas estações desta matéria, o que acabou por acontecer, juntando ao facto de a turma apresentar um nível muito elevado nesta modalidade.

Pelo contrário, os alunos referiram que Dança era a matéria com pior classificação, sendo que nunca nenhum aluno tinha tido ligação com esta matéria antes. Este facto obrigou a uma intervenção pedagógica diferente nesta matéria, utilizando o estilo comando na primeira aula – onde foi realizada uma coreografia. Esta foi a matéria na qual percorremos mais estilos de ensino e também aquela onde mais tempo permanecemos do lado esquerdo da barreira da descoberta.

Para a direção de turma foi importante saber que Biologia e EF eram as matérias mais apreciadas pelos alunos, pelo contrário, Português e Matemática surgiam como as que reuniam menos adesão, no que à preferência diz respeito. A professora de Biologia referia sempre que todos os alunos estavam focados na aula – tal como acontecia em EF e Psicologia – sendo que nestas três disciplinas as notas variavam entre 15 e 20 valores. Pelo contrário, em Português e Matemática os professores referiam que, apesar de não haver comportamentos desviantes, havia alunos pouco focados nas tarefas e que não estudavam o necessário para atingir os objetivos pretendidos. Este conhecimento fez com que diversas vezes procurássemos obter uma adesão por tais disciplinas, em diálogos que travávamos, com os alunos, no final da aula, solicitando mais empenho neste ano terminal. Durante esses momentos, os alunos olhavam para o chão e acenavam com a cabeça, admitindo concordar com os nossos argumentos e pedidos.

Houve também uma intervenção junto dos alunos e dos encarregados de educação, nomeadamente no sentido de alertar para o empenho necessário para a prossecução dos seus objetivos. Isto é, todos os alunos pretendiam ingressar no ensino superior e alguns em licenciaturas que normalmente têm médias de ingresso elevadas. Alguns alunos apresentavam classificação baixa a Matemática, no entanto, não frequentavam os apoios fornecidos pela escola e pela professora da disciplina em particular. Assim, nas reuniões de avaliação do primeiro e segundo períodos, referimos aos alunos e encarregados de educação que seria importante frequentar os apoios e aproveitar a oportunidade facultada pela escola.

5.2. Estudo de caso

Um estudo de caso é uma investigação particularística que procura compreender em profundidade o “como” e os “porquês” de uma situação, evidenciando características próprias, nomeadamente os aspetos que interessam ao investigador (Ponte, 2006).

Por sua vez, Yin (1994) define estudo de caso com base nas características do fenómeno em análise e num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados. De acordo com o autor, o objetivo é explorar, descrever ou explicar. Para Guba e Lincoln (1994)

é relatar os factos como sucederam, descrevendo situações ou factos, de maneira a proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado. Assim, o estudo de caso deve permitir explorar, descrever, explicar e avaliar / transformar (Gomes, Flores & Jimenez, 1996).

No âmbito do EP, o estudo de caso procura aprofundar uma temática específica, relacionada com um aluno da turma, tendo um carácter funcional, já que visa individualizar ao máximo para que se consigam alcançar os objetivos definidos. Não podemos deixar de referir que cada aluno é singular, merecendo uma intervenção personalizada, no entanto, vamos aprofundar um caso particular.

A partir da segunda aula do primeiro período procurámos observar características e comportamentos ímpares que fossem possíveis estudos de caso. O mesmo só ficou definido após a reunião de entrega de notas do primeiro período onde, na presença dos professores de EF e encarregada de educação, uma aluna afirmou que ia trabalhar para subir a nota da disciplina, justificando que “ficava mal ao lado das restantes”.

A aluna em questão ingressou no quadro de excelência no 11º ano e as notas do primeiro período do 12º cumpriam os requisitos do referido quadro. Ainda que a nota de EF não conte para o ingresso nos quadros de mérito da ESFF e para a entrada no ensino superior, a aluna mostrava-se motivada para obter a melhor classificação possível, apresentando um nível de empenho muito elevado nas aulas.

Apesar da motivação apresentada pela aluna, verificámos que tinha falta de confiança nas tarefas propostas, bem como nas respostas às questões que lhe eram colocadas. Este comportamento era antagónico ao que os restantes docentes relatavam da aluna nas suas aulas. Por exemplo, às outras disciplinas quando escrevia nos testes nunca emendava, sendo que a resposta era escrita na folha de teste e ficava como tinha escrito. No teste escrito de EF houve duas questões que foram totalmente riscadas, respondendo noutra folha.

Procurámos conhecer quais as motivações da aluna para ter notas elevadas na disciplina, utilizando também estratégias para verificar se o rendimento aumentava.

Consideramos este estudo de caso pertinente, pois num ano terminal de ciclo de estudos há pressão para obter determinadas classificações na média final e nos exames nacionais, podendo haver alguma displicência com a disciplina de EF.

Para uma intervenção mais adequada recorreremos a conhecimentos provenientes da Psicologia da Educação, que nos foram extremamente úteis.

De acordo com a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2003), as estratégias de ensino-aprendizagem são mais eficazes quando o professor dá importância à interatividade

das estruturas cognitivas, considerando que o fator que mais influencia a aprendizagem está relacionado com o conhecimento que o aluno já possui. O autor refere que a aprendizagem pode ocorrer de duas maneiras:

- Receção - os conteúdos são transmitidas como produto final, para posteriormente serem reproduzidos;
- Descoberta - o aluno chega ao conhecimento por si, incorporando-o na sua estrutura cognitiva.

Quer seja por receção ou por descoberta, a aprendizagem pode ser significativa para o aluno, desde que a informação a ser aprendida tenha significado para o mesmo, isto é, relaciona-se com o conhecimento prévio. Quando isto não acontece, a aprendizagem vai ser mecânica ou memorizada.

No mesmo sentido, Pocinho e Canavarro (2009) referem que é necessário o aluno conhecer as suas capacidades, que, acompanhado por sentimentos de autoestima positiva, vai permitir usar as melhores estratégias para aprender de modo eficaz.

Assim, Pocinho (2010) considera que os professores devem desenvolver estratégias de motivação para a aprendizagem promotora de sucesso académico do aluno, melhorando as competências motivacionais do aluno face às exigências do currículo escolar que frequentam.

As atribuições dos alunos condicionam o seu nível de esforço e persistência, a aprendizagem e, em última instância, o seu grau de motivação (Pocinho *et al.*, 2007). De acordo com a teoria da atribuição de Weiner (cit. Pocinho, 2010), tais atribuições podem ser descritas segundo três dimensões:

- Locus de causalidade – interna *vs* externa – refere-se à localização da causa do sucesso ou fracasso, que pode ser interna ou externa (dentro ou fora do sujeito);
- Estabilidade – estável *vs* instável - relacionada com a temporalidade da causa, podendo mudar com o tempo (instável) ou não (estável);
- Controlabilidade – controlável *vs* incontrolável – grau de controlo que o sujeito tem sobre uma determinada causa.

Pocinho (2010) refere que o aluno experimentará sentimentos positivos se explicar um bom resultado através de causas internas. Também irá estar mais motivado para alcançar os seus objetivos se atribuir o sucesso ou insucesso a causas controláveis, como o esforço.

Por fim enfatizamos a teoria relacional de Nuttin, dizendo que se as matérias forem apresentadas com valor vocacional dos alunos, possivelmente cada um desenvolverá uma aprendizagem mais significativa, podendo, eventualmente, dar significado a conteúdos que de

outra forma passavam despercebidos (Jesus, 2004). Assim, ao longo do processo ensino – aprendizagem, deve-se motivar os alunos para que as atividades propostas tenham objetivos pessoais significativos e conceções de si próprios face ao sucesso escolar, que favoreçam a responsabilização pela própria aprendizagem (Pocinho, 2010). A mesma autora refere que sempre que seja oportuno, e conhecendo a área de interesse do aluno, devem ser dados exemplos concretos entre essas áreas e a matéria a realizar em determinadas aulas.

5.2.1. Objetivos

- Aumentar o rendimento da aluna na disciplina;
- Caracterizar a aluna do ponto de vista do rendimento escolar e estratégias de estudo;
- Conhecer as suas motivações para a aula de EF;
- Compreender se o empenho e participação se mantêm ou diminuem durante as semanas de testes;
- Criar estratégias para aumentar os níveis de confiança da aluna.

5.2.2. Métodos e procedimentos

Antes de iniciar a intervenção procurámos recorrer um conjunto de dados de diversas fontes que permitissem caracterizar e conhecer melhor a aluna, para seguidamente termos uma atuação mais adequada junto da mesma.

No questionário de caracterização de turma

Relativamente ao questionário que foi preenchido pelos alunos no primeiro dia de aulas retirámos os seguintes dados:

- Nunca teve ligação ao desporto federado, mas praticou Voleibol no Desporto Escolar;
- Estuda todos os dias em casa e sozinha;
- Após o término do ano pretende concorrer para Medicina;
- A EF é a segunda disciplina que menos gosta, ficando à frente apenas de Matemática. Apesar disso considera a disciplina muito importante, classificando-a em cinco, valor máximo da escala utilizada.

Historial de notas através da plataforma *Place*

Como referimos anteriormente, o início deste estudo caso remonta à reunião de notas do 1º período, quando a aluna assumiu desejo de subir a nota de EF. Assim, considerámos pertinente procurar o historial de notas da aluna, a todas as disciplinas.

No segundo e terceiro ciclo EF foi a única disciplina que a aluna nunca conseguiu chegar ao cinco, tirando sempre quatro.

No que refere ao ensino secundário destacamos que a nota de EF obtida no 10º e 11º ano constituem as piores notas de todo este ciclo. Já no 12º ano a nota foi a mais baixa desse ano letivo, mas superior à de outras disciplinas dos dois anos anteriores. Se a nota de EF fosse contabilizada, a aluna saía do quadro de excelência no 10º e 11º ano, ficando no quadro de honra. Já no 12º essa situação não se verificava, pois a aluna mantinha uma média que a mantivesse no quadro de excelência.

Temos de referir que comparativamente com as restantes disciplinas, verificamos que a EF é a que apresenta piores classificações. No entanto, olhando para a disciplina isoladamente vemos que em todo o 2º e 3º ciclo a aluna teve nota 4, tendo 15, 16 e 18 no secundário. São resultados que apresentam um bom grau de desempenho.

Anamnese com a aluna

Para melhor conhecer a aluna, o seu passado e as suas motivações realizámos uma anamnese junto da mesma. Esta anamnese ocorreu no bar da escola durante um intervalo, constituindo uma conversa informal. Tínhamos um guião com as perguntas pretendidas, que nem sempre foram feitas tal como estavam no guião, havendo algum cuidado da nossa parte no modo como as fazíamos, para minimizar a manipulação de respostas da aluna.

A aluna referiu que num dia normal estuda duas a três horas, aumentando para cinco a seis nas semanas dos testes. Relativamente às estratégias de estudo refere que revê as matérias quando acaba as aulas, fazendo resumos, lendo-os muitas vezes antes dos testes. Referiu ainda que estuda sozinha utilizando o caderno e pesquisando na *internet* quando tem dúvidas.

Quando não tem testes abdica do sábado para estar junto da família, sendo que nos restantes dias faz o que tem a fazer, não estando preocupada em organizar as tarefas. Na altura de testes, opta por escrever num papel o que tem que fazer, inserindo sempre as horas de estudo que considera necessárias.

No que diz respeito á disciplina de EF referiu que gostava de continuar a ter na universidade, em pequena gostava mais da disciplina, assumindo que a partir do 9º ano perdeu motivação para as aulas, pois normalmente os rapazes jogavam Futebol e as raparigas tinham pouca prática, ficando sentadas na bancada. Contou-nos que no 12º ano voltou a estar mais

motivada pois não ficava parada e fazia coisas diferentes, pois até aqui apenas tinha feito Basquetebol, Andebol, Voleibol e Ginástica, sendo que às vezes, um ou outro professores davam uma aula de Atletismo e Desportos de Combate.

Considera que as notas a EF são mais baixas que nas restantes disciplinas devido ao domínio motor, ficando com a sensação que alguns professores apenas avaliaram esse parâmetro, considerando-se mais fraca que nos restantes.

No final relembrámos a aluna do episódio que acontecera na reunião de notas, perguntando o porquê da motivação para subir a nota. A aluna assumiu que no 10º e 11º ano trabalhava para o 16, não se esforçando para obter melhor nota.

Neste ano letivo considera que integra uma turma muito melhor e mais empenhada. Considera as aulas mais interessantes, muito devido à variabilidade de matérias e à igualdade de oportunidades (raparigas e rapazes).

Comportamento observado da aluna na semana de testes às outras disciplinas

Houve três vezes, no decurso do ano letivo, que os alunos pediram para acabar a aula dez minutos mais cedo para estudarem para o teste que iam ter na aula seguinte, não havendo objeções da nossa parte. Nestas semanas sentimos alguns alunos mais nervosos, reagindo mal a algumas solicitações nossas. A aluna em estudo ficava no espaço de aula a falar com os professores e alguns colegas, enquanto a maioria estava a rever a matéria.

A terceira vez que este comportamento se verificou perguntámos se não ia estudar, respondendo que não valia a pena, já tinha a matéria estudada.

No terceiro período, numa aula antes do teste de Biologia, 11 alunos faltaram. Esse dia, em conversa com alguns alunos, perguntámos se no que refere à nossa capacidade se era produtivo estudar antes de um teste. A aluna respondeu que não, justificando com matéria de Psicologia referente à memória de curto e longo prazo.

5.2.3. Intervenção

Após a recolha de dados que foi fundamental para conhecer a aula em questão, passámos a ter uma intervenção durante as aulas que permitisse ajudar a aluna a ganhar mais confiança e aumentar o rendimento na disciplina.

Intervenções da aluna

Durante as tarefas propostas para as aulas colocámos algumas questões aos alunos, que procurassem uma melhor compreensão. Uma das estratégias utilizadas foi explicar de acordo com as motivações dos alunos. No caso desta aluna diversas vezes recorremos aos fatores

mecânicos referidos por Almada *et al.* (2008): espaço, velocidade, tempo, força, aceleração, massa e energia cinética. Fatores que foram estudados pelos alunos no 10º e 11º ano. Vimos no enquadramento que esta estratégia é sugerida por Ausubel (2003).

Quando começávamos a explicar, a aluna acenava, em concordância, e diversas vezes permitimos que acabasse a explicação. Notámos sempre alguma segurança quando esta estratégia era utilizada.

Também nas questões-aula houve mais confiança nas respostas dadas, pois a aluna preparava-as em casa e expunha-as aos colegas. Neste sentido, destacamos a questão “importância da rotação da cintura escapular no Ténis”, em que de imensos caminhos que podiam ser trilhados, a aluna optou por uma parte mais anatómica, que vai no sentido da motivação da aluna, pois pretende seguir medicina no ensino superior.

Grupos de trabalho

Ao longo das aulas variámos as estratégias pedagógicas utilizadas, tendo sempre em consideração o grupo onde a aluna trabalhava. Assim, tivemos em consideração quatro hipóteses:

- 1) Jogos coletivos e Ténis – trabalhar no grupo mais proficiente;
- 2) Jogos coletivos e Ténis – trabalhar no grupo menos proficiente;
- 3) Dança e Ginástica Acrobática – trabalhar com colegas mais próximos;
- 4) Dança e Ginástica Acrobática – trabalhar com colegas menos próximos.

Nos jogos coletivos e Ténis a aluna trabalhava mais próxima dos limites na situação 1. Quando jogava no grupo menos proficiente o seu desempenho baixava, pois o grupo era mais fraco, não havendo necessidade de trabalhar nos seus limites para ter sucesso na tarefa. No caso da Dança e Ginástica Acrobática era mais proactiva na situação 3, intervindo mais ativamente nas decisões tomadas no grupo. Quando trabalhava com colegas menos próximos, tendia a ter uma atitude mais passiva, recebendo e acatando as decisões tomadas pelos colegas.

5.2.4. Balanço

Quer o estudo, quer a metodologia utilizada tiveram como objetivo fulcral, contribuir para incrementar o sucesso educativo na disciplina de EF, promovendo, concomitantemente, a autoestima e autoconceito de uma aluna. As intervenções decorreram durante as aulas, procurando atuar num contexto natural, observámos o comportamento da aluna, sem que a mesma se apercebesse.

Foi gratificante trabalhar com esta aluna no sentido em que nunca colocou constrangimentos à nossa atuação, mostrou-se sempre educada e colaborativa em todas as tarefas e atividades, que lhe foram sendo propostas ao longo do ano. Nas reuniões de avaliação o professor de Português apelidava-a de “relógio suíço” e a professora de Psicologia referia-se a ela sendo “um anjo que caiu nesta turma”.

Como vimos anteriormente é uma aluna com expectativas muito elevadas. Os dados recolhidos mostram que existe, da parte da aluna, muito estudo, mas acima de tudo destacamos a qualidade da organização evidenciada, exemplo disso foram os cadernos e os resumos, que nos foram prontamente cedidos, quando lhos solicitámos. Mendonça (2009) refere que o género é uma variável importante no sucesso escolar, destacando o facto de as raparigas apresentarem melhores níveis de organização, dando o exemplo dos cadernos como o elemento no qual se pode constatar tal característica.

Sobre as estratégias de estudo houve uma questão pertinente que não foi colocada e que podia ter sido explorada junto da aluna: se prepara a matéria antes de ser dada – e se sim como o faz – situação que revelaria uma atitude mais proactiva por parte da aluna. Caso não o fizesse, poderia ser uma estratégia a sugerir, quando ela iniciar o seu percurso académico no ensino superior.

O empenho e a atitude eram visíveis em todas as aulas, inclusive naquelas que antecediam um teste a outra disciplina. Neste sentido, destacamos também que, as vezes em que não conseguiu terminar as tarefas propostas nas aulas de Dança e Ginástica Acrobática, propunha-se a apresentar na aula seguinte, fazendo trabalho não-presencial.

Estavam lançados os dados para compreender onde assentava a sua motivação, de modo a contribuir para o alcançar do seu objetivo: a subida de nota à disciplina de EF. Questionámo-la sobre o assunto e, humildemente, elogiou os colegas e professores, referindo que a turma é muito unida, que as aulas eram exigentes, o que a levou a pensar que ia ter uma nota mais baixa do que realmente teve no primeiro período, sendo este um estímulo para pretender obter um resultado superior. Destacou igualmente que sentiu que os alunos tinham todos o mesmo tratamento, independentemente do género.

Relacionando as respostas da aluna com os conhecimentos teóricos provenientes da disciplina de Psicologia da Educação, através de Weiner (1990, cit. Pocinho, 2010), parece-nos que a motivação para alcançar bons resultados parte de causas internas, havendo um fator controlável pela aluna, o nível de esforço colocado na tarefa.

Durante a nossa intervenção, procurámos encetar estratégias para que a aluna se sentisse mais confiante nas respostas dadas. Como vimos anteriormente, na Psicologia, se a matéria

for apresentada com valor significativo para o aluno, considerando também os seus conhecimentos prévios, estes podem ter melhor eficácia.

Em situações de grupo, explicávamos a matéria e fornecíamos *feedbacks*, utilizando frequentemente relações com a matéria de outras disciplinas, nomeadamente de Física, Matemática e Psicologia. A reação da aluna era muito positiva, sendo que por vezes dizia baixinho “agora entendi”, voltando à tarefa com mais confiança.

Quando havia matéria nova ou transmitíamos conteúdos, a aluna ouvia em silêncio, não fazendo comentários nem perguntas, guardando-as para o final da aula. Um exemplo prático está relacionado com o ataque posicional no Andebol: quando explicámos a vantagem de jogar com pontas e *pivot*. Depois da explicação, solicitámos aos alunos que atacassem com um *pivot* e dois pontas, havendo mais amplitude no ataque, sendo que todos os alunos deviam experimentar as diversas posições. A aluna procurou explorar as situações, concentrada para ter sucesso na tarefa. No final da aula, esperou que os colegas saíssem do campo para nos colocar algumas questões (quando eram relacionadas com os jogos coletivos, fazia-as somente junto do professor). Quando esta situação ocorria – a aluna dirigia-se a nós para colocar uma dúvida – então aproveitávamos para variar as estratégias:

- Perguntávamos o que achava que estava correto – respondia sempre com hesitações, esperando a nossa aprovação;
- Dávamos uma pista – respondia mais confiante, mesmo que por vezes a resposta não fosse a melhor.

Durante as questões-aula, que deviam ser respondidas para os colegas entre 60 a 90 segundos, a aluna mostrava domínio do tema e também se certificava que os colegas tinham compreendido a resposta. Na apresentação do trabalho, no 3º período, o comportamento foi idêntico, mostrando que o preparou muito bem. O *feedback* dado esteve mais relacionado com o tempo que utilizava, pois passava muito do que era combinado.

Em suma, na presença dos colegas a aluna intervinha apenas quando tinha domínio da matéria, guardando as questões que não dominava para as fazer em particular, junto do professor. O facto de termos relacionado a matéria da disciplina juntamente com outras fez com que a aluna estivesse mais empenhada e motivada para a disciplina, sentindo que podia ser útil para a sua aprendizagem.

Relativamente aos grupos de trabalho, concluímos que nos jogos coletivos e Ténis o seu desempenho era superior no grupo mais proficiente, pois a turma apresentava um bom desempenho, obrigando-a a trabalhar nos limites para ter sucesso. Na Dança e Ginástica Acrobática apresentava uma atitude mais proactiva quando trabalhava com os colegas mais

próximos em termos socio afetivos, pois estava mais à-vontade para partilhar ideias e complementar a dos colegas.

Em geral, consideramos que a aluna trazia baixas expectativas para a disciplina, fruto de experiências menos positivas em anos anteriores. Nada temos a apontar no que refere ao domínio socio afetivo, às atitudes e valores, ao cognitivo, ao empenho... só mostravam a excelência de aluna que era. Relativamente ao domínio motor, havia uma perceção errada, por parte da aluna, pois apresentava um nível bastante satisfatório. A sua timidez e reserva, a realizar algumas tarefas, não a deixavam revelar todas as suas potencialidades, o que nos obrigou a chamá-la à atenção, em particular, diversas vezes, e a dizer-lhe para não ter medo de fazer bem, pois estava no bom caminho.

No final do 2º período, a nota subiu para 17 valores e perguntámos-lhe se correspondia ao que esperava do seu desempenho, referiu que gostava de chegar ao 18, mas que não sabia se as suas capacidades o permitiriam. Referimos que estava nas suas mãos lutar para essa nota, mas não tinham que ser somente os professores a acreditar, tinha de ser ela a primeira a fazê-lo! No 3º período, sentimos que estava mais confiante, nomeadamente nas aulas em que lecionámos Orientação, matéria com a qual já tinha tido contacto fora da escola. Nesta matéria trabalhou juntamente com dois colegas que não faziam parte do círculo de amigos mais próximo, no entanto, teve uma atitude muito proactiva, pois tinha confiança, dada a experiência que denotava nesta matéria, proveniente de atividades exteriores.

Consideramos que a intervenção mais individualizada junto desta aluna permitiu que se sentisse mais confiante e atingisse os seus objetivos no que refere à classificação. Apesar da atitude e do empenho terem sido constantes, a partir do segundo período, sentimos que os níveis de confiança aumentaram, sendo determinantes para melhorar o nível de desempenho na disciplina.

Ainda assim, consideramos que esta aluna tinha potencial para conseguir melhor rendimento nas tarefas práticas, o que não aconteceu, em nossa opinião, por um conjunto de fatores:

- Falta de estímulos em anos anteriores;
- Falta de autoconfiança;
- Desmotivação face à disciplina, resultante das experiências passadas, frustrantes.

Como referimos no capítulo destinado à prática letiva, houve questões-aula de temas diversos e no terceiro período os alunos realizaram um trabalho e apresentaram-no para a turma, trabalho com vista à preparação da AICE, e que seguidamente apresentaremos. Algumas das questões prenderam-se com os benefícios da prática de AF bem orientada na

saúde, situação na qual insistimos muito durante todo o ano letivo. Na AICE observámos que a aluna acompanhou a encarregada de educação em todas as estações, discutindo os bons resultados evidenciados por ambas em todos os parâmetros avaliados.

Não podemos terminar sem que, apesar de considerarmos que a nossa intervenção foi produtiva para a aluna, aventarmos a possibilidade de ter ocorrido o efeito Pigmaléon que, de acordo com Arends (1995), se traduz na influência que podem ter as perspetivas do professor sob as capacidades do aluno, contribuindo para o desenvolvimento das suas capacidades, ajudando a concretizá-las.

Para concluir, referimos que a inclusão do estudo de caso no EP se revela imperiosa, na medida em que alerta os candidatos a professores para a importância da individualização do ensino. Ao longo da prática letiva referimos a intenção de individualizar o processo, no entanto, o estudo de caso foi uma componente que nos permitiu analisar um caso mais pormenorizadamente, consciencializando-nos que cada aluno é diferente e todos eles merecem a nossa atenção, havendo alguns que necessitam de uma intervenção mais próxima.

Por vezes, ficamos com a ideia que só os alunos com limitações físicas ou psíquicas, com problemas disciplinares ou comportamentais e com mau rendimento escolar é que necessitam de um acompanhamento mais constante por parte do professor. Pretendemos, com este estudo de caso, destacar que o papel do professor pode também marcar a diferença nos alunos com características mais “comuns”. Esperamos que a nossa intervenção tenha, de alguma forma, marcado positivamente a aluna para a sua vida.

Compreendemos que cada aluno é diferente, havendo casos que necessitam de uma intervenção mais próxima por parte do professor – sejam casos problemáticos ou de sucesso – mas a realização desta componente do EP também serviu para entender que o professor deve dominar metodologias para uma recolha de informação adequada ao caso específico para que consiga atuar na modificação e evolução do comportamento.

5.3. Ação de extensão curricular

No início do EP o orientador cooperante solicitou-nos que integrássemos uma das atividades de estágio no tema integrador do projeto educativo de escola naquele ano letivo, “a luz”.

A ONU definiu que 2015 seria o ano internacional da luz, iniciativa que pretendeu mostrar a importância que a luz e as tecnologias óticas têm na nossa vida, no futuro e no desenvolvimento da sociedade (AIL, 2015). No *site* oficial do ano internacional da luz alude

ainda ao projeto “haja luz nas escolas” que tem como objetivo envolver a comunidade escolar nas comemorações do ano internacional da luz, dinamizando vários tipos de atividades junto dos alunos, promovendo o conhecimento sobre a luz e as tecnologias nela baseadas.

Esta ação tem como propósito estender o currículo dos alunos. Assim, desde início que referimos aos orientadores que a ideia era realizar DAM, visto que as matérias que se enquadram predominantemente neste tipo de atividades desportivas não constam na opção do GD de EF da ESFF para nenhum dos três anos de escolaridade.

Para uma melhor compreensão da nossa decisão recorreremos à Taxonomia de Almada, que é constituída por seis modelos taxonómicos, de acordo com os comportamentos solicitados. Temos assim desportos coletivos, combate, individuais, grandes espaços, DAM e confrontação direta. Para a AEC pretendemos realizar atividades que solicitem predominantemente comportamentos de DAM.

De acordo com Almada *et al.* (2008, p. 260), nos DAM deve haver “*o desenvolvimento da compreensão de um meio a que o homem esteja pouco habituado e a capacidade de otimizar a sua aptidão para evoluir nele, exige uma compreensão e capacidade de leitura das condições existentes*”. Os autores referem que estas atividades visam a adaptação a um meio não dominado pelo indivíduo e onde o mesmo deve ter a capacidade de compreender a dinâmica do meio, sendo capaz de interpretar os indicadores que permitem operacionalizar estratégias adequadas para responder eficazmente aos desafios.

O modelo de referência dos DAM é $y = \text{fun}[x]$, em que y são os comportamentos solicitados ao indivíduo e x as problemáticas existentes num contexto instável e delimitado. Assim, o x refere-se aos fatores em jogo que podem ser do contexto, da situação ou do indivíduo (Barros, 2014). A mesma autora refere que o y é uma estratégia de resposta – comportamento – aos problemas colocados ao aluno.

Sendo a EF uma disciplina eclética, consideramos que é pertinente criar situações que solicitem comportamentos predominantemente de adaptação ao meio. Neste sentido, o PNEF (2001) sugere que se assegure a aprendizagem de um conjunto de diversas matérias, procurando promover o desenvolvimento harmonioso e multilateral dos alunos.

Juntando os DAM ao tema educativo da escola, optámos por realizar uma Caminhada com visita a uma central hidroelétrica. A primeira opção era visitar a central hidroelétrica da Fajã da Nogueira, pois além da Caminhada e da visita, seria possível deslocarmo-nos à “manta de tis”. Esta opção permitia envolver os alunos na organização da atividade, nomeadamente no que refere aos transportes. Refutámos esta alternativa quando a Empresa de

Eletricidade da Madeira nos informou que a referida central é toda automatizada através da sede no Funchal, não sendo possível realizar a visita.

A partir desse momento começámos a procurar alternativas, com ajuda do orientador cooperante, um técnico da Empresa de Eletricidade da Madeira e do Clube de Ecologia Barbusano. A opção tomada foi a realização da Levada dos Piornais e visita à central hidroelétrica dos Socorridos, em Câmara de Lobos.

Apesar de a Caminhada não ser uma atividade que contemple diretamente o PNEF, o mesmo dá oportunidade de enquadrar enquanto matéria a lecionar, visto que as Caminhadas e levadas fazem parte do quadro de atividades físicas presentes na região, situação prevista no programa da disciplina. Barros (2014) refere que os concelhos da Ilha da Madeira e Porto Santo têm uma excelente área geográfica para a prática de DAM, permitindo uma multiplicidade de atividades desportivas na natureza, nomeadamente desportos náuticos, Asa delta, Parapente, BTT, Canyoning, Orientação e os percursos pedestres nas levadas.

Neste sentido devemos utilizar a educação como ferramenta privilegiada no processo de rotura no desporto, pois é uma vertente fundamental nas transformações que acontecem na sociedade (Almada *et al.*, 2008).

Mas a AEC não se restringiu apenas à Caminhada, decidimos incluir Orientação, numa abordagem que é sugerida por Barros (2014). Esta decisão teve em conta o elevado nível apresentado pela turma nas diferentes matérias, o que nos dava margem para incluir uma nova matéria.

Barros (2014) alerta para o facto de a Orientação normalmente decorrer num contexto bem conhecido pelos alunos, o que não sustenta as adaptações necessárias para tomarem decisões, pois lhes fornecidos mapas simplificados num contexto que lhes é familiar, situação que se agrava aquando da utilização de pontos de Orientação fixos nas escolas. Condições de realização que fazem com que o aluno não se foque na análise do contexto ao nível do que deveria ser exigido na Orientação.

Apesar da situação criada pareça paradoxal, pois os DAM são realizados num contexto variável e não restritos, podem-se criar situações nas escolas que, transformando o contexto escolar, solicitam-se comportamentos de adaptação ao meio (*idem*).

Assim, vamos mudar a perspetiva das referências espaciais, realizadas através de fotografias de partes específicas da escola, utilizando um referencial representativo dos azimutes das fotografias. Esta forma de apresentação utiliza um conjunto de três fotografias de referência para identificar o ponto exato da interseção (*idem*).

“ (...) O aluno terá de montar estratégias que o ajudem na leitura dos pontos de referência, como é o caso da orientação espacial e a identificação de características inerentes aos pontos de referência e da respetiva fiabilidade.” (Barros, 2014, p. 183).

5.3.1. Objetivos

- Desenvolver autonomia, responsabilidade, dinamismo e cooperação com os colegas e professores;
- Compreender o envolvimento do meio através da capacidade de ler indicadores do mesmo;
- Montagem e operacionalização de estratégias;
- Desenvolver a orientação espacial.
- Compreender as atividades realizadas, os procedimentos e as regras inerentes às mesmas;
- Identificar corretamente os pontos distribuídos ao longo do percurso.

5.3.2. Métodos e procedimentos

Os temas “Caminhada” e “ano internacional da luz” foram abordados através de questões-aula, em que um determinado aluno tinha uma pergunta feita pelo professor, pesquisando sobre a temática em casa, e explicava aos colegas no final da aula seguinte.

Numa reunião do conselho de turma procurámos que os restantes docentes integrassem esta atividade, três mostraram-se disponíveis. Dois desistiram, justificando que estavam atrasados na matéria e não tinham tempo para alterar o planeamento. O professor de Português cedeu-nos uma aula de sexta-feira, marcando com os alunos a reposição, solicitando também um trabalho em grupo onde os alunos tinham de descrever a Caminhada e a visita à central hidroelétrica através de relatório, carta, entrevista ou notícia.

Quando escolhemos a data procurámos enquadrar as turmas dos dois estagiários, percebendo qual o melhor dia da semana e um dia em que não houvesse testes de avaliação às restantes disciplinas. Seguidamente solicitámos ao CE autorização para a saída, sendo que apenas nos foi exigido os consentimentos assinados pelos encarregados de educação.

Para a visita à central hidroelétrica dos Socorridos falámos informalmente na Empresa de Eletricidade da Madeira, enviando seguidamente uma carta por escrito. A resposta foi

positiva, combinámos com o técnico telefonar assim que saíssemos da levada (saída das escadas para a estrada).

Durante o processo de planeamento destacamos também a preciosa ajuda do Clube de Ecologia Barbusano, que nos auxiliaram desde o início, quando a opção ainda passava pela ida à Fajã da Nogueira. Os elementos do referido clube não puderam ir à atividade, visto terem aulas sexta-feira de manhã, no entanto foram connosco ao local realizar o reconhecimento do percurso, elemento fundamental para organizar melhor os tempos e conhecer o percurso, bem como decidir o local onde iríamos sair da levada.

Decidimos sair da levada logo após o túnel, pois para a frente o caminho é demasiado estreito e não tem apoio, sendo bastante mais perigoso e também atrativo. No entanto, visto haver ser um grupo de 48 alunos, optámos por não o realizar.

Dias após a atividade enviámos uma carta de agradecimento ao Clube de Ecologia Barbusano e à Empresa de Eletricidade da Madeira.

A Orientação decorreu durante três aulas no terceiro período, antes houve algumas questões-aula referentes a esta temática, que permitiu aos alunos caracterizarem a modalidade e aprenderem a tirar azimutes. Solicitámos também que instalassem nos seus *smartphones* ou *tablets* uma bússola, através de várias aplicações disponíveis na *playstore*.

As três aulas onde esta matéria foi abordada tivemos a turma dividida em dois, dando Orientação juntamente com outra matéria. Para a primeira aula fizemos dez diagramas, podemos consultar um exemplo no **Apêndice G**, cada grupo de três elementos recebia seis – com ordens diversas – juntando uma caneta e uma bússola. Cada diagrama é composto por:

- Dois eixos orientadores, o nosso estava orientado pela estrada à frente da entrada principal da escola;
- Três imagens e os respetivos azimutes;
- Três setas, uma para cada imagem, sendo que o comprimento procura representar a distância a que cada imagem se encontra do ponto a que os alunos têm de chegar;
- Uma pergunta, serve para controlar se os alunos tiveram verdadeiramente naquele ponto.

Apesar de esta ter sido a constituição base dos diagramas, houve variáveis alteradas quando entregues aos alunos, nomeadamente:

- Azimutes – podiam estar ou não;

- Imagens – podem ter uma perspetiva mais macro ou mais micro. Por exemplo, um relógio pode aparecer completo ou apenas um quarto do mesmo;
- Substituir imagens – retirar uma ou duas imagens e colocar texto a descrever o que se deve ver naquele azimute;
- Perguntas de controlo – as perguntas eram diversificadas, em alguns casos podíamos perguntar o azimute de uma determinada imagem.

5.3.3. Realização

A aula de EF do dia 6 de março começou junto da porta lateral do Estádio dos Barreiros às oito da manhã para iniciarmos a Caminhada quinze minutos depois. A turma da colega estagiária iniciou a Caminhada à frente, com a professora na frente, três minutos depois do último aluno ter iniciado, a nossa turma começou a Caminhada.

Diversos alunos da nossa turma estavam a demorar muito tempo devido ao facto de tirarem muitas fotos, situação que não mereceu intervenção da nossa parte, pois sabíamos que antes do Areeiro não haveria qualquer perigo e também porque estávamos dentro da hora.

Às dez horas houve uma pausa para comer, escolhemos um local com sombra e espaço para sentar. Aproveitámos a pausa para lembrar que íamos andar na estrada alguns minutos, havendo necessidade de ir em fila indiana, sem nenhum aluno ir ao lado dos outros, além disso quando regressássemos à levada a mesma apresentava mais perigos.

Prosseguimos na levada até uma pequena gruta, nesta altura a levada já era mais perigosa. Dois alunos que apresentaram algum medo deslocaram-se para a frente, juntamente connosco. O trajeto desde a entrada da gruta até à saída da levada constituiu a parte mais atrativa de todo o percurso, sendo notório como os níveis tónicos dos alunos aumentaram. Antes de sairmos da levada ligámos para o técnico da Empresa de Eletricidade da Madeira que nos ia guiar na visita às instalações da central.

Na central dos Socorridos cada turma foi com um técnico diferente. Alguns elementos da turma apresentaram um comportamento mais interventivo do que normalmente observávamos nas aulas de EF, mostrando ter conhecimento do que lhes estava a ser apresentado, colocando diversas questões.

Quando terminámos a visita esperámos aproximadamente 40 minutos pela outra turma, sendo referido pela colega e orientador cooperante – que acompanhou a turma da colega durante a visita às instalações – que o técnico foi muito pormenorizado. Esta situação foi uma lacuna que atrasou a atividade, para a evitar devíamos ter combinado o tempo de visita com os técnicos.

Seguidamente descemos pela estrada até à promenade que liga Câmara de Lobos à Praia Formosa, realizando-a a pé, sendo que alguns alunos pediram para ir de autocarro, pois tinham aulas da parte da tarde, provenientes de disciplinas atrasadas do 11º ano.

As aulas de Orientação foram bem diferentes, pois decorreram no contexto normal de aulas. Destacamos o empenho e a boa receptividade que os alunos mostraram, perguntando se íamos repetir a atividade em aulas futuras. Na primeira aula cada grupo – de três elementos – recebeu seis diagramas, sendo que havia dez diferentes. Apenas um grupo conseguiu realizar os seis diagramas corretamente, mas falhando dois minutos com o tempo que tinha sido estipulado

Três dos pontos eram próximos do campo onde decorria a aula. Quando víamos grupos por perto decidíamos acompanhar e ver as estratégias criadas pelos alunos, destacamos algumas que passamos a expor:

- Aparecia uma tabela de Basquetebol, um dos grupos soube de imediato qual era porque na imagem aparecia um pequeno ponto verde, que era a porta que se encontra atrás da tabela. O grupo teve a capacidade de identificar não através da tabela mas de um dos poucos elementos que aparecia na imagem sem ser a tabela;
- Um dos diagramas tinha colunas e árvores, os alunos apenas identificavam uma foto facilmente, sendo que a pergunta falava em “cubos”, um grupo foi por aí, pois conheciam a escultura com cubos no jardim;
- Destacamos ainda um grupo que identificou uma imagem, deslocou-se no sentido que apontava o diagrama até chegar ao local onde viam os restantes dois pontos naquelas direções.

Para a segunda aula criámos quinze novos diagramas, mas alterámos a variável tempo, ou seja, cada grupo tinha apenas três diagramas e dispunha de dez minutos para os realizar. Se conseguissem responder aos três diagramas antes do tempo iam ao campo onde estava a decorrer a aula buscar outros três, dispondo de mais dez minutos, se não conseguissem iam ter com o professor e recebiam mais três diagramas, sendo que os anteriores ficavam incompletos. Houve três grupos que conseguiram realizar um conjunto de três diagramas no tempo definido.

No final da segunda aula pedimos aos alunos que criassem três diagramas por grupo, cumprindo os procedimentos anteriormente enunciados. Enviaram-nos os diagramas e fomos

confirmar cada um. Assim, na terceira aula cada grupo tinha um diagrama de cada um dos restantes grupos, dispondo de trinta minutos para os realizar.

Os grupos que na primeira aula trabalharam com bússola manual, na terceira trabalharam com uma eletrónica, e os que na primeira dispunham de bússola eletrónica, utilizaram uma manual na terceira aula.

No final perguntámos aos alunos o que tinham achado. O feedback foi muito positivo, referiram que estavam todos os dias na escola mas que havia pormenores que nunca tinham visto, havendo necessidade de estarem atentos a todos os eles para chegar ao ponto de cada diagrama. Houve ainda uma aluna a lembrar que esta necessidade de identificar pormenores na escola não foi apenas na aula de Orientação, mas também quando estavam a construir os diagramas, pois tinham de ter a capacidade de procurar pormenores com o objetivo de dificultar a vida aos colegas que os iriam fazer.

5.3.4. Balanço

A AEC foi planeada com intuito de conferir uma matéria diferente aos alunos, este caso DAM, pois, desde que ingressaram na ESFF não tiveram conteúdos que solicitassem predominantemente comportamentos de adaptação ao meio. Neste sentido, decidimos realizar uma Caminhada, integrando a atividade no tema do projeto educativo de escola, “a luz”.

Na realização da Caminhada pretendíamos envolver os alunos. Quando a opção era visitar a central hidroelétrica da Fajã da Nogueira, estava previsto responsabilizar os alunos pela organização do transporte. A partir do momento que optámos pela levada dos Piornais e visita à central hidroelétrica dos Socorridos, a questão dos transportes deixou de fazer qualquer sentido e os alunos tiveram um papel passivo na preparação da atividade.

A responsabilidade dos alunos da nossa turma foi essencialmente arranjar alternativa para a reposição da aula de Português, havendo a possibilidade de ceder uma aula de EF. Apesar disso, os alunos preferiram ter uma aula extra a Português, marcando-a junto do professor.

Desde início que tínhamos a intenção de conferir aos alunos um papel mais ativo no planeamento da atividade, assim, assumimos que não fomos bem sucedidos neste ponto. Consideramos que havia um conjunto de atividades que os alunos podiam ter realizado, nomeadamente contactar com a Empresa de Eletricidade da Madeira, realizando os ofícios e planeando, junto dos técnicos, a visita, incidindo mais nas áreas que tinham estudado em Físico-Química no ano letivo anterior.

Neste sentido, Mesquita (2004) lembra-nos que há necessidade de incluir os jovens nas atividades em que participam, havendo uma partilha de estratégias e decisões com os seus

professores, para serem concretizadas conjuntamente. A autora destaca que esta atitude é uma consequência natural, pois a sociedade exige aos jovens cada vez mais autonomia, responsabilidade e comprometimento com as atividades onde se envolvem.

Relativamente à preparação da Caminhada, como referimos anteriormente, colocámos um conjunto de questões-aula para os alunos pesquisarem em casa e apresentarem aos colegas, regras de segurança e materiais adjacentes. Consideramos, no entanto, que podíamos ter criado situações nas aulas que solicitassem comportamentos aos alunos que os preparassem para uma Caminhada, levando-os a compreender uma série de variáveis em jogo numa atividade desta natureza. Damos dois exemplos de atividades que podiam ter sido realizadas nas aulas e que enriqueceriam as experiências e conhecimentos dos alunos:

- Um exemplo foi dado atrás, na caracterização de turma, sugerimos que o aluno que se desloca a pé para a escola pudesse utilizar o pedómetro e realizasse o trajeto com mais ou menos passos, verificando o custo metabólico;
- Outra ideia é a realização de um protocolo que executámos no segundo ano de licenciatura, na unidade curricular Sistemática das Atividades Desportivas, proposto pela Professora Doutora Catarina Fernando, que consistia em caminhar numa passadeira – onde havia marcas feitas com giz – e durante 10 minutos tinha de se caminhar a uma velocidade que variava entre os 3,5 e os 4,5 Km.h⁻¹, contabilizando o número de erros – sempre que se pisavam as marcas – e tirando a frequência cardíaca de 30 em 30 segundos, utilizando um cardiófrequencímetro. Seguiam-se 10 minutos a caminhar sem preocupação com as marcas. No final, mais 10 minutos, em que devíamos pisar as marcas, isto é, cada apoio dado devia ser em cima de uma das marcas, contabilizando os erros e a frequência cardíaca. Tal como na situação anterior, este protocolo seria uma mais-valia visto visar levá-los à compreensão dos processos fisiológicos numa simulação de Caminhada.

No que diz respeito à Caminhada propriamente dita, verificámos que era demasiado simples, estava sempre “balizada”, não havendo grande necessidade de adaptação. No final do percurso, quando chegámos à gruta, a mudança de comportamento por parte dos alunos foi notória, pois houve necessidade de se adaptarem às características do terreno: inicialmente a gruta era baixa, havendo alunos a deslocarem-se de joelhos e outros agachados. Ao sair da gruta a levada consiste numa ponte muito alta – por baixo há vegetação e pedras – e ao mesmo tempo estreita, estes dois fatores obrigaram os alunos a modificarem o seu deslocamento, adaptando-se, uma vez mais, à especificidade do terreno.

Foi nesta fase que sentimos os níveis tónicos mais altos, no final, ouvimos frases do género “agora que estava brutal é que vamos descer” ou “professor, podemos repetir esta última parte?”.

Em geral, considerámos que foi uma manhã agradável, onde solicitámos – ainda que pouco – os comportamentos desejados. Importa destacar o ambiente agradável e positivo, permitindo também ganhos relacionais entre os alunos e professores, que influenciaram positivamente as aulas seguintes.

Foi no sentido relacional que esta atividade agonística teve maiores benefícios, pois os comportamentos de adaptação ao meio foram ainda poucos. Analisando o momento em que nos encontrávamos na prática letiva – avançados na matéria – decidimos incluir Orientação na AEC.

Os alunos aceitaram muito bem esta proposta. A primeira aula foi encarada como um “jogo diferente”, um novo estímulo para os alunos. Na segunda aula, inserimos a variável tempo, o que obrigou os alunos a lerem os estímulos mais rapidamente, tornando o jogo mais interativo. Na terceira e última aula, o jogo tomou proporções mais competitivas, pois aos alunos foi pedido que fizessem os diagramas dos colegas. Assim, todos queriam resolver os diagramas que lhes tinham sido entregues e queriam saber se os colegas não conseguiram resolver os que o seu grupo tinha construído anteriormente.

Apesar de ter ocorrido num contexto conhecido pelos alunos, as variáveis do contexto foram alteradas, obrigando os alunos a estar permanentemente a ler indicadores e montar estratégias para operacionalizar o desafio colocado, havendo desenvolvimento da orientação espacial e transformação nos alunos.

Na nossa opinião, esta atividade foi muito positiva, abordando uma nova matéria de forma diferente, cumprindo os objetivos que nos propuséramos alcançar. Apesar disso, podíamos ter tido mais aulas que nos permitissem aprofundar e explorar mais variáveis, como por exemplo, a validação de pontos na localização exata, utilizando aplicações *Android* com *GPS*.

6. AÇÃO DE INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR

No início do ano, quando discutimos as diversas atividades relativas ao estágio pedagógico decidimos dar continuidade à atividade realizada pelo núcleo de estágio anterior, designada de “escola, família, AF e saúde”. Fernandes (2014, p. 55) refere que esta atividade procura “*aproximar a escola à família dos alunos, disponibilizando informação útil para a adoção de comportamentos saudáveis em toda a família, nomeadamente todos aqueles que se relacionam com a importância da atividade física*”.

Esta ação assume um carácter de complemento curricular, destina-se a toda a comunidade escolar – funcionários, encarregados de educação e professores – procurando torná-la mais consciente, relativamente à importância que o exercício físico desempenha na saúde.

Esta atividade integrou estações para avaliar indicadores de saúde que estão diretamente relacionados com a AF, nomeadamente índice de massa corporal, pressão arterial, glicémia e percentagem de massa gorda. No ano passado foi realizada pelos núcleos de estágio da ESFF e da Escola Secundária Jaime Moniz.

Inicialmente, escolhemos os dias das entregas de avaliações dos alunos, do segundo período, pois são datas em que há uma afluência de muitos encarregados de educação à escola. No entanto, um número considerável de alunos da nossa turma iria encontrar-se ausente, em virtude de ter agendada para essa data a respetiva viagem de finalistas. Como era pretendido que tivessem um papel ativo nesta atividade, decidimos alterar a data de realização desta ação para o dia de entrega de avaliações do terceiro período.

O planeamento desta atividade está diretamente relacionado com a terceira etapa da prática letiva, pois os trabalhos desenvolvidos pelos alunos foram no âmbito dos indicadores medidos.

Para aprofundarmos o nosso conhecimento relativamente à importância desta temática, recorreremos à leitura de alguma bibliografia específica. Dias, Freitas e Briz (2007) referem que um indicador de saúde é uma variável que pode ser medida, a fim de refletir o estado de saúde das pessoas de uma comunidade. Os mesmos autores destacam a importância que os indicadores têm em termos de saúde-pública, havendo necessidade que as pessoas tenham consciência que o seu controlo pode ser a resposta à pergunta “porque é que umas pessoas têm saúde e outras não?”.

A International Diabetes Federation (IDF, 2006) refere que a síndrome metabólica é um aglomerado de indicadores de risco (nomeadamente diabetes, obesidade, colesterol e pressão arterial) que podem causar ataque cardíaco, nomeadamente diabetes, obesidade, colesterol e

pressão arterial. A mesma organização estima que 20 a 25% da população adulta em todo o mundo sofra de síndrome metabólica, havendo duas vezes mais probabilidade de morrer e três de sofrer um ataque cardíaco ou um acidente vascular cerebral.

Já a Organização Mundial de Saúde (OMS) (cit. Marques, Gouveia & Leal, 2006) estima que a inatividade física contribuiu para cerca de dois milhões de mortes anuais em todo o mundo. O mesmo organismo refere que cerca de 60% da população mundial não pratica AF em quantidade suficiente.

A prática de AF tem grandes benefícios na saúde, mas também em termos económicos (menos gastos com a saúde por parte dos governos), sociais e ambientais (Marques *et al.*, 2006). Os mesmos autores referem que as intervenções comunitárias podem ter um impacto positivo em termos de saúde pública, pois devem servir para consciencializar e envolver as pessoas a modificar comportamentos.

Não foi nossa intenção constrangir ou alarmar as pessoas, mas alertá-las para o facto de que a AF é a melhor e mais agradável maneira de atuar na prevenção de doenças hipocinéticas. Esta foi a nossa intervenção na comunidade, pois consideramos que ‘consciencializar para’, também é um dever dos docentes, como explicitamente o destaca Félix (2014, p. 73), quando afirma que a escola detém

“Uma responsabilidade educativa para com a sociedade, tem um papel fundamental na preparação do indivíduo para a manutenção da saúde, de forma a capacitar e preparar as pessoas em todos os seus estágios e no saber lidar com alterações no estado da sua saúde”

6.1. Objetivos

- Facultar à comunidade escolar indicadores que justificam a adoção de programas de AF e exercício;
- Medir indicadores de saúde que estão diretamente relacionados com a AF;
- Preparar os alunos da turma dos professores estagiários através de um trabalho teórico que permita dominar conceitos e técnicas de registo dos indicadores e relacioná-los com a saúde.

6.2. Métodos e procedimentos

Esta atividade foi organizada com bastante antecedência, para garantir o sucesso da mesma, havendo um conjunto de ações que tivemos de realizar. Começámos por elaborar a lista de recursos necessários à atividade, que podem ser consultados no quadro 8.

Quadro 7: Recursos necessários para a atividade

Quantidade	Descrição
1	Balança de impedância
1	Fita métrica
1	Aparelho de glicémia
Máximo	Fitas para glicémia
Máximo	Lancetas para glicémia
1	Aparelho de pressão arterial
750	Folhetos da atividade
1	Computador
12	Pilhas AA
2	Tapetes
2	Pacotes de algodão
2	Garrafas de álcool
1	Garrafa de água oxigenada
2	Rolos de papel
1	Balde para resíduos infetantes
3	Mesas
6	Cadeiras
10	Canetas
1	Balde do lixo
1	Tenda descoberta
1	Extensão elétrica
6	Colaboradores para cada turno de duas horas

Para garantir a disponibilidade de muito do material necessário para a atividade planificada, vimo-nos impelidos a estabelecer parcerias com diversas entidades. A primeira foi com a Associação da Madeira de Desporto para Todos, através da qual conseguimos a balança de impedância, aparelho de pressão arterial, aparelho de glicémia e tenda descoberta.

Faltava, ainda, o material essencial: as fitas e lancetas para glicémia. A primeira instituição contactada foi o Hospital de Sousa Martins na Guarda, por intermédio de um conhecimento pessoal. Recebemos do referido hospital 400 lancetas e 500 tiras. O Centro de Saúde do Bom Jesus, contactado através do agrupamento de centros de saúde do Funchal, deu parecer negativo ao nosso pedido.

A última instituição contactada foi a Fisioclinic da Achada, que colaborou com 250 lancetas e tiras, e também com a cedência de uma enfermeira, durante quatro horas. Em troca, colocámos o logótipo da empresa no cartaz, nos folhetos e permitimos a colocação de publicidade à clinica no espaço da atividade (com a devida autorização da Direção do CE). As mesmas contrapartidas foram veiculadas à Bioforma, que colaborou monetariamente, para a compra de material.

A Direção da escola cedeu-nos o espaço da entrada e todos os materiais que solicitámos, dando autorização a um dos funcionários para que, no dia, os colocasse no local onde a atividade ia decorrer.

Assim, conseguimos garantir todos os recursos materiais necessários. No final, enviámos uma carta de agradecimento para todas as instituições que connosco colaboraram.

Relativamente aos recursos humanos, elaborámos uma folha com os turnos, solicitando a diversas pessoas que nos ajudassem. Assim, conseguimos 36 colaboradores para a atividade: alunos da nossa turma, alunos da escola que pediram para colaborar, alunos da turma da colega de estágio, colegas da turma de mestrado, alunas da licenciatura em Enfermagem e uma enfermeira da Fisioclinic da Achada. Alguns alunos mostraram-se reticentes, mas negociámos a sua colaboração, passando um certificado de participação. Aos alunos que se mostraram disponíveis, entregámos uma ficha de autorização para ser preenchida pelos encarregados de educação, e posteriormente devolvida.

De seguida, elaborámos o cartaz da atividade, de modo a acelerar o processo de divulgação. O cartaz foi realizado por nós, utilizando o *Adobe Photoshop Elements 6* e pode ser consultado no **Apêndice H**. Além do cartaz, também elaborámos um folheto dividido em seis partes, com a seguinte estrutura:

- Capa – título da ação, logotipo da UMA e da ESFF;
- Contracapa – recomendações da ACSM para a AF e logotipo dos apoios e patrocínios recolhidos;
- Definição de saúde, AF e relação entre ambas;
- Explicação sobre cada indicador calculado na atividade;
- Espaço para assinalar a medição e os valores de referência.

Após terminarmos o folheto, mostrámo-lo aos orientadores e, a pedido dos mesmos, à Professora Doutora Ana Rodrigues, que nos deu sugestões pertinentes para o melhorar. O folheto definitivo pode ser consultado no **Apêndice I**.

Por fim, reunimos com o CE para acordarmos como se procederia à divulgação do evento, junto dos docentes. O referido órgão colocou cartazes nas salas dos professores e diretores de turma, bem como na entrada da escola, além disso, foi enviado um *e-mail* para todas as turmas e docentes e serviço de Psicologia e Orientação da escola. A informação aparecia em destaque no *website* oficial da escola. No dia 8 de junho (primeiro dia da atividade), a Direção informou a RTP Madeira, que fez uma reportagem no decurso do evento.

6.3. Realização

Dia 8 de junho chegámos às 8:45 horas à ESFF, os funcionários já tinham colocado as mesas, cadeiras, extensão elétrica e balde do lixo. Começámos a montar a tenda descoberta e a preparar as estações. Apesar de o início da atividade estar marcado para as 10h, às 9.30 horas já havia funcionários da escola a pedir para realizar os testes.

As cinco estações foram preparadas com uma ordem lógica:

1. Medição de altura;
2. Balança de impedância, onde calculávamos a massa corporal e a percentagem de massa gorda;
3. Pressão arterial;
4. Glicémia;
5. Computador: havia um documento de *Excel* para lançar os dados de todos os participantes e onde se calculava o índice de massa corporal.

Acrescia ainda uma sexta estação que consistia na entrega de folhetos e no convite às pessoas para participar na atividade.

No início da atividade tivemos problemas na balança de impedância, pois o terreno onde estava colocada não era plano e bastava desviar ligeiramente que os resultados eram enviesados, o que nos obrigou a alterar um pouco o local das estações, para corrigir esta situação.

Às 10h já tínhamos pessoas a participar na atividade; destacamos que em nenhum momento houve pausa na atividade, estivemos sempre a retirar dados nem que fosse a uma ou duas pessoas.

Os alunos tiveram um envolvimento muito ativo, nomeadamente ao fim da tarde, quando houve uma maior afluência de encarregados de educação na escola. Nessa altura, eram os professores estagiários a convidar as pessoas e a circular entre as estações, tirando dúvidas pontuais.

No total realizámos 496 avaliações, 195 no primeiro dia e 301 no segundo, o que significa que tivemos uma média de 27,6 avaliações por hora, sendo que no primeiro dia a média foi de 21,7 e no segundo dia 33,4.

Das 496 avaliações, 56 foram a pessoas externas à escola, 106 alunos, 198 encarregados de educação e 85 professores. A maioria dos elementos era do género feminino – 317 – havendo apenas 179 do género masculino.

6.4. Balanço

Das turmas a nosso cargo e da colega de estágio apenas 21 em 48 alunos participaram, situação que pode ser justificada pelo facto de as aulas já terem terminado e os alunos se encontrarem em preparação para os exames nacionais, sendo que muitos tinham explicações. Na nossa opinião, se a atividade tivesse decorrido no final do segundo período – como era nossa intenção inicial – a adesão por parte dos alunos tinha sido mais significativa.

Uma das estratégias para dinamizar alguns dos alunos da nossa turma foi o facto de conhecermos as suas motivações profissionais, depois de analisarmos a caracterização de turma. Muitos dos alunos pretendem ingressar em Enfermagem e Medicina, portanto, abordámo-los no sentido de os fazer ver que esta experiência podia ser uma mais-valia, por haver uma aproximação de algumas estações à área que pretendem seguir no ensino superior.

Consideramos que a dinâmica por parte dos alunos participantes foi excelente, conseguindo atrair muita gente a participar, recebendo as pessoas com entusiasmo e simpatia. Esta dinâmica ajudou a que outros alunos da escola pedissem para colaborar connosco na atividade.

Na generalidade, as estações eram simples, no entanto, a de análise da glicémia apresentava características peculiares, pelo que alguns alunos mostraram grande desejo participar nela, revelando-se a mais atrativa. Já outros alunos referiram que colaboravam em qualquer estação, exceto naquela. Procurámos estabelecer rotações dentro de cada turno, isto é, permitir que cada aluno passasse por diversas estações, o que não foi possível ao fim da tarde, quando a afluência de participantes era muito grande.

Destacamos também o papel do CE, que desde o primeiro instante nos ajudou a dinamizar a ação. Convidaram também a RTP Madeira, que realizou uma reportagem sobre a atividade, no primeiro dia de realização. Esta estratégia também fez com que mais gente participasse no dia seguinte, pois muitas pessoas perguntaram-nos se podiam participar, em virtude de terem visto a reportagem na televisão.

Consideramos que a atividade foi muito positiva, permitindo chegar à comunidade escolar, lembrando sempre que a prática desportiva é um excelente “remédio” para melhorar ou manter os parâmetros de saúde em níveis saudáveis. Por diversas vezes as pessoas nos abordavam referindo que faziam exercício autónomo, às quais alertávamos para a importância de serem acompanhadas por profissionais competentes, fazendo diversas vezes um paralelismo com a saúde e os perigos da automedicação. As perguntas surgiam maioritariamente relacionadas com a nutrição, não havendo resposta da nossa parte, apenas referíamos que nesse campo havia igualmente especialistas, que não os professores de Educação Física, recomendando a procura de um nutricionista.

Durante a atividade houve a recolha de valores muito elevados que mereceram algum cuidado da nossa parte. Cumprimos com o estipulado anteriormente, ou seja, não estávamos ali para alarmar ninguém, apenas para consciencializar. Perante valores “anormais” que apareceram, procurámos agir com bom senso, pedindo às pessoas que repetissem a medição assim que pudessem.

Consideramos que a atividade foi muito positiva, no entanto, lamentamos o facto de não termos usufruído dos ganhos relacionais com a comunidade escolar. Isto é, houve uma relação com muitos dos agentes escolares, que podiam ter tido outra valência na nossa participação da escola caso esta atividade tivesse decorrido noutra data.

Uma última palavra para uma estratégia que podia ter sido levada avante, permitindo que os alunos tivessem dado um contributo efetivo nesta atividade: consistia na elaboração do cartaz e dos folhetos, que poderia ter sido feita por parte dos alunos dos cursos de artes e multimédia, sendo benéfico para os mesmos, pois tinham a oportunidade de realizar um trabalho com visibilidade em toda a escola, e para nós, porque haveria a possibilidade de envolver mais alunos colaboradores nesta atividade.

7. ATIVIDADES DE NATUREZA CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA

Ao contrário do procedimento por nós seguido nos restantes capítulos, nas ações de natureza científico pedagógica iremos apresentar o balanço da ACPI e ACPC, conjuntamente, visto que o tema das duas ações foi comum. Apesar de ter havido duas investigações diferentes, utilizámos os mesmos instrumentos, sendo que os pontos fortes e fracos, que foram identificados, são idênticos, daí a nossa opção pelo balanço conjunto.

Esta componente do EP procura promover a pesquisa e a investigação sobre um determinado tema, escolhido pelo estagiário, resultando num importante instrumento de trabalho e contribuindo, também, para uma necessária e constante construção de conhecimento. Como já tivemos oportunidade de refletir, é cada vez mais difícil ao docente dominar a infinidade de temáticas, associadas ao processo de E-A em geral, à sua disciplina, bem como as inúmeras e inovadoras metodologias e instrumentos que, surgem quase diariamente. Apesar de associarmos a construção de conhecimento às universidades, consideramos que os professores nas escolas básicas e secundárias têm o dever de produzir investigação.

Reforçamos esta nossa ideia apresentando o conceito de laboratório de Almada *et al.* (2008, p. 90), considerando que hoje “*apresenta formas tão variadas como praticamente a infinidade dos problemas e que procura dar respostas ou, pelo menos fazer perguntas mais pertinentes*”. Os autores (p. 91) lembram que há

“Laboratórios que trabalham com as mais diferentes metodologias, com os mais diversos instrumentos materiais, ou até ausência destes (...), com os mais variados objetivos, em espaços que vão da sala restrita ao espaço interplanetário, há os que colhem dados outros que se confinam a fazer malabarismos com os dados já existentes e conhecidos. Há laboratórios que fazem análises, mas há outros que fazem fundamentalmente sínteses”.

Como atrás surge plasmado, o professor trabalha num local privilegiado para criar problemas e procurar dar resposta aos mesmos. Foi neste sentido que aconteceram as ações científico-pedagógicas, que decorreram em dois momentos: o primeiro dirigido para os professores da ESFF, escola que nos “acolheu” enquanto professores estagiários; e outro destinado a professores de EF da região e a alunos do mestrado e licenciatura em EF e desporto, que decorreu na UMa, instituição que nos ministra o curso para estarmos habilitados para a docência.

O tema abordado em ambas as ações foi “*A importância da Educação Física no imaginário social*”, sendo que na individual realizámos investigação no seio da ESFF e na coletiva alargámos a ação a mais três escolas do Funchal.

Inicialmente procurámos elaborar uma revisão bibliográfica sobre o tema. Seguidamente, seleccionámos questionários validados sobre o tema, escolhendo para os alunos o questionário de Pereira, Costa e Diniz (2009) e para os professores e encarregados de educação o questionário validado por Maia *et al.* (2014). Desta forma, realizámos dois estudos quantitativos a partir de uma temática comum.

7.1. O imaginário social da educação física

A EF é uma disciplina que ao longo dos anos tem tido altos e baixos, havendo medidas políticas que, ora a valorizam, ora lhe retiram o estatuto que a disciplina levou anos a conquistar. Desta forma, pretendemos questionar os alunos, professores e encarregados de educação sobre a importância que, na conceção de cada um, é atribuída a esta disciplina.

De uma forma simplificada, o conceito de imaginário social permite dar sentido às práticas da sociedade, sendo uma ideia partilhada por grandes grupos de pessoas (Taylor, 2002). Para nós, este é um conceito útil para compreender a opinião coletiva relativamente a uma temática, mas entendemos que é igualmente um conceito ténue, que pode mudar facilmente de acordo com acontecimentos, tais como decisões do foro político.

A realização destes trabalhos não teve como intuito julgar o trabalho de alguém, mas permitir uma discussão e reflexão sobre os resultados obtidos, tendo em vista a melhoria do nosso nível de intervenção profissional.

Como referimos anteriormente, uma das causas para a escolha deste tema prendeu-se com a decisão do CE em não contabilizar a nota da disciplina na ponderação para o ingresso, dos alunos, nos quadros de mérito da escola. Apesar disso, ao longo do nosso EP, aconteceram algumas situações que, mesmo indiretamente, mostraram a evidente menorização da disciplina, face às restantes do currículo. A título exemplar, destacamos algumas:

- As disciplinas com exames nacionais têm direito ao triplo das fotocópias das restantes;
- No primeiro período foi-nos negada sala para a realização do teste teórico, pois os responsáveis consideram que “os testes de EF são realizados na bancada ou no chão do ginásio;

- Num dos dias da semana, alguns alunos chegavam atrasados à aula de EF pois o professor que dava aula no tempo anterior atrasava a aula, justificando aos alunos que o podia fazer pois “a aula seguinte era EF”;
- Durante uma reunião de avaliação, um dos professores fez um comentário sobre a classificação de EF, atribuída a um aluno, referindo que “está a destoar ao lado das restantes”, comentário repetido diversas vezes. Era a classificação mais baixa do aluno em causa.
- Na última reunião de avaliação, sugerimos o ingresso de dois alunos no quadro de “atitudes e valores”, por considerarmos que tais alunos deram mostras, nas aulas de EF, de comportamentos exemplares, meritórios de reconhecimento. Um dos professores, que integrava o conselho de turma, referiu que não concordava, pois os professores de EF só conheciam o “lado bom”, não conhecendo a realidade das “verdadeiras aulas”.

7.2. Objetivos

- Identificar que categorias conceptuais estão relacionadas com a EF, de acordo com os vários grupos sociais e culturais;
- Verificar qual é o espaço da EF (ao longo dos tempos) no sistema educativo;
- Comparar as opiniões das diferentes populações inquiridas;
- Identificar certezas, dúvidas e incoerências entre o que refere a bibliografia sobre o tema, o que afirmam as várias populações e o que acontece, de facto, no dia-a-dia;
- Proporcionar uma reflexão crítica ou debate sobre o tema.

7.3. Ação científico-pedagógica individual

7.3.1. Métodos e procedimentos

O primeiro passo foi agendar a data da ação, definida conjuntamente com os orientadores no início do ano, sendo confirmada com o delegado do GD. A data da referida ação foi acordada para uma quinta-feira, dia da reunião semanal do GD. Seguidamente, reservámos uma sala apetrechada com audiovisuais.

A divulgação da ação foi realizada numa reunião do GD, através da agenda semanal da ESFF, com uma notícia no Diário de Notícias e através de *e-mail* enviado para os colegas de turma e alunos do primeiro ano do mestrado.

A recolha de dados contou com a colaboração de alguns professores de EF, uma professora de Biologia, uma de Físico-Química e um de Geografia, a quem entregámos questionários para distribuírem nas suas turmas, entregando-no-los posteriormente.

Foram distribuídos aos alunos três documentos:

- Questionário para os encarregados de educação, que era levado para casa e devolvido na aula do professor que entregou o questionário;
- Consentimento de participação do aluno, documento que era entregue e assinado pelo encarregado de educação a autorizar o seu educando a responder ao questionário;
- Questionário do aluno, que era preenchido, caso o seu encarregado de educação desse consentimento.

Desta ação resultou:

- Uma apresentação do trabalho que decorreu na ESFF;
- Um artigo publicado no livro de atas do Seminário Desporto e Ciência 2015 do Departamento de EF e Desporto da UMa;
- Um *poster* apresentado no mesmo seminário.

7.3.2. Resultados

Entregámos 60 questionários a professores de outras disciplinas, cuja totalidade foi recolhida. Relativamente aos encarregados de educação, foram entregues 375 e recolhidos 239.

Os dados mais relevantes do estudo são:

- A EF é considerada como importante ou muito importante por 96,7% dos professores de outras disciplinas e 88,3% dos encarregados de educação;
- A EF é tão importante quanto as restantes disciplinas para 91,7% dos professores dessas disciplinas e para 64,9% dos encarregados de educação;
- Tanto os professores como os encarregados de educação referem que os objetivos da EF se prendem com a promoção da saúde e bem-estar, bem como a prática de AF;
- Para 61,7% dos professores, as aulas não devem ser facultativas para nenhum aluno. Já 63,2% dos encarregados de educação referem que as aulas devem ser facultativas para os alunos com atestado médico.

7.3.3. Realização

Após 30 minutos de reunião do GD, as portas da sala foram abertas para quem quisesse assistir à apresentação do estudo levado a cabo na ESFF sobre a temática. Estavam presentes todos os professores de EF da ESFF, dois professores de outras disciplinas, os orientadores científicos, colegas de turma, alunos do primeiro ano de mestrado e o presidente do CE.

Foi o delegado de grupo que abriu a sessão, saudando todos os presentes e fazendo uma pequena introdução ao nosso trabalho, pois foi um dos professores que mais colaborou connosco. Seguidamente, deu-se início à apresentação com a intervenção da colega de estágio, que apresentou os dados relativos aos alunos da ESFF e, posteriormente, apresentámos os dados relativos aos professores e encarregados de educação. Deixando para a apresentação final as questões colocadas por parte de elementos presentes na sala.

Relativamente ao *poster*, tivemos bastante dificuldade em seleccionar a informação a colocar no mesmo, ficando denso, do ponto de vista visual. Com ajuda dos orientadores científicos, melhorámos o trabalho. A apresentação foi breve e procurámos cingir-nos apenas ao essencial. Seguiu-se um período de questões, apelando à intervenção do público assistente, e tendo em vista a valorização do nosso trabalho, uma vez que nos esforçámos por relacionar algumas questões levantadas com a prática letiva.

7.4. Ação científico-pedagógica coletiva

7.4.1. Métodos e procedimentos

Deslocámo-nos a cada uma das três escolas falando com os presidentes dos CE, solicitando autorização para realizar a investigação. Seguidamente, entregámos os questionários a professores de outras disciplinas, alunos e encarregados de educação, bem como o consentimento de autorização para a participação dos alunos.

Dois dos professores contactaram-nos mais tarde referindo que já tinham tudo pronto para nos entregar. Passámos na escola a recolher os questionários e respetivas autorizações. Na outra escola, o presidente do CE ligou-nos a informar que tinha consigo os questionários relativos aos professores, mas que combinou com os diretores das turmas às quais foram entregues os questionários, que iam ser os investigadores a recolher na sua aula, com a justificação de que os alunos tinham o direito a conhecer as pessoas que estavam a realizar a investigação.

Foi nesta escola que sucedeu o episódio mais caricato: numa turma de 8º ano, os alunos tinham um problema “muito grande” e não queriam entregar os questionários, pois pensavam que era nossa intenção mostrá-los ao seu professor de EF, que pelo modo como os alunos se

referiram a ele, não era muito popular na turma. Explicámos que os questionários eram anónimos e que iam ser misturados com os de outras turmas da sua escola. Permitimos que cada aluno colocasse o seu questionário na mica onde tínhamos o dos seus colegas de outras turmas.

Demos seguimento à análise estatística básica dos dados, utilizando frequências e percentagens. Para tal, recorremos ao Programa SPSS 22.

Tal como da ACPI, também desta investigação resultou um artigo.

Preletores

Após o tema definido, indagámo-nos sobre possíveis preletores a convidar para nos ajudarem, com a sua colaboração, a esclarecer a temática. A escolha devia ser cuidada, recaindo em alguém com domínio do tema e com à-vontade em intervenções públicas, desta natureza. O nome consensual entre os estagiários e orientadores foi o Professor Doutor Luís Sena Lino, que aceitou prontamente o convite, quando lho dirigimos. A sua preleção foi intitulada *“Diferentes perspetivas à luz de uma história de vida”*.

Apesar de não falarem presencialmente, convidámos os delegados das quatro escolas para gravar um vídeo, comentando os resultados obtidos na sua escola. Apenas a delegada de uma das escolas não acedeu ao nosso pedido.

Data e local

Durante o mês de outubro, os cinco núcleos de estágio reuniram, a fim de marcar a data da ação. Definimos dois sábados, 21 e 28 de fevereiro.

Houve proposta de um dos núcleos para realizar a ação no auditório da Escola dos 2º e 3º ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia. Sugestão negada pelos restantes núcleos, justificando que a ação devia decorrer na sala do senado da UMA, pois somos estudantes dessa instituição e devemos convidar os professores de EF da região a vir à universidade.

Tema geral

Durante o primeiro semestre, os cinco núcleos reuniram, a fim de definir o título da ação, tendo de enviar duas propostas para os orientadores científicos. Houve apenas três propostas: 1) “O currículo em Educação Física”, pelo núcleo de estágio da Escola Secundária Jaime Moniz; 2) “O lugar da Educação Física: certezas, dúvidas e incoerências”, pelo núcleo de estágio da ESFF; e 3) “O papel da Educação Física nos hábitos de vida saudáveis”, pelo núcleo de estágio da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.

Os temas 2 e 3 foram os mais votados. Os orientadores científicos escolheram o título “O lugar da Educação Física: certezas, dúvidas e incoerências”.

Quando propusemos este tema, procurámos que fosse abrangente, permitindo a escolha de diversos subtemas, dependendo do que cada núcleo pretendia desenvolver.

Divulgação

A UMa divulgou a ação na sua página *online*, criando também um *site* para os interessados em participar, pudessem aí realizar a sua inscrição. O nosso núcleo divulgou o evento nas reuniões disciplinares, solicitando que os professores se inscrevessem.

Seguidamente, cada núcleo fez uma proposta de cartaz. O escolhido foi o do núcleo de estágio da Escola Secundária Jaime Moniz e pode ser consultado no **Anexo F**. O programa da ação pode ser consultado no **Anexo G**.

Organização

Houve uma dinâmica entre todos os núcleos, de modo a que quem apresentasse dia 21 não tivesse de se preocupar com a organização, invertendo os papéis no dia 28.

Assim, houve um conjunto de tarefas a realizar, nomeadamente:

- Preparação da sala do senado;
- Organização da sala 7 para o *coffee break*;
- Secretariado – controlo de entradas e saídas;
- Entrega do microfone durante o período de debate.

7.4.2. Resultados

A amostra foi constituída por 1476 participantes, dos quais 665 eram alunos, 170 professores de outras disciplinas e 641 encarregados de educação. Foram entregues 850 questionários a alunos e encarregados de educação e 175 a professores de outras disciplinas. Apesar de questionários a alunos e encarregados de educação serem os mesmos, recolhemos mais 24 questionários referentes aos alunos, porque em duas das escolas secundárias estes eram encarregados de educação deles próprios – maiores de idade – e não entregaram os outros dois documentos aos seus pais.

Os dados mais relevantes do estudo são:

- A EF é considerada como importante ou muito importante por 95,3% dos professores de outras disciplinas e 88,5% dos encarregados de educação;
- A EF é tão importante quanto as restantes disciplinas para 88,2% dos professores dessas disciplinas e para 70,5% dos encarregados de educação;

- Para 88,4% dos professores e 70,1% dos encarregados de educação é objetivo da disciplina promover a saúde e o bem-estar. E para 47,8% dos professores e 54,4% dos encarregados de educação também é objetivo praticar AF.
- Para 51,2% dos professores as aulas não devem ser facultativas para nenhum aluno. Já 62,9% dos encarregados de educação referem que as aulas devem ser facultativas para os alunos com atestado médico;
- No que refere aos alunos verificamos que 70,7% se divertem nas aulas, 73,9% gostam da disciplina, 69,3% refere que o tempo de aula passa rápido;
- A questão se os alunos gostam das matérias da disciplina aparece com 54,3% a responder afirmativamente, sendo que 31,3% não concordam nem discordam;
- A EF é uma das disciplinas preferidas para 55,5% dos alunos, mas o valor baixa para 49,8% na questão “a EF é uma disciplina importante para a minha formação”, sendo que apenas 47,6% dos alunos consideram que a EF é tão importante como as outras disciplinas;
- Por fim, 74% dos alunos referem não se aborrecer nas aulas, 68,7% não desejam que as aulas acabem depressa e por fim, apenas 41,3% discorda que a EF é menos importante que as restantes disciplinas;

Tal como no estudo da ACPI, estes resultados mostram uma valorização da disciplina por parte dos professores e EE, colocando-a ao mesmo nível que as restantes do currículo. Mas como vimos anteriormente, as ações de alguns agentes educativos não mostram estes resultados, o que será importante rever metodologias para cruzar dados e ver se há diferenças entre o que as pessoas pensam, dizem e fazem.

7.4.3. Realização

Como referido, a ação foi dividida em dois dias, sendo que cada núcleo tinha aproximadamente duas horas para o seu módulo. O nosso módulo foi o primeiro a ser apresentado, iniciando com a preleção do Professor Doutor Luís Sena Lino, que apresentou uma perspetiva da história da EF em Portugal na primeira pessoa, captando o interesse do público que se mostrou muito atento e atraído pela comunicação.

Após a pausa para almoço, demos início à nossa apresentação, que durou aproximadamente uma hora, seguida de um espaço para questões.

7.5. Balanço

Consideramos que o professor tem sempre um papel importante na formação dos seus alunos, pois as atitudes demonstradas não passam despercebidas ao olhar – nem sempre há intenção – dos jovens. Devido às características específicas da EF e das suas instalações, o papel do professor desta disciplina é visto pelas pessoas que por algum motivo assistem à aula.

A juntar à exposição a que os professores estão diretamente sujeitos, aos olhares da sociedade, acresce um conjunto de medidas políticas que, ora visam valorizar, ora desvalorizar a disciplina. Na ESFF, os professores de EF consideram que a disciplina é desvalorizada pelo CE, não respeitando os seus docentes e tomando constantes medidas que evidenciam a sua menorização face às restantes.

Assim, considerámos pertinente questionar as pessoas sobre a importância da disciplina. Este tema foi bem aceite pelos orientadores e também pelos restantes professores da escola, sendo que alguns constantemente perguntavam se já tínhamos resultados, se os alunos gostavam das aulas e se os pais consideravam a disciplina importante.

No dia da apresentação da ACPI contámos com a presença da totalidade dos professores da disciplina, sendo que a maioria estava concentrada e a tirar notas sobre os dados recolhidos. Lembramos que os dados recolhidos refletem a opinião acerca do trabalho dos professores da escola, por parte dos seus alunos e encarregados de educação. Ou seja, as respostas dadas nos questionários deviam-se muito ao trabalho desenvolvido pelas pessoas que estavam sentadas à nossa frente.

Relativamente à ACPC, consideramos que foi uma atividade que ficou aquém das expectativas. Para começar, houve poucos participantes, situação que ficou a dever-se, substancialmente, aos dez estagiários que atrasaram significativamente o processo de divulgação. Devíamos ter estipulado prazos e trabalhado em prol desta ação, que não representa apenas os núcleos de estágio, mas também o departamento de EF e Desporto da UMa. A data foi marcada com bastante antecedência mas, devido ao atraso excessivo na divulgação, houve outras entidades que marcaram formações creditadas, comprometendo a presença de potenciais participantes.

No entanto, somos da opinião que, durante a ação, a dinâmica entre os estagiários foi muito positiva, tendo havido muita colaboração e capacidade de fazer alterações de última hora, nunca comprometendo o bom funcionamento da ação nem envolvendo os estagiários cujo módulo estava a decorrer.

A nossa apresentação na ACPC foi diferente da individual, no sentido do comportamento dos intervenientes, havendo poucas questões colocadas. Dos quatro delegados convidados a analisar os dados da sua escola, apenas uma recusou participar. Destacamos que dois dos delegados fizeram uma análise mais profunda, evidenciando alguma preocupação nos resultados dos alunos na questão “gosto das diversas matérias da disciplina de EF”.

Mais uma vez enfatizamos a relevância do tema que escolhemos para esta componente do estágio. Apesar disso, há algumas considerações que não podemos esquecer, em especial a seleção inadequada dos questionários utilizados, nomeadamente para os professores e encarregados de educação, que nos permitiram extrair poucos dados e nos impediram de obter uma melhor exploração de algumas questões que consideramos importantes.

Assim que foi definido o tema, começámos a ler artigos e livros sobre esta temática, dividida em 1) imaginário social, onde encontramos muitos e diversificados documentos; 2) imaginário social da EF, em que a maioria das referências era brasileira. O recurso a questionários validados prendeu-se com o pouco tempo disponível para a investigação, pois a data da ação individual estava já marcada.

Sabemos hoje que devíamos ter antecipado este cenário e validado um questionário de acordo com os referenciais teóricos encontrados e com as questões que considerávamos pertinentes, das quais destacamos:

- Se o professor de EF é visto da mesma maneira que os restantes docentes;
- Dar a possibilidade de numerar as disciplinas que se consideram mais importantes, ou então classificar um conjunto de disciplinas de acordo com a sua importância;
- Colocar o género do aluno, para uma melhor interpretação de alguns resultados;
- No ensino secundário, perguntar qual o curso que frequenta, pois nos cursos profissionais a nota de EF conta para a média de secundário e, desta forma, ver se os resultados destes alunos eram diferentes dos outros;
- Deve haver continuidade da EF na universidade e se a mesma deve ser de carácter obrigatório no ensino secundário.

Esta componente do EP constituiu uma mais-valia, pois permitiu-nos estudar um tema e apresentá-lo na escola e na universidade, possibilitando ainda a publicação de dois artigos científicos, a partir dos dois estudos realizados. As ações de natureza científico-pedagógica foram marcadas por momentos de sucesso e de frustração no decurso do nosso estágio, pois numa fase inicial estávamos muito motivados, encetando a investigação, recolhendo 1476

questionários. Porém, quando nos apercebemos das limitações dos instrumentos, houve grande desânimo da nossa parte, que resultou em menos esforço nesta componente, em detrimento de outras. Quando trabalhávamos em prol das científico-pedagógicas o desânimo era notável, pois sabíamos que estávamos a trabalhar a partir de um instrumento que goraria as expetativas iniciais para o projeto. Esta atitude foi revista pelos estagiários no último momento, quando enviámos o artigo referente à ACPC, no qual decidimos empenharmo-nos um pouco mais, garantindo a elaboração de um artigo que fosse significativamente mais além do que o trabalho anterior nos havia possibilitado.

Em suma, consideramos que adquirimos competências enquanto investigadores, com o acompanhamento de dois orientadores neste sentido. Sabemos que o trabalho ficou aquém do que esperávamos de nós próprios – e quiçá também os orientadores – mas saímos com a convicção que neste capítulo houve também muita aprendizagem, para dar passos mais assertivos em futuras investigações.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegado ao fim o EP, podemos referir que este processo se revelou num dos maiores contributos para a nossa formação, em três sentidos: 1) enquanto futuros professores de EF; 2) enquanto seres humanos, pois durante o processo houve inúmeras transformações que, certamente, nos irão marcar no futuro, tendo em consideração que as opções tomadas tornam cada Homem único, pois transporta consigo um currículo, que é fruto de vivências diferenciadas; 3) enquanto membros de uma comunidade educativa, que entende que temos que nos estar constantemente a adaptar ao contexto, e neste caso adequar a nossa intervenção pedagógica ao mesmo.

Ao longo deste ano letivo houve um conjunto de ajustes e reajustes relativos à organização das diferentes atividades realizadas, sendo que em diversas alturas deparámo-nos com dificuldades, nomeadamente na gestão das inúmeras componentes de estágio. Apesar disso, estamos convictos que a capacidade de adaptação e tomada de decisões em alguns momentos críticos nos prepararam para sermos melhores profissionais.

Embora este processo tenha ocorrido com oscilações, tivemos sempre presente que tínhamos sob nossa responsabilidade 23 alunos, que foram o centro de todo o processo. Cada opção tomada nunca podia colocar a sua aprendizagem em causa. Assim, procurámos ser catalisadores, no que diz respeito à aquisição de competências por parte dos alunos, adequando os estilos e as funções de ensino às necessidades dos mesmos, para poder explorar o potencial que há em cada um.

Houve uma proximidade relacional com os alunos, aspeto que nunca gerou desconforto ou desconcentração da nossa parte, pelo contrário, encarámos esta aproximação como uma mais-valia, no sentido de os deixar à-vontade para falarem sobre o que quisessem. Mas também reclamou responsabilidade, pois as palavras e atos podiam ter consequências devastadoras. Destacamos a solidariedade e o respeito na relação professor-aluno, sendo favorável para o excelente clima de aula e nas diversas atividades realizadas durante o ano letivo.

Além dos alunos, não podemos esquecer o papel dos orientadores. Quando decidimos escolher a ESFF para estagiar já sabíamos que o orientador científico só assumia tais funções a partir de fevereiro, sendo que até lá tínhamos orientação de uma professora com quem nunca tínhamos trabalhado. No que concerne à orientação pedagógica fomos surpreendidos em maio, aquando da mudança de orientadores. Ainda que em todas as situações houvesse diferenças no modo como cada orientador realizava as suas funções, havendo necessidade de

adaptação aos mesmos pela nossa parte, não é menos verdade que foi uma mais-valia trabalhar com diferentes pessoas, metodologias e formas de atuação e receber novos pontos de vista sobre este processo.

Consideramos que a realização deste mestrado nos preparou para sermos professores competentes no futuro, mas as competências adquiridas e desenvolvidas permitem ter sucesso nas diversas áreas das Ciências do Desporto em que viermos a trabalhar.

Nietzsche (2008, p. 109) considera que

“Quando se acabou de construir a própria casa, nota-se, de repente, que se aprendeu qualquer coisa que, pura e simplesmente, já se devia ter sabido antes de começar. O eterno triste ‘demasiado tarde’! A melancolia de tudo o que está pronto”

Este pensamento parece descrever o sentimento que nutrimos, de forma constante, no decurso do nosso EP, pois ficámos claramente com a sensação de impotência e desânimo em algumas situações, pois, houve componentes e momentos em que as decisões e as tarefas realizadas podiam ter sido mais exploradas, enriquecendo o nosso estágio e a aprendizagem dos alunos.

Em suma, e resgatando o pensamento de Nietzsche, não encetámos algumas tarefas porque não sabíamos que elas seriam determinantes, desconhecíamos a sua importância e daí muitas vezes o sentimento de impotência, perante os resultados que nem sempre foram os expectáveis, nomeadamente nas atividades de natureza científico-pedagógica.

Neste sentido, importa ressaltar:

- 1) Nunca os orientadores nos limitaram as ações ou o pensamento;
- 2) Como referido na introdução, com este relatório pretendemos analisar criticamente o nosso EP, não pretendemos com ele elaborar uma *ode triunfal*, temos consciência de que houve aspetos positivos e outros que podiam ter mais explorados e melhorados.

Concluimos com a ideia de que ao longo deste trabalho houve decisões tomadas, sentimentos e emoções presentes que são difíceis de traduzir em palavras e passá-las para o papel, mas que ficarão em nós, integrando-nos como docentes *primíparos*.

9. RECOMENDAÇÕES

Aqui chegados, e depois das aprendizagens que somamos e das expectativas que vimos goradas, parece-nos oportuno deixar, em jeito de recomendação, para os vindouros, em tarefa similar, algumas sugestões:

Para o Homem – futuros estagiários:

- Partilhem e apliquem o conhecimento adquirido antes de chegarem ao EP, sem terem medo de falhar, pois vão cometer erros ao longo de toda a vossa vida;
- Não façam o estágio por obrigação. Procurem ter uma atitude positiva e de elevação profissional;
- Entendam o mundo que vos rodeia e não tenham medo de tomar decisões em situações difíceis e instáveis;
- Procurem (trans)formar um Homem com elevado espírito de autonomia e iniciativa;
- Durante o estágio, invistam recursos nos domínios nos quais denotem possuir mais fragilidades.

Para a sociedade e comunidade educativa:

- Respeitem as individualidades, cada aluno é um Homem diferente;
- Permitam que cada aluno tenha possibilidade de rentabilizar e desenvolver as suas competências e potencialidades;
- Promovam um desenvolvimento sustentado.

Para os agentes que utilizam as atividades desportivas como meio de transformação do Homem:

- Procurem ter coerência entre o que acreditam e como pretendem utilizar o desporto;
- Promovam as adaptações necessárias ao desenvolvimento das capacidades e competências que otimizem o tipo de Homem e, conseqüentemente, sociedade que se pretende vir a constituir.

*“Pelo sonho é que vamos,
comovidos e mudos.
Chegamos? Não chegamos?
Haja ou não haja frutos,
pelo sonho é que vamos.”*

²Sebastião da Gama (1970, p. 32)

²Gama, S. (1970). *Pelo sonho é que vamos*. Lisboa. Edições África.

10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, C. (2010). Processo ensino-aprendizagem. Características do professor eficaz. *Millenium*. Nº39. pp. 55 – 71.
- Almada, A., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). *A rotura – a sistemática das actividades desportivas*. Torres Novas: Edição VML.
- Alves, J. R. (2008). *O bem-estar subjectivo e a prática desportiva em adolescentes da Região Autónoma da Madeira*. Tese de Doutoramento em Ciências do Desporto. Porto: FADEUP.
- Andrade, P. (2013). *Relatório de estágio de Educação Física realizado na Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia*. Dissertação de mestrado. Funchal: Universidade da Madeira.
- Anguera, M.T. (1985). *Metodología de la observación en las Ciencias Humanas*. Madrid: Cátedra.
- Ano Internacional da Luz 2015. Site oficial. Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Nova de Lisboa. Disponível em <http://ail2015.org/index.php/programa-nacional/haja-luz-nas-escolas/>. Consultado a 26 de abril de 2015.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw.
- Artigo 7º do Decreto Regional nº 21/2013/M de 25 de junho. *Jornal oficial*. 82 (I).
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspetiva cognitiva* (Traduzido por L. Teopisto): Lisboa: Plátano edições técnicas, Lda.
- Barros, F. C. (2014). *Os desportos de adaptação ao meio, numa vertente aplicada, tendo em conta predominantemente as especificidades da escola e do turismo no quadro da RAM*. Tese de doutoramento. Funchal: Universidade da Madeira.
- Batalha, A. P. (2004). *Metodologia do ensino da dança*. Lisboa: FMH.
- Bossle, F. (2003). *Planejamento de ensino dos professores de Educação Física do 2º e 3º ciclos da rede municipal de ensino de Porto Alegre: Um estudo do tipo etnográfico em*

- quatro escolas desta rede de ensino*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Camargo, S., Abaid, J. & Giacomoni, C. (2011). Do que eles precisam para serem felizes? A felicidade na visão de adolescentes, *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. 15 (2), pp. 241-250.
- Cardoso, J. (2011). *A actividade física na antiguidade*. Apontamentos das aulas de História e Sociologia do Desporto da Licenciatura de Educação Física e Desporto (trabalho não publicado). Funchal: Universidade da Madeira.
- Cardoso, L., Araújo, G., Souza, M., Ferreira, P., Gonçalves, S. & Santos, V. (2011). A importância do planejamento para o professor de Educação Física. *Revista digital EFDeportes.com*. 16(157). Buenos Aires.
- Casteleiro, J. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Editorial Verbo / Academia das Ciências de Lisboa.
- Chaix-Ruy, J. (1977). *Pour connaître la pensée de Nietzsche*. Paris: Bordas.
- Coll, C., Marchesi, Al & Palácios, J. (2002). *Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia evolutiva* (2ª ed.). Brasil, Porto Alegre, Artmed.
- Cooper Institute. (2007). *Fitnessgram/activitygram: Test Administration Manual* (7.ªEd.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Costa, C. (1984). O que é um ensino eficaz das atividades físicas no meio escolar? *Revista Horizonte*. V1 (1). pp. 22 – 26. Maio / junho.
- Crivellati, M., Durman, S. & Hofstatter, L. (2006). Sofrimento psíquico na adolescência. *Texto Contexto Enferm*. Nº 15. pp. 64 – 70. Florianópolis.
- Cruz, J. (2008). Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. *Edu. Soc*. 29 (105). Campinas. pp. 1023 – 1042.
- Decreto-Lei nº 139/2012. *Diário da República*. 129 (I).

- Dias, C., Freitas, M. & Briz, T. (2007). Indicadores de saúde: uma visão de saúde pública, com interesse em medicina geral e familiar. *Revista portuguesa clinica geral*. 23:439-50. pp. 439 – 450.
- Dias, L., & Rosado, A. (2003). A Avaliação Formativa em Educação Física. *Pedagogia do Desporto - Estudos* 7.pp. 73-99. Cruz Quebrada: FMH Edições
- Félix, L. (2014). *Relatório de estágio de Educação Física realizado na Escola Secundária Jaime Moniz*. Dissertação de mestrado. Funchal: Universidade da Madeira.
- Fernandes, J. (2001). Formas de ensinar, formas de avaliar – Breve análise às práticas correntes de avaliação. In Abrantes, P. & Araújo, F. *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens - das concepções às práticas*. (pp. 35-42). Lisboa: Ministério da Educação.
- Fernandes, M. (2014). *Relatório de estágio de Educação Física realizado na Escola Secundária de Francisco Franco*. Dissertação de mestrado. Funchal: Universidade da Madeira.
- Fernandes, S. (2003). *Vivências e percepções do estágio pedagógico. A perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Ferreira, M. & Nelas, P. B. (2006). Adolescências... adolescentes..., *Educação, ciência e tecnologia*.
- Fino, C. (2006). Inovação e invariante (cultural). Paper apresentado ao *VII Colóquio sobre questões curriculares*. Braga.
- Fino, C. (2008). Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação). In Mendonça, M & Bento, A. (Org.). *Educação em Tempo de Mudança*. (pp. 277-287). Funchal: Grafimadeira.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra S. A.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S.A.

- Garganta, J. & Pinto, J. (1995). O ensino do futebol. In A. Graça & J. Oliveira (Ed.) *O ensino dos jogos desportivos*. pp. 95 – 135. Porto: FADEUP.
- Ghiglione, R., Matalon, B. (1993). *O Inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gomes, G., Flores, J. & Jimenez, E. (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Gomes, M. (2004). Planeamento em EF – comparação entre professores principiantes e professores experientes. Monografia para licenciatura em EF e Desporto. Funchal: Universidade da Madeira
- Gonçalves, D. (2011). *Relatório de estágio de Educação Física realizado na Escola Secundária Jaime Moniz*. Dissertação de mestrado. Funchal: Universidade da Madeira.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research In: Denzin, N. & Lincoln, Y. (Ed.). *Handbook of Qualitative Research*. (pp. 105-117). Thousand Oaks: Sage Publications.
- IDF. (2006). *The IDF consensus worldwide definition of the metabolic syndrome*. Consultado a 2 de maio de 2015. Disponível em https://www.idf.org/webdata/docs/IDF_Meta_def_final.pdf.
- Jesus, S. (2004). *Psicologia da educação*. Coimbra: Quarteto editora.
- Kagan, D., (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*. 62(2). pp. 129 – 169.
- Lahr, C. (1952). *Manual de Filosofia. Resumido e adaptado de «Cours de Philosophie»* (6ª ed.). Porto: Livraria Apostolado da Imprensa.
- Lei de Bases do Sistema Educativo (2005). Lei nº 49/2005 de 30 de agosto.
- Lopes, H. (2014). Avaliação sumativa – o erro do avaliador. In: Lopes, H., Gouveia, E., Alves, A. & Correia, A. (Org.). *Problemáticas da Educação Física I*. (pp. 104 – 114). Funchal: Universidade da Madeira.

- Lopes, H. (2015). Tempos livres. *Diário de Notícias*. Consultado a 15 de agosto de 2015. Disponível em <http://www.dnoticias.pt/impressa/diario/opiniaio/532878-tempos-livres#comment-638572>.
- Lopes, H., Prudente, J., Vicente, A. & Fernando, C. (2014). Uma mudança coerente no ensino superior – a ferramenta processo pedagógico. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*. N°5. pp. 55 – 60.
- Lopes, H., Vicente, A., Prudente, J. & Fernando, C. (2011). O processo pedagógico – e as resistências à mudança. *Atas/Proceedings Seminário Desporto e Ciência 2011*. Universidade da Madeira. pp. 140 – 145.
- Lopes, H., Vicente, A., Simões, J., Barros, F. & Fernando, A. (2013). A funcionalidade do processo pedagógico. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*. 1. N°2. pp. 54 – 65.
- Maia, M., Araújo, R., Tolentino, T., Gomes, M., Sousa, B., Lima, C. *et al.* (2014). A Educação Física escolar como componente curricular na perceção dos docentes de outras disciplinas. *Coleção pesquisa em Educação Física*. 13(2). pp. 7 – 14.
- Marques, M., Gouveia, M. & Leal, I. (2006). *Actividade física, saúde e qualidade de vida*. Instituto Superior de Psicologia Adaptada. Consultado a 13 de maio de 2015. Disponível em: <http://www.aspea.org/XIV%20J%20%20actividade%20fisica%20qualidade%20vida.pdf>.
- Martí, J. (Diretor) (1999). *Dicionário da psicologia* (Vol. 4). Lisboa: Liarte editora.
- Martins, A. (2011). *A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R. & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra*. N°6. Coimbra.
- Mendonça, A. (2009). *O insucesso escolar: políticas educativas e práticas sociais – um estudo sobre o Arquipélago da Madeira*. Lisboa: Edições Pedago.
- Mesquita, I. (1998). In Graça, A. & Oliveira, J. (Ed.). O ensino do voleibol proposta metodológica (pp. 153-200). 3ª Edição. O ensino dos jogos desportivos – Porto.

- Mesquita, I. (2004). Refundar a cooperação escola-clubes no desporto de crianças e jovens. In Gaya, A., Marques, A. & Tani, G. (Ed.). *Desporto para crianças e jovens, razões e finalidades*. (pp. 143 – 170). Porto Alegre: Universidade Federal Rio Grande do Sul.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education. First online edition*. Sara Ashworth ed.
- Nietzsche, F. (1979). *Assim falava Zaratustra* (3ª ed.). Lisboa: Editorial presença.
- Nietzsche, F. (2008). *Além do bem e do mal* (trad. Renato Zwick). S. Paulo: L&PM Editores.
- Oliveira, A. (2007). Adolescência prolongada: Um olhar sobre a nova geração. *Colloquium Humanarum* 4 (I). pp. 31 – 45.
- Palafox, G. (2004). Planejamento coletivo do trabalho pedagógico de Educação Física – PCTP/EF como sistemática de formação continuada de professores: a experiência de Uberlândia. *Movimento*. 10(1). Porto Alegre.
- Pereira, A. (2012). *Relatório de estágio de Educação Física realizado na Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia*. Dissertação de mestrado. Funchal: Universidade da Madeira.
- Pereira, P., Costa, F., & Alves Diniz, J. (2009). As atitudes dos alunos face à disciplina de Educação Física: um estudo plurimetodológico. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação*, 34, pp. 83-94.
- Piéron, M. (1996). *Formação de professores. aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Criz Quebrada: Edições FMH.
- Pieron, M. (1998). *Enseignement des activites physiques et sportives – observation et recherches*. Universidade de Liége.
- Pires, G. (2007a). *Agôn. Gestão do Desporto. O jogo de Zeus*. Porto: Porto Editora
- Pires, G. (2007b). A EF em Portugal deve mudar de paradigma. *Revista Página da Educação*. Vol. 16. Nº 166.
- Projeto Educativo de Escola (2012). Escola Secundária de Francisco Franco.

- Pocinho, M. & Canavarro, J. (2009). *Sucesso escolar e estratégias de compreensão e expressão verbal: como compreender melhor as matérias e as aulas?* Lisboa: PEDAGO.
- Pocinho, M. (2010). *Teorias cognitivas da aprendizagem e sucesso escolar: um macroparadigma estratégico-integrador facilitador do processo de ensino/aprendizagem*. Sumário da lição. Funchal: Universidade da Madeira.
- Pocinho, M., Almeida, L., Ramos, M., Correia, V., Rodrigues, P. & Correia, A. (2007). Atribuições causais para o bom e fraco desempenho escolar: estudo com alunos do 3º ciclo do ensino básico. *Psicologia, Educação e Cultura*. XI (2).
- Ponte, J. (2006). *Estudos caso em educação matemática*. Consultado a 27 de maio de 2015. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte%28BOLEMA-Estudo%20de%20caso%29.pdf>.
- Programa Nacional de Educação Física (2001). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Prudente (2006). *Análise da performance tático-técnica no andebol de alto nível*. Tese de doutoramento. Funchal: Universidade da Madeira.
- Ralha, E., Dias, G., Pacheco, J., Lima, L., Santos, M., Silva, M., Valença, R. & Castro, R. (1996). O 5º ano das Licenciaturas em Ensino: Algumas reflexões e uma proposta de reorganização. *Revista Portuguesa de Educação*. 9(1). pp. 165-175.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Editorial do Ministério da Educação.
- Ribeiro, L. (1997). *Avaliação da aprendizagem* (6ª ed.). Lisboa: Texto editora.
- Rosado, A. & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In Rosado, A & Mesquita, I. (Ed). *Pedagogia do Desporto*. (pp. 185 – 206). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A. (1997). *Observação e reação à prestação motora*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A. (1998). *Percepção da importância da Educação Física e estratégias de intervenção no domínio sócio-afectivo por parte de professores experientes*. Consultado a 6 de julho de 2015. Disponível em http://www.ipv.pt/millennium/ect10_rosd.htm.

- Rosado, A. (2002). *Léxico comentado sobre a planificação e avaliação*. Consultado a 10 de agosto de 2015. Disponível em: <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/lexico2.htm>.
- Rosado, A. (2003). Conceitos básicos sobre planificação didáctica. *Pedagogia do Desporto - Estudos* 7. pp. 27-47
- Rosado, A. (s.d.). *Planeamento da Educação Física: Modelos de Leccionação*. Consultado a 29 de outubro de 2014. Disponível em home.fmh.utl.pt/~arosado/Modelos20021.PPT
- Rosado, A., Colaço, C. & Romero, F. (2002). Critérios gerais de concepção de sistemas e instrumentos de avaliação: aplicação à Educação Física e às Ciências do Desporto. In: Rosado, A. & Colaço, C. (Org.). *Avaliação das aprendizagens – fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas*. (pp. 99 – 148). Lisboa: Omniserviços.
- Rosado, A., Dias, L. & Silva, C. (2002). A avaliação das aprendizagens em Educação Física e Desporto. In: Rosado, A. & Colaço, C. (Org.). *Avaliação das aprendizagens – fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas*. (pp. 11 – 95). Lisboa: Omniserviços.
- Ruiz, M. & Medina, C. (1999). *Dinámica de grupos en formación de formadores: casos prácticos*. Barcelona: Herder Editorial.
- Sérgio, M. (2003). *Um Corte Epistemológico: Da educação física à motricidade humana* (2ª Ed.). Lisboa: Instituto de Piaget.
- Siedentop, D. (1976). *Developing teaching skills in Physical Education*. Boston: Houghton mifflin company.
- Simões, J. (2014). *A educação como fator de produção: estudo exploratório ao nível da educação física e desporto escolar na RAM. Análise da necessidade / possibilidade de uma rotura*. Tese de doutoramento. Funchal: Universidade da Madeira.
- Simões, J., Fernando, C. & Lopes, H. (2014). Avaliar em Educação Física: a necessidade de um quadro concetual. In Lopes, H., Gouveia, E., Alves A. & Correia, A. (Org.). *Problemáticas da Educação Física I*. (pp. 17 – 23). Funchal: Universidade da Madeira.

- Simões, J., Fernando, C., Barros, C., Aguiar, I. & Lopes, H. (2012). A crise da Educação Física. In Bento, A. (Org.). *A Escola em Tempo de Crise - Oportunidades e Constrangimentos*. (pp. 163 – 171). Funchal: CIDESD, Universidade da Madeira.
- Sousa, J. M & Fino, C. (2001). As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. In Silva, B & Almeida, L. (Ed.). *Actas do VI congresso galaloco-português de psicopedagogia. Vol. 1*. (pp. 371 – 381). Braga: Universidade do Minho.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional – uma abordagem desenvolvimentista*. Porto: Mc GrawHill.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Taylor, C. (2002). Modern social imaginaries. *Public culture* 14 (1). pp. 91 - 124
- Torres, L. (2011). *A cidadania e a democracia nas escolas*. Guimarães: centro de formação Francisco da Holanda.
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods*. Newbury Park: Sage.

ANEXOS E APÊNDICES

Anexo A – Conceitos sobre o modelo por blocos e por etapas

	Modelo por blocos	Modelo por etapas
Definição	Conjunto de aulas baseadas numa mesma atividade desportiva.	Diz respeito ao período do ano letivo durante o qual se procura alcançar determinados objetivos.
Aprendizagens	Concentradas por blocos.	Distribuídas por etapas.
Ajustamento	Ajusta-se a competências que se desenvolvam de forma concentrada, num curto espaço de tempo.	Ajusta-se a aprendizagens que necessitam da retenção e consolidação das aquisições fundamentais a longo prazo.
Aquisições	As aquisições de uma U.D não são tratadas nas restantes.	As aquisições de uma etapa são tratadas nas etapas seguintes.
Temática	As aulas são monotemáticas (abordagem de apenas uma atividade desportiva em cada sessão).	As aulas são politemáticas (abordagem de várias atividades desportivas em cada sessão).
Programação	Programação anual definida sem avaliação inicial.	Programação por etapas definida após avaliação inicial.
Individualização	Menor individualização e menor diferenciação do ensino Menor inclusividade.	Maior individualização e respeito por ritmos de aprendizagem diferenciados em cada matéria. Maior inclusividade.
Sequência das aulas	Sequência das U.D definidas por critérios externos (rotação por instalações).	Sequência de etapas definidas por critérios internos (plano de turma como referência principal).
Controlo da turma	Controlo da turma facilitado com homogeneidade das práticas.	Controlo da turma mais difícil exigindo estações com circuitos diversificados em função das aulas politemáticas.

Adaptado de Rosado (s.d.)

Anexo B – Níveis de jogo no Voleibol

	Dinâmica coletiva	Serviço / Recepção	Ataque	Defesa
Jogo estático	Intervenção rara sobre a bola, jogo de 1 toque (reenvios diretos, quase sempre sem êxito), ausência de relações de espaço de jogo (jogador isolado), Imobilidade dos jogadores (atitude estática e em posição vertical) e ocupação não racional do espaço de jogo.	Grande percentagem de serviços errados, raras intervenções sobre a bola na recepção e quase sempre ineficazes, ausência de deslocamentos para a bola, gestos incontrolados acompanhados de ações estáticas isoladas e orientação do corpo face ao terreno adversário (só utiliza o plano frontal).	A principal "arma" de ataque é o serviço, a troca da bola entre os jogadores é praticamente nula, o ataque é quase sempre ineficaz (provoca rutura do jogo), o ataque reduz-se a 1 toque (reenvios diretos da recepção) e o gesto técnico do ataque é efetuado sem domínio (movimentos explosivos e incontrolados).	Não existe intencionalidade na ação defensiva, os jogadores adaptam-se a atitude de "espera" (em pé) e o jogador não analisa a trajetória da bola (quando defende é porque a bola foi ao seu encontro).
Jogo anárquico	Ausência de relações no espaço de jogo (ações individuais), Aglutinação no ponto de queda (indiferenciação de funções), mobilidade ocasional dos jogadores com o intuito de interceptar a bola e reenvios diretos (1 toque) persistem: maior número de bolas interceptadas.	A percentagem de serviços errados diminui em relação ao 1º nível, maior número de bolas interceptadas na recepção (eficácia reduzida na direção do levantador), deslocamento tardio dos apoios em direção à bola, contato com a bola no momento da manchete sem local definido no antebraço e ausência de boa coordenação entre braços e pernas no momento do passe.	O principal ataque continua sendo o saque, os reenvios diretos persistem (com mais êxito), surge ocasionalmente o 2º toque para corrigir o 1º toque e o ataque tem fraca eficácia.	Ocupação do centro do centro do terreno de forma desorganizada (zonas laterais desprotegidas), a defesa normalmente é estática, má coordenação entre braços e pernas no ato defender e a rutura do jogo é menos frequente que no 1º nível, permitindo de vez em quando a realização do 2º toque.

<p>Consecução rudimentar dos três toques</p>	<p>Estabelecem as relações no espaço de jogo o que confere mais dinamismo, a troca da bola entre os jogadores surge como meio de organizar as ações, descentração em torno da bola (diferenciação de funções de acordo com a posição ocupada na quadra), organização coletiva das ações (ocorre os 3 toques) e as ações situam-se no momento presente. Não há progressão para a rede do 2º para o 3º toque.</p>	<p>A percentagem de serviços errados diminui quando comparamos com o 2º nível de jogo, as intervenções sobre a bola na recepção aumentam (com maior eficácia em direção ao levantador), no jogo podemos identificar qual dos alunos são os passadores e o jogador que atua como levantador, ação coordenada dos membros inferiores com os braços no passe e ocorre a orientação dos segmentos corporais para o local de envio da bola.</p>	<p>O serviço deixa de ser a principal "arma" de ataque, os reenvios de 1 e 2 toques diminuem (surge com mais frequência o 3º toque) e o ataque revela fraca eficácia ofensiva, devido a não haver progressão da bola para a rede.</p>	<p>A defesa torna-se mais eficaz, preocupação em possibilitar o 2º toque e algumas defesas são direcionadas para a mão do levantador, propiciando em finalizações com cortada.</p>
<p>Consecução elaborada dos três toques</p>	<p>O dinamismo da equipe aumenta, a consecução dos 3 toques é constante, conscientização da importância da coordenação das funções entre os jogadores, as ações de jogo contemplam o momento presente e o subsequente (permite a progressão da bola para a rede), a comunicação entre os jogadores é constante, os jogadores demonstram elevado dinamismo para agir, no entanto os deslocamentos ainda não apresentam regularidade ao nível da qualidade de execução.</p>	<p>A percentagem dos saques errados diminui quando comparamos com o 3º nível, elevado número de bolas interceptadas na recepção e com eficácia (dirigidas para o levantador), deslocamentos com boa rapidez em direção à bola e a verbalização na intenção de receber.</p>	<p>A principal "arma" de ataque surge no 3º toque, a construção do ataque é organizada (usando os 3 toques), os jogadores atacantes coloca-se paralelamente à rede, o que lhe permite atacar em todas as direções.</p>	<p>Ocorre bloqueio e defesa de manchete, deslocamentos realizados em função do tipo de ataque, antecipação em função das situações criadas pelo adversário no ataque e a rutura do jogo surge, fundamentalmente, devido ao ataque eficaz.</p>

(Mesquita, 1998)

Anexo C – Níveis de jogo nos JDC de invasão

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

(Garganta, 1995)

Anexo D – Parâmetros de avaliação em Dança

Expressividade	Fluidez dos movimentos	Relação música – movimento
Utiliza estímulos e reforços para reforçar a mensagem; Movimentos e deslocamentos demonstram intencionalidade.	Manter uma fluidez regular; Prolonga as linhas do movimento; Domina o espaço próprio e do envolvente.	Coordena os movimentos com a música; Acompanha as variações da música; Inicia o movimento no tempo certo.

Adaptado de Batalha (2004)

Anexo E – Procedimentos bateria de testes *Fitnessgram*

The Pacer (Vaivém)

Este é um teste de patamares de esforço progressivo, aplicado ao som de uma música.

Para realizar este teste os alunos devem agrupar-se dois a dois, enquanto um realiza o teste o outro regista. O teste tem início ao sinal do professor (sonoro), o aluno corre até a linha delineada e toca com um dos pés nessa linha, só quando ouvir novamente o sinal sonoro, retoma a corrida para o lado contrario, e assim sucessivamente. Existem dois sinais sonoros diferentes, um deles indica o fim do percurso de 20 metros, o outro (3 toques) indica o final de cada patamar de esforço. O teste termina quando um aluno falhar 2 linhas ou desistir.

Objetivo imediato: Realizar o máximo de percursos completos dentro do tempo.

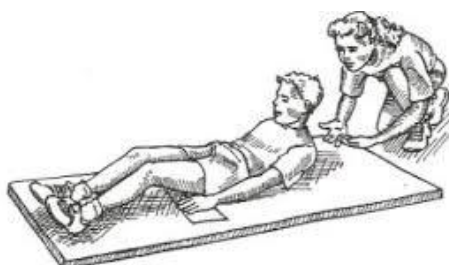
***Curl Up* (Abdominais)**

O aluno que realiza os abdominais coloca-se na posição decúbito dorsal e o aluno que observa coloca-se de joelhos ao nível da cabeça do aluno executante.

O aluno que executa os abdominais deve fixar o calcanhar no chão, realizar uma flexão do tronco e deslizar os dedos pela faixa de medida até a extremidade oposta. O observador deve verificar se a faixa mantém-se no lugar durante os movimentos. Só são contabilizadas as repetições bem realizadas. O teste termina quando um aluno realiza 75 curl ups ou falha 2.

Há um sinal sonoro que indica quando o aluno deve subir e descer a sua posição, sinal que deve ser respeitado para contabilizar as repetições bem realizadas.

Objetivo imediato: Realizar o número máximo de abdominais (75).



Posição do aluno na fase ascendente durante o Teste Abdominais.

Flexed Arm Hang (Extensão de braços)

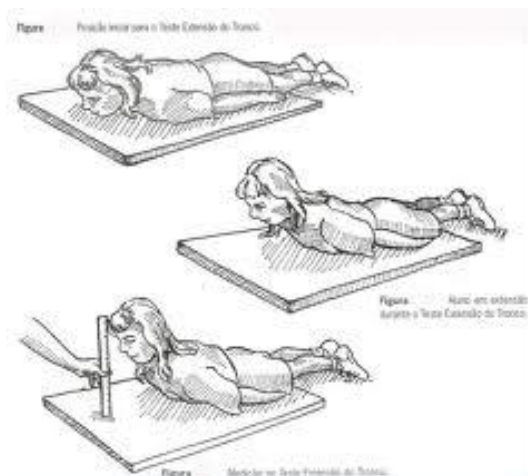
O aluno sobe para a barra com a palma das mãos viradas para fora e braços fletidos. Com ajuda do professor ou outros alunos sobe até estar com o queixo acima da barra. Quando a ajuda largar o aluno o cronómetro arranca. O teste termina quando o queixo tocar ou passar por baixo da barra. Durante o teste o corpo do aluno não deve balancear.

Objetivo imediato: Aguentar o máximo de tempo com o queixo acima da barra

Trunk lift (Elevação do tronco)

O aluno deve deitar-se no colchão na posição de decúbito ventral, com as mãos por baixo das coxas e elevar o tronco devagar e controladamente. O professor mede a distância do chão ao queixo, no máximo até às 12 polegadas. A régua não é colocada diretamente por baixo do queixo, deve estar ligeiramente afastada.

Objetivo Imediato: Elevar o tronco até às 12 polegadas



Back-saver Sit-and-reach (Senta e alcança)

O aluno realiza o teste sem sapatos, senta-se no chão, coloca uma das pernas fletidas e a perna que irá realizar o teste mantém estendida até chegar á caixa de flexibilidade. A planta do pé fletido deve estar fixa no solo e a planta do pé da perna esticada deve estar fixa na caixa. Posteriormente, o aluno deve estender os braços, colocando uma mão sobre a outra na caixa de medição e alcançar a maior distância possível com a flexão do corpo. O aluno faz deslizar as mãos ao longo da escala quatro

vezes e ocupa a quarta posição pelo menos um segundo. O teste é realizado com as duas pernas.

Objetivo Imediato: Avançar o máximo na escala da caixa.



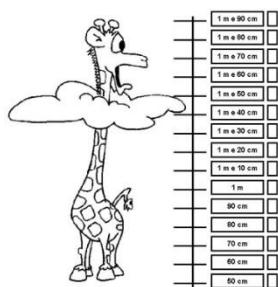
Posição inicial para a medição do lado direito.

IMC (Peso e Altura)

Para realizar a pesagem os alunos sobem para cima de uma balança (descalços), mantêm-se de forma estática em cima da mesma, braços junto do tronco e olhar direccionado para a frente.

Na medição da altura os alunos colocam-se de costas para a fita métrica que irá ser utilizada para o registo da altura, mantendo costas direitas, braços lateralmente ao tronco e olhar dirigido para a frente. Esta medição é realizada sem os ténis.

Objetivo: Calcular a quantidade de massa por metro quadrado.



Anexo F – Cartaz da ação coletiva



O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA: CERTEZAS, DÚVIDAS E INCOERÊNCIAS



AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA COLETIVA
(21 e 28 de fevereiro de 2015)

Local: Campus da Penteada, Universidade da Madeira (Sala do Senado)
Custo: 7,5 euros ou 5 euros apenas uma sessão com certificado
(Alunos da UMa: 5 euros ou entrada livre sem certificado)



21 de fevereiro de 2015 (9h00-18h30)

Conferência de abertura: Mesa redonda

Módulo I A importância da Educação Física no imaginário social
Módulo II A dinâmica de grupo vs individualidade



28 de fevereiro de 2015 (9h00-18h30)

Módulo III O papel da Educação Física na promoção de hábitos de vida saudáveis
Módulo IV Contributos do Atletismo e do Voleibol no desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis
Módulo V Alunos com necessidades especiais: estratégias de operacionalização

INSCRIÇÕES ATÉ DIA 17 DE FEVEREIRO

LINK DE INSCRIÇÃO: <http://tinyurl.com/evento1501>
AÇÃO VALIDADA PELA SRERH EM 16 HORAS PARA OS AGRUPAMENTOS 160, 260 E 620

CONTACTOS
967744588
bino.barbara@gmail.com

Anexo G – Programa da ação coletiva

Programa

Dia 21 de fevereiro (Sessão 1)

09h00m	Cerimónia da abertura
09h15m	Conferência de abertura: “ <i>A intervenção pedagógica em atividade física e estilo de vida</i> ” Prof. Doutor José Rodrigues
10h00m	Mesa redonda: “ <i>A Educação Física na Escola - O Estágio Pedagógico</i> ” (Presidentes dos conselhos executivos) Moderador: Prof. Doutor João Gabriel
11h00m	Intervalo

Módulo I: “*A importância da Educação Física no Imaginário Social*”

Núcleo de Estágio da Escola Secundária Francisco Franco

11h30m	“ <i>Educação Física – Diferentes perspetivas à luz de uma história de vida</i> ” Prof. Doutor Luís Sena Lino
12h30m	Pausa para almoço
14h00m	“ <i>A importância da Educação Física no imaginário social</i> ” Dr. Albino Bárbara e Dr.ª Inês Melim
15h20m	Intervalo

Módulo II: “*Pedagogia da diferença: uma reflexão cultural e social*”

Núcleo de Estágio da Escola Secundária Jaime Moniz

15h40m	“ <i>Pedagogia da diferença: uma reflexão cultural e social</i> ” Prof. Doutora Liliana Rodrigues
16h30m	“ <i>A dinâmica de grupo vs individualidade</i> ” Dr.ª Cíntia França e Dr. Derek Freitas
17h10m	“ <i>O indivíduo e a relação grupal</i> ” Prof. Doutora Luísa Soares
17h50m	“ <i>Operacionalização na Educação Física</i> ” Prof. Doutora Catarina Barros
18h30m	Encerramento da sessão

Dia 28 de fevereiro (Sessão 2)

Módulo III: “O papel da Educação Física na promoção de hábitos de vida saudáveis”

Núcleo de Estágio da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

09h00m	Abertura
09h05m	“O papel da Educação Física na promoção de hábitos de vida saudáveis” Dr. Eduardo Andrade
09h30m	“Programas de Atividade Física em Escolas da Região Autónoma da Madeira” Dr. Nuno Pinto
09h55m	“O Projeto De mãos dadas da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos do Caniço” Mestre Ana Costa Neves
10h25m	Intervalo
10h45m	“Um novo olhar sobre o movimento” Mestre Pedro Correia
12h30m	Pausa para almoço

Módulo IV: “Contributos do Atletismo e do Voleibol no desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis”

Núcleo de Estágio da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro

14h00m	“As potencialidades do Atletismo na melhoria das capacidades físicas” Dr.ª Cristina Gonçalves
14h15m	“As potencialidades do Voleibol no contexto escolar” Dr.ª Carina Rodrigues
14h30m	Mesa redonda: ““Fun’ Athletics - o atletismo para crianças” Mestre Alcino Pereira “Metodologias de Ensino do Atletismo na Escola” Dr. Manuel Almeida “Voleibol na escola” Mestre Sílvio Costa “Metodologias de Ensino” Dr. Ricardo Nunes
16h00m	Intervalo

Módulo V: “Alunos com necessidades educativas especiais: estratégias de operacionalização”

Núcleo de Estágio da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva

16h15m	“Alunos com necessidades educativas especiais: estratégias de operacionalização” Dr.ª Carolina Escórcio e Dr. Hércules Gouveia
17h00m	“Aulas de Educação Física com alunos com deficiência” Mestre Márcia Martins
17h30m	“O Professor de Educação Física perante a nova realidade da Inclusão ” Dr. Jorge Fernandes
18h00m	“Experiências, dificuldades e aprendizagens” Dr.ª Cristina Ferreira
18h25m	Encerramento da ação

Apêndice A – Planejamento Anual

Aula	Dia	Inst.		Basquetebol	Andebol	Voleibol	Tênis	Acrobática	Dança	Outras		
1	17/set	Sala	Avaliação Inicial							Apresentação		
2	19/set	P3		Sessão 1		Sessão 1						
3	24/set	C2				Sessão 2	Sessão 1					
4	26/set	P3		Sessão 2	Sessão 1	Sessão 3						
5	01/out	C2			Sessão 2		Sessão 2					
6	03/out	P3						Sessão 1	Sessão 1			
7	08/out	C2			Sessão 3		Sessão 3					
8	10/out	P3						Sessão 2	Sessão 2			
9	15/out	C2									Fitnessgram	
10	17/out	P3						Sessão 3			Fitnessgram	
11	22/out	C2	Etapa de Desenvolvimento de Competências							Fitness		
12	24/out	P3		Sessão 1				Sessão 1				
13	29/out	C2			Sessão 1		Sessão 1					
14	31/out	P3						Sessão 2	Sessão 1			
15	05/nov	C2				Sessão 1	Sessão 2					
16	07/nov	P3						Sessão 3	Sessão 2			
17	12/nov	C2			Sessão 2		Sessão 3					
18	14/nov	P3						Sessão 4	Sessão 3			
19	19/nov	C2									Fitness	
20	21/nov	-		Alunos dispensados devido à festa da bênção das capas								
21	26/nov	C2									Teste e aula teórica	
22	28/nov	P3		Sessão 2				Sessão 5				
23	03/dez	C2			Sessão 3		Sessão 4					
24	05/dez	P3						Sessão 6	Sessão 4			
25	10/dez	C2				Sessão 3	Sessão 5					
26	12/dez	P3						Sessão 7	Sessão 5			
27	17/dez	C2				Sessão 4	Sessão 6					

28	07/jan	C2		Sessão 4	Sessão 5						
29	09/jan	P2	Sessão 3					Sessão 6			
30	14/jan	C2			Sessão 6	Sessão 7					
31	16/jan	P2	Sessão4			Sessão 8		Sessão 7			
32	21/jan	C2		Sessão 6	Sessão 7						
33	23/jan	P2	Sessão 5			Sessão 9		Sessão 8			
34	28/jan	C2		Sessão 7		Sessão 10					
35	30/jan	P2			Sessão 8			Sessão 9			
36	04/fev	C2			Sessão 1	Sessão 1					
37	06/fev	P2						Sessão 1			
38	11/fev	C2	Sessão 1	Sessão 1							
39	13/fev	P2				Sessão 1		Sessão 2			
40	20/fev	P2	Sessão 2	Sessão 2							
41	25/fev	C2			Sessão 2	Sessão 2					
42	27/fev	P2					Sessão 2	Sessão 3			
43	04/mar	C2							Fitness		
44	06/mar	P2							Caminhada (EC)		
45	11/mar	C2							Teste oral		
46	13/mar	P2							Teste oral		
47	18/mar	C2			Sessão 3				Teste oral		
48	20/mar	1						Sessão 4	Teste oral		
49	08/abr	C5				Sessão 3			Orientação (EC)		
50	10/abr	P3					Sessão 3	Sessão 5			
51	15/abr	C5	Sessão 3	Sessão 3					Orientação (EC)		
52	17/abr	P3					Sessão 4	Sessão 6			
53	22/abr	C5	Sessão 4	Sessão 4							
54	24/abr	P3					Sessão 5	Sessão 7			
55	29/abr	C5				Sessão 4			Orientação (EC)		
56	06/mai	-	Testes de aptidão física. Atividade do grupo disciplinar								

Etapa de Consolidação de conhecimentos e competências

57	08/mai	P3				Sessão 6	Sessão 8	
58	13/mai	C5	Desportos náuticos. Atividade do grupo disciplinar					
59	15/mai	P3				Sessão 7	Sessão 9	
60	20/mai	C5						Apresentação dos trabalhos
61	22/mai	P3				Sessão 8	Sessão 10	
62	27/mai	C2		Sessão 4	Sessão 5			
63	29/mai	C2	Sessão 5	Sessão 5				
64	03/jun	P1				Sessão 9	Sessão 11	
65	05/jun	P3	Sarau de Ginástica. Atividade do Grupo disciplinar					

Apêndice B – Exemplo de UD

Introdução da UD

Esta Unidade didática (UD) englobará as matérias de Andebol, Basquetebol, Dança, Ginástica Acrobática, Ténis e Voleibol.

Ao longo desta UD pretendemos transformar os alunos em diferentes domínios:

1. Cooperar com os colegas para alcançar os objetivos dos jogos desportivos coletivos (JDC), tomando as melhores decisões em cada momento e de acordo com as regras do jogo;
2. Cooperar com o par ou com o grupo na elaboração e realização de coreografias e elementos de Atividades Rítmicas Expressivas (ARE) e Ginástica Acrobática;
3. Conhecer as regras do jogo de Ténis. Compreender as ações táticas e técnicas que permitam a conquista de ponto.

Para alcançar o primeiro objetivo as matérias de ensino vão ser o Andebol, Basquetebol e Voleibol, solicitando comportamentos predominantemente de jogos desportivos coletivos, que conduzam os alunos à transformação que pretendemos. Para isso vamos utilizar conteúdos específicos dessas matérias em contexto de jogo reduzido, nomeadamente:

- As ações táticas que conduzam à compreensão da ocupação racional do terreno de jogo, à progressão no espaço de forma estratégica (tendo em conta o objeto, o alvo, os companheiros e os adversários);
- Ações técnicas que permitam a continuidade das ações, tal como o domínio do objeto de jogo (passe, serviço, receção, remate, etc.).

Para o segundo objetivo as matérias de ensino serão a Dança e a Ginástica Acrobática, criando situações de aprendizagem a pares ou em grupos que visem a montagem de elementos e coreografias específicas de cada matéria.

Para o terceiro objetivo a matéria de ensino será o Ténis, dando a conhecer aos alunos esta atividade, as suas regras e como alcançar o objetivo. Como vimos na avaliação inicial (AI) esta é a matéria em que os alunos estão mais distantes dos objetivos mínimos, sendo que nunca tiveram contacto com a mesma.

A escolha das matérias de ensino e dos respetivos conteúdos justifica-se tendo em consideração o que pretendemos transformar nos alunos e o que foi demonstrado na AI. A maioria dos alunos da turma mostra grande vontade nos JDC, evidenciando um nível de proficiência muito positivo no Voleibol. Na Dança e Ginástica Acrobática os alunos evidenciam uma enorme vontade de aprender e realizar as tarefas propostas. No que refere ao

Ténis os alunos ultrapassaram a maioria das dificuldades no domínio da raquete, no entanto ainda existem lacunas no que refere à intencionalidade das ações e na ocupação racional no jogo. Há igualmente a tendência de “jogo cooperativo” entre os alunos que estão dos lados contrários da rede.

Nesta UD vamos optar por aulas preferencialmente politemáticas, juntando duas ou mais matérias de ensino numa única aula. Antes de tomarmos esta decisão verificámos que as nossas aulas não resultavam em prejuízo para os colegas que tinham aula ao mesmo tempo que nós, nomeadamente em termos de materiais.

As matérias são vistas como um meio e não como um fim, assim, todas as aulas têm “um fio condutor” comum, os objetivos mediatos da UD, que são transversais em todas as matérias e visam a transformação do aluno. Assim, as matérias de ensino devem contribuir para que os alunos, de forma transversal, desenvolvam a capacidade de tomar decisões, o sentido de responsabilidade e autonomia e compreendam que por trás das suas ações deve haver uma intencionalidade.

Nesta UD há a intenção de solicitar comportamentos que possam desenvolver as capacidades de cada aluno e, simultaneamente, provocar transformações que permitam colmatar as suas limitações evidenciadas na AI.

Enquadramento da UD

Ano de escolaridade / curso	12º ano – Ciências e tecnologias
Turma	3
Total de alunos	23
Género feminino	15
Género masculino	8
Início da UD	22 de outubro
Fim da UD	30 de janeiro
Recursos temporais	24 aulas de 90 minutos = 2160 minutos presenciais
Sessões por matéria	7 de Andebol 5 de Basquetebol 9 de Dança 7 de Ginástica Acrobática 10 de Ténis 8 de Voleibol
Recursos humanos	Núcleo de estágio Funcionários responsáveis pelos materiais e instalações 23 alunos
Recursos materiais	Relógio com cronómetro; Cestos, balizas, bolas de Andebol, Basquetebol, Ténis e Voleibol, raquetes, cones, arcos, colunas, computador, colchões, quadro com figuras de Ginástica Acrobática e tablet.
Recursos espaciais	Quarta-feira, campo 2 (exterior) Sexta-feira, pavilhão 3

Objetivos da 2ª Etapa

De acordo com o PNEF (2001, p. 10), os objetivos desta etapa são:

- ✓ Melhorar a aptidão física, elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno;
- ✓ Promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas;
- ✓ Assegurar a aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes atividades físicas, promovendo o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, através da prática de atividades físicas desportivas nas suas dimensões técnica, tática, regulamentar e organizativa; Danças, nas suas dimensões técnica, composição e interpretação;
- ✓ Promover o gosto pela prática regular das atividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como fator de saúde bem como componente da cultura;
- ✓ Personalizar o processo pedagógico através da formação de grupos heterogêneos e homogêneos;
- ✓ Criar atividades que aproximem os alunos dos seus limites e que promovam a resolução de problemas em diferentes contextos.

Objetivos específicos

As decisões que estão relacionadas com o ato pedagógico têm em consideração os objetivos gerais da EF no PNEF, que são comuns a todas as matérias de ensino, isto é, existe uma correlação entre todas as matérias, no sentido de atingir os objetivos previstos para esta etapa.

Pretendemos solicitar comportamentos relacionados com a capacidade de tomar decisões, leitura do outro, montagem de estratégias e cooperação, havendo uma lógica de desenvolvimento de aula para aula, procurando igualmente desenvolver competências transversais a todas as matérias de ensino.

Relativamente a cada matéria de ensino:

Em situação de jogo formal ou reduzido de Basquetebol, Andebol e Voleibol:

- ✓ Ocupar racionalmente o espaço de jogo;
- ✓ Assumir ações de cooperação com os colegas (desmarcação, apoio, marcação, criação de linhas de passe, ...);
- ✓ Dominar o objeto jogo (controlo da bola, passe, receção, remate, lançamento, ...);

- ✓ Progredir no sentido do alvo para terminar o ataque com golo ou ponto.

Em situação de exercitação individual, a par ou em grupo, em Atividades Rítmicas Expressivas:

- ✓ Ter noção de ritmo e enquadrar os seus movimentos com o espírito da música;
- ✓ Conceber e executar uma coreografia com pelo menos 3 elementos diferentes;
- ✓ Nas Danças Tradicionais Portuguesas realizar a coreografia da *Erva-cidreira*;
- ✓ Realizar os passos bases de chá-chá-chá.

Em situação de trabalho em grupo na Ginástica Acrobática:

- ✓ Seleção adequada e domínio das pegadas para garantir o suporte entre os alunos;
- ✓ Manter um correto alinhamento postural, dominando a relação CM/BA;
- ✓ Conceber partes da coreografia a apresentar no Sarau no fim de ano letivo.

Em situação de jogo 1x1 ou 2x2 em Ténis de Campo:

- ✓ Controlar a raquete e a bola;
- ✓ Explorar o espaço livre com objetivo de dificultar as ações do adversário;
- ✓ Deslocar-se e posicionar-se corretamente para devolver a bola para o campo adversário, escolhendo o batimento mais eficaz para as circunstâncias de jogo.

Avaliação das matérias

A avaliação dos alunos será realizada diariamente (avaliação formativa), bem como o progresso observado nas aulas, ou seja, o resultado da aprendizagem (sumativa). Esta avaliação será realizada através de observação de variáveis relacionadas com os conteúdos anteriormente referenciados nos objetivos desta UD.

Para avaliar as competências em cada matéria de ensino, vamos utilizar os seguintes instrumentos:

- ✓ Ficha de registo por matéria – os mesmos parâmetros das fichas da AI, com exceção da Dança que juntámos mais um elemento, a criatividade;
- ✓ Questões-aula – questões colocadas no final da aula a um aluno pelo professor cooperante ou estagiário. Os temas eram diversificados. O aluno procurava sobre a temática em casa e apresentava no final da aula seguinte, tinha entre 60 a 90 segundos;

- ✓ Teste escrito – prova escrita sobre conhecimentos adquiridos.

O fim da etapa não coincide com o fim do período, no entanto os alunos terão de ter uma nota à disciplina no final do mesmo. A nota de final do 1º período será calculada de acordo com os dados da avaliação formativa do professor, juntamente com o teste escrito e questões-aula.

Estratégias em cada matéria

Matéria	Estratégias	Estilos de Ensino
Jogos Desportivos Coletivos	Situações de jogo reduzido; jogos pré-desportivos; jogos com constrangimentos.	Descoberta guiada e divergente
Dança	Coreografia elaborada pelo professor e reproduzida pelos alunos; coreografia elementos alterados pelos alunos; coreografia de dança tradicional portuguesa.	Comando, tarefa, recíproco, autoavaliação, inclusivo, descoberta guiada e divergente
Ginástica Acrobática	Elementos sugeridos pelo professor; elementos escolhidos pelos alunos; elaborar coreografia a apresentar no fim de ano letivo.	Tarefa, recíproco, autoavaliação, inclusivo, descoberta guiada e divergente
Ténis	Jogos pré-desportivos; jogo reduzido; jogos com constrangimentos.	Recíproco e descoberta guiada

Estruturação dos conteúdos

Aula	Data	Objetivos	Conteúdos	Estratégias
1	22/10	Compreender o treino de força	Treino de força – musculação	Apresentação de conteúdos teóricos sobre o treino de força Realização de plano de treino funcional Realização de um plano de treino
2	24/10	Dominar o objeto de jogo, ocupar racionalmente o espaço e progredir para o alvo; Ter noção das funções do base e do volante	Basquetebol e Ginástica Acrobática	Circuito em drible e lançamento na passada Jogo reduzido sem drible Elementos de Ginástica Acrobática definidos pelos alunos e apresentados no final da aula
3	29/10	Ocupação estratégica do terreno	Andebol e Ténis	Jogos pré-desportivos Jogo de Andebol com um jogador na linha lateral Jogos reduzidos
4	31/10	Cooperação e interajuda	Dança e Ginástica Acrobática	Terminar uma coreografia dada pelo professor Realização de elementos gímnicos que não tinham sido realizados anteriormente
5	5/11	Privilegiar longas trocas de bola Continuidade das ações	Ténis e Voleibol	Jogos pré-desportivos Jogos reduzidos Jogo com constrangimentos
6	7/11	Entreajuda, criatividade, cooperação e relação música-movimento	Dança e Ginástica Acrobática	Preparar a entrada para a coreografia a apresentar no Sarau de fim do ano letivo Alterar três elementos da coreografia anteriormente dada pelo professor
7	12/11	Domínio dos elementos da cadeia cinética no remate e batimento	Andebol e Ténis	Jogos pré-desportivos Jogos com constrangimentos
8	14/11	Relação música - movimento	Dança e Ginástica Acrobática	Alteração total da coreografia dada anteriormente Continuação da construção da coreografia de Ginástica

				Acrobática
9	19/11	Cooperação e compreensão dos exercícios de treino de força	Treino de força e Ginástica Acrobática	Construção das frases musicais da coreografia de Ginástica Acrobática que ficaram a faltar na última aula Alteração e finalização do plano de força
10	26/11	Avaliar conhecimentos cognitivos	Teste escrito	Realização de um teste escrito
11	28/11	Cooperação e autonomia	Basquetebol e Ginástica Acrobática	Continuação da coreografia para apresentar no Sarau Jogos pré desportivos Jogo reduzido
12	3/12	Domínio dos elementos envolvidos na cadeia cinética	Andebol e Ténis	Jogos reduzidos com constrangimentos Introdução ao serviço
13	5/12	Cooperação e relação música – movimento	Dança e Ginástica Acrobática	Iniciação de uma nova coreografia em Dança Continuação da coreografia de Ginástica Acrobática
14	10/12	Tomada de decisão, leitura do adversário e dinâmica de grupos	Ténis e Voleibol	Jogos lúdicos Jogo reduzido Jogo formal
15	12/12	Cooperação, criatividade e relação música – movimento	Dança e Ginástica Acrobática	Terminar a coreografia de Dança Introdução ao passe base do chá-chá-chá Finalizar a primeira parte da coreografia para apresentar no Sarau
16	17/12	Ocupação racional do terreno de jogo	Ténis e Voleibol	Jogos lúdicos Jogos pré-desportivos Jogos reduzidos
17	7/1	Dinâmica de grupo e ocupação racional do espaço	Andebol e Ténis	Jogos lúdicos Jogos pré-desportivos Jogos reduzidos
18	9/1	Criação de estratégias e autonomia	Basquetebol e Dança	Situações para criar estratégias de aprendizagem Jogo pré-desportivo Introdução das danças tradicionais portuguesas

				Introdução de novos elementos do chá-chá-chá
19	14/1	Leitura do adversário, tomada de decisão e escolha da pancada / toque mais adequado	Tênis e Voleibol	Jogos reduzidos Jogos com constrangimento
20	16/1	Dinâmica e intencionalidade nas ações	Basquetebol, Dança e Tênis	Jogos pré-desportivos Jogos reduzidos Coreografia “Erva-cidreira”
21	21/1	Coordenar as funções de cada elemento com as dos companheiros e adversários	Andebol e Voleibol	Jogo com constrangimento Jogo formal
22	23/1	Desenvolver dinâmica individual e de grupo	Basquetebol, Dança e Tênis	Jogos pré-desportivos Jogo com constrangimento Coreografia “Erva-cidreira”
23	28/1	Leitura do adversário e tomada de decisão	Andebol e Tênis	Jogos pré-desportivos Jogos reduzidos
24	30/1	Cooperação, desenvolver dinâmica individual e de grupo	Dança e Voleibol	Jogo com constrangimento Jogo formal Coreografia “Erva-cidreira” Passos do chá-chá-chá

Cinco exercícios sugeridos

Apresentamos agora cinco exercícios que tenham surtido efeitos positivos nos comportamentos solicitados aos alunos. A estratégia de apresentar estes exercícios na UD obriga-nos a refletir sobre cada tarefa proposta e a eficácia dos objetivos mediatos.

Destacamos que os futuros estagiários e os professores que consultarem as nossas UD's têm aqui uma proposta de tarefas que podem utilizar nas suas aulas, mesmo que tenham que ser alteradas algumas variáveis para o nível das suas turmas, ou de acordo com os comportamentos que se pretendem solicitar, e com as especificidades de cada turma.

Jogo de Voleibol 2x2 em que só é permitido atacar de uma maneira:

- 1) Toque de dedos;
- 2) Manchete;
- 3) O primeiro toque é manchete ou toque de dedos, os outros dois têm de ser iguais.

Objetivo imediato: fazer mais pontos que o adversário.

Objetivos mediatos: cooperação e leitura do adversário.

Comportamentos solicitados: pretende-se que haja uma continuidade das ações (privilegiar longas trocas de bola) limitando os elementos técnicos que podem ser utilizados no jogo. No caso da terceira variante, os alunos deve haver uma montagem de estratégias, para procurar receber através de um elemento que permita preparar um melhor ataque.

Jogo de Voleibol 3x3. Por cada bola devolvida para o campo adversário a equipa tem de fazer uma rotação. Obrigatório dar pelo menos dois toques, caso contrário o adversário ganha ponto.

Objetivos imediatos: devolver o máximo de bolas para o campo adversário; fazer mais pontos que a equipa adversária.

Objetivos mediatos: cooperação, comunicação e leitura do adversário.

Comportamentos solicitados: os elementos da equipa cooperem e comuniquem sempre que a bola é devolvida para o campo adversário; Tornar o jogo mais dinâmico, pois os elementos de cada equipa têm de rodar e organizar-se rapidamente para preparar a defesa.

Danças Tradicionais Portuguesas. Os alunos têm um *tablet* ao seu dispor para aprender a coreografia *Erva Cidreira*.

Objetivo imediato: aprender a coreografia.

Objetivos mediatos: montagem de estratégias e autonomia.

Comportamentos solicitados: cada grupo tem de se organizar e criar as estratégias necessárias para aprender a coreografia.

Jogo de Ténis 1x1, após cada batimento o aluno terá de contornar o cone que se encontra fora de campo (ligeiramente afastado da linha final).

Objetivo imediato: fazer mais pontos que o adversário;

Objetivos mediatos: leitura do adversário e tomada de decisão.

Comportamentos solicitados: tornar o jogo mais dinâmico através do deslocamento a um cone que se encontra fora de campo. É igualmente desejado que os alunos tenham mais intencionalidade no jogo, sabendo para onde vão procurar colocar a bola e qual a pancada utilizada em cada situação.

Jogo dos passes com bola de Andebol. É proibido driblar e para se marcar golo tem de se colocar (não atirar) após a linha final.

Objetivos imediatos: marcar mais golos que a equipa adversária;

Objetivos mediatos: ocupação racional do terreno de jogo; criação de linhas de passe, leitura do adversário e antecipação.

Comportamentos solicitados: pretende-se que haja uma melhor progressão da bola no terreno de jogo, através de uma ocupação racional do terreno de jogo e da criação de linhas de passe.

Importância da UD para o professor

A UD é um documento mais específico que o planejamento anual, colocando organização no processo de aprendizagem dos alunos, através de um conjunto de aulas que pretendem atingir determinados objetivos. As decisões tomadas tiveram por base os resultados da AI, colocando em primeiro os interesses e as necessidades dos alunos.

Apesar de termos procurado colocar o aluno no centro do processo, estamos envolvidos num Estágio, tendo necessariamente de haver aprendizagem pela nossa parte ao longo desta UD.

Assim, esperamos que ao longo desta UD se destaquem as aprendizagens, suscetíveis de nos proporcionar conhecimentos para sermos capazes de analisar criticamente este processo e melhorar na próxima etapa. Durante toda a nossa formação assistimos ao modelo de ensino por blocos, que é o predominante na nossa escola e, como vimos na caracterização da mesma, o sistema de rotação das instalações segue a lógica desse modelo. Mas a nossa opção passou por um modelo por etapas, sendo um desafio, pois constitui uma experiência nova, motivadora para o professor pois vai trabalhar diversas matérias distribuídas ao longo do ano, havendo quase sempre mais que uma por aula; mas também para os alunos, pois há imprevisibilidade, pois, se o professor não lhe disser quais as matérias das aulas seguintes, não têm maneira de saber.

Destacamos também o desenvolvimento de nos adaptarmos às circunstâncias, ou seja, este estágio pedagógico permite vivenciar situações diferentes das hipotéticas que tivemos durante o primeiro ano de mestrado. O ano passado havia um planejamento rígido, havendo a preocupação de cumprir rigorosamente o que estava no plano de aula. Este aspeto foi igualmente visível na AI, em que o plano era cumprido escrupulosamente, mesmo que as circunstâncias necessitassem de algumas adaptações. Durante esta etapa começámos a perder o medo e a alterar quando assim se exigia, justificando posteriormente a adaptação ao orientador cooperante.

Também nas UD's houve aprendizagem, pois no primeiro ano de estágio as UD's, ainda que hipotéticas, eram muito longas e pouco práticas. Este ano procurámos criar uma UD mais funcional, não nos preocupando com o seu tamanho mas sim com a exequibilidade. Esta situação foi sentida durante esta etapa, visto não termos tido uma UD para a AI.

Terminamos dizendo que houve mais um parâmetro que merece a nossa consideração, está relacionado com a avaliação. Ainda que tenha sempre um carácter subjetivo, começámos a conhecer melhor os alunos, o que nos permitiu ter mais dados referente ao que fazem e às suas capacidades, procurando atribuir uma classificação mais justa.

Consideramos que é fulcral que se garanta uma educação de qualidade aos alunos, preparando-os para um mundo em constante mudança, nos quais lhes é, permanentemente, solicitado que sejam capazes de tomar decisões em alturas e momentos críticos da vida, mas também que saibam viver em comunidade e que respeitem as diferentes individualidades e culturas. A EF deve vincar o seu papel na escola e utilizar as suas matérias como um meio para desenvolver os alunos no sentido do que referenciamos anteriormente, até porque consideramos que o meio em que decorre a aula é privilegiado para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens.

Sendo a avaliação um instrumento integrante do processo de aprendizagem, esta deve ser encarada como um meio para formar Homens e não, apenas, como um fim. Assim, consideramos que devemos utilizar a avaliação como um meio de evolução e justiça, ajudando o aluno no seu desenvolvimento. Neste sentido, destacamos a importância de ter optado pelo modelo por etapas, pois permite mais flexibilidade para o professor corrigir erros na avaliação. Pelo contrário, o modelo por blocos faz a média de todos os blocos e, se houve mais dificuldades no início, pode prejudicar ou beneficiar o aluno durante todo o ano letivo devido ao erro do processo. Com o decorrer do ano letivo, o professor vai conhecendo os alunos em todos os seus domínios, o que significa que no final do ano tem mais conhecimento e dados para que a avaliação seja mais justa.

Balanco da UD

Todo o planejamento desta etapa decorreu com base nos resultados observados na AI. Assim, a matéria de ensino com mais sessões foi a de Tênis, pois a turma apresentou muita dificuldade tático-técnica e também de compreensão do jogo. Ao longo desta etapa houve uma parte específica durante a maioria das aulas para treino de força, em que o plano e os grupos de trabalho foram realizados tendo em consideração os resultados da bateria de testes *Fitnessgram*.

Tal como na AI, a turma não apresentou comportamentos de desvio, pelo contrário, sempre empenhados na tarefa, procurando dar o máximo em cada aula, este comportamento era observado maioritariamente no Voleibol e na Dança, matérias com mais empenho pela maioria dos alunos. Pelo contrário, no Tênis os alunos apresentavam menores índices de satisfação relativamente à matéria, obrigando-nos a criar diversas estratégias para contrariar esta tendência.

Destacamos ainda pela positiva o clima positivo em que decorriam as aulas, favorecendo o processo ensino – aprendizagem.

De seguida, passamos a analisar o rendimento da turma na disciplina, fazendo uma análise geral e matéria a matéria. A análise matéria a matéria pode parecer uma incoerência com o que defendemos, no entanto, consideramos importante esta abordagem para planear a próxima UD e proceder aos ajustes necessários no PA.

Em geral, os resultados apresentados pela turma foram bastantes satisfatórios, pois o nível nas diversas matérias é bastante elevado, *inclusive* em Dança e Ginástica Acrobática – matérias novas para os alunos. Toda a turma apresentou uma atitude de quem está na aula disposto a aprender e a evoluir, o que facilitou o nosso trabalho no sentido de não estarmos preocupados com questões disciplinares.

Os níveis de aptidão física foram igualmente satisfatórios, além dos resultados da bateria de testes *Fitnessgram*, o tempo de empenhamento motor na aula foi elevado e os alunos empenharam-se, não interrompendo as tarefas sem a nossa intervenção.

Os alunos nunca mostraram qualquer reação aos grupos de trabalho definidos pelo professor, estando todos eles dispostos a trabalhar com os restantes colegas de turma – situação referida como obstáculo pelos professores das outras disciplinas.

Por fim, destacamos que a turma apresentou elevado domínio de compreensão das situações propostas, respondendo corretamente às questões do professor, mas também não podemos deixar de referir a boa capacidade de resolver os desafios nas diferentes tarefas

propostas. No que concerne ao domínio cognitivo, destacamos que foi durante o teste que os alunos revelaram pior desempenho.

Em geral, consideramos que a turma apresentou um nível muito elevado na disciplina, havendo responsabilidade da nossa parte para planear a próxima UD no sentido de estimular as potencialidades apresentadas por estes alunos.

Relativamente ao desempenho matéria a matéria:

Voleibol

Esta é a matéria com melhor nível de proficiência dos alunos e aquela que têm melhor rendimento. Criámos regras que solicitassem o ataque em três toques, situação que ficou consolidada. A comunicação era o elemento que menos acontecia, obrigando-nos a dar instruções neste sentido, para o final da etapa criámos um exercício que solicitava a dinâmica coletiva e a comunicação. Durante as aulas esta foi a matéria que menos acompanhámos, pois os alunos apresentavam níveis de satisfação muito elevados, havendo sempre competição presente.

Para a próxima etapa vai haver menos sessões de Voleibol, visto que a turma está num patamar muito bom, e podemos dedicar mais tempo noutras matérias.

Andebol e Basquetebol

O jogo por vezes era demasiado monótono, mas nesta etapa optámos preferencialmente por jogos lúdicos, pré-desportivos e reduzidos, nestes últimos que procurassem trabalhar a criação de linhas de passe e ocupação racional do espaço de jogo. Houve igualmente tarefas para compreensão das ações táticas dos alunos.

Com a melhor compreensão do jogo houve melhorias ao nível do empenho nas tarefas de aprendizagem. O grupo mais proficiente era tendencialmente competitivo, o menos proficiente não, ainda assim mostrava-se envolvido com as atividades. A proficiência apresentada por ambos os grupos aumentou, no entanto o grupo menos proficiente apresentava maiores debilidades técnicas, no entanto a tomada de decisão e a organização tática estava muito melhor, merecendo feedbacks positivos da nossa parte.

Para a próxima etapa vamos dar prioridade ao jogo formal, esperando que as situações trabalhadas até agora tenham surtido efeito nos alunos.

Ténis

Como referido anteriormente, esta foi a matéria em que os alunos apresentaram níveis de proficiência mais baixos. Apesar disso houve melhorias significativas, nomeadamente no domínio raquete – bola e na continuidade do jogo, pois já havia troca de bola. O grupo mais proficiente começou a ter intencionalidade nas ações de jogo. O grupo menos proficiente

tendia a cooperar com os colegas do lado contrário da rede, merecendo uma intervenção da nossa parte que questionasse se o objetivo do jogo era cooperar ou não. Após a intervenção o comportamento era alterado.

Nas aulas em que havia sessões de Ténis, éramos obrigados a estar mais próximos desta sessão do que das restantes, criando diversas estratégias para aumentar o esforço e empenho nesta matéria. Os jogos lúdicos e pré-desportivos foram bem aceites, mas o empenho foi maior quando o professor orientador cooperante ou estagiário entravam nas tarefas propostas, havendo maior competitividade e aceitação por parte dos alunos.

Para a próxima etapa vamos abandonar as “*softballs*” e introduzir “bolas normais”, ainda em jogo reduzido, para que haja adaptação. Apesar da etapa seguinte ser denominada “consolidação de conhecimentos e competências”, ao nível do Ténis a turma vai ainda estar mais próxima do “desenvolvimento de competências”.

Ginástica Acrobática

Explorámos esta matéria num *continuum* de estratégias, iniciando na tarefa e chegando ao divergente. Os alunos têm-se mostrado dedicados a construir a coreografia para o sarau no fim do ano.

A estratégia de trabalho mais autónomo também serve para verificar o comportamento dos alunos (quem lidera, quem é mais calado, quem está sempre a dar ideias, quem dá poucas e ninguém ouve, entre outros). A nossa intervenção tem sido no sentido de apoiar e ajudar quando os alunos nos solicitam ou quando vemos algo errado (nomeadamente posturas). Por vezes fomos obrigados a intervir quando a turma realizava poucas vezes os elementos, ficando muito tempo a discutir.

No final desta etapa e no início da próxima não temos colchões para a realização desta matéria, no entanto é possível criar situações teóricas para os alunos discutirem o que pretendem fazer, escrevendo e fazendo quando tivermos possibilidades. Os professores que têm direito aos colchões à sexta-feira já nos disseram que vão abdicar dos mesmos algumas vezes, assim, quando tivermos possibilidade vamos incluir esta matéria ao longo do segundo período, mesmo que tenhamos que alterar o planeamento das aulas.

Dança

Tal como na AI, esta matéria teve uma aceitação grande pelos alunos. É a matéria em que existe maior diversidade de estratégias, alterando frequentemente os estilos de ensino adotados.

No que refere à Dança propriamente dita, os alunos gostam pois têm de criar coreografias e têm a possibilidade de trabalhar autonomamente e mostrar o seu desempenho. A dança de

salão abordada, o chá chá chá, foi bem aceite, mas houve alunos que mostraram grandes dificuldades, obrigando-nos a formar pares heterogéneos para que houvesse aprendizagem recíproca e nós também acompanhávamos alunos com maior dificuldade. No final da etapa os alunos foram capazes de fazer o passo base, sendo que alguns deles já realizavam o *New York*. As danças tradicionais portuguesas, coreografia *Erva-Cidreira*, foi aprendida de forma autónoma e ficou bem consolidada, os alunos mostraram-se recetivos e gostaram de a realizar.

Para a próxima etapa vamos abordar uma coreografia de folclore regional; nas danças de salão desenvolver os passos *New York* e *Spot turn* no chá chá chá e abordar a valsa. Vamos também trabalhar uma coreografia de Dança, com trabalho autónomo por parte dos alunos.

Aptidão Física

Em quase todas criámos grupos de força e de flexibilidade, tendo em consideração os resultados apresentados na primeira etapa de aprendizagem. Em três aulas filmámos o treino de força e contabilizámos em casa quantas repetições os alunos faziam naquele período de tempo.

Para a próxima etapa vamos manter o plano de flexibilidade mas alterar o de força, criando novo estímulo nos alunos (que no final já mostravam alguma saturação).

Avaliação Cognitiva

Ainda no primeiro período realizámos um teste escrito. Os alunos mostraram-se recetivos ao mesmo. A primeira parte eram questões de verdadeiro ou falso, em que colocámos diversas perguntas relativamente às questões-aula dos alunos, para solicitar concentração por parte dos colegas quando um aluno apresentava a sua questão. A segunda parte eram questões de resposta curta e terminámos com questões de desenvolvimento. Procurámos construir um teste que solicitasse predominantemente à compreensão e não à memorização de conteúdos.

Os alunos evidenciaram alguma dificuldade, pois referem que os testes realizados anteriormente centravam-se predominantemente nos regulamentos das modalidades.

No dia do teste vimos alguns alunos a tirarem dúvidas uns com os outros, referindo que estudaram em conjunto para o teste.

Relativamente às questões-aula verificámos que no início havia uma atitude muito passiva por parte dos alunos, respondendo à questão de uma forma sucinta, porém, com o passar das aulas, solicitámos que os alunos colocassem questões ao colega que respondia à pergunta, e que fora realizada pelo professor, na aula anterior. Estas questões começaram a ter um carácter mais dinâmico e cada aluno preparava melhor a sua questão, mostrando domínio da mesma perante toda a turma, inclusive, no período de questões.

Em suma, esta etapa foi muito positiva, fruto também do comportamento e empenho apresentados pela turma, que nos permite desenvolver a autonomia dos mesmos. Apesar disto houve um desafio que nos foi colocado pelo orientador cooperante, que consiste em aumentar o tempo de empenhamento motor nas aulas de Dança e Ginástica Acrobática. Solucionámos esta situação através de exercícios iniciais utilizando o estilo comando, no entanto é um tanto contraditório com o resto do trabalho desenvolvido. A estratégia que pretendemos experimentar na próxima etapa é a utilização de uma coreografia de folclore regional com uma intensidade muito alta e a construção de uma coreografia utilizando uma música com um ritmo elevado, solicitando uma coreografia mais intensa.


Pretendemos também agrupar matérias de acordo com os objetivos imediatos, para que durante a aula tenhamos uma melhor intervenção juntamente com os alunos, assim, vamos ter aulas de:

- Ténis e Voleibol – um desporto de confrontação direta e um coletivo, mas com duas semelhanças, ambos são de participação alternada e não se pode agarrar ou ter o objeto de jogo (só no serviço), havendo necessidade de deslocamento antecipado e atitude pré-dinâmica para que se toque a bola nas melhores condições;
- Dança e Ginástica Acrobática – em ambas matérias temos trabalhado a construção de coreografias, sendo que o trabalho desenvolvido de um lado pode ter *transfer* para o outro, facilitando a aprendizagem dos alunos;
- Andebol e Basquetebol – ambos jogos coletivos de participação simultânea, em que o comportamento tático dos indivíduos é muito idêntico.

No final da etapa não classificámos os alunos com uma nota, preferimos olhar para grupos de proficiência e avaliar no geral. Apesar disso era mais fácil dar um feedback relativamente a cada aluno, pois já os conhecíamos. Este maior à vontade era mais evidente quando discutíamos o rendimento de cada um juntamente com o professor cooperante.

Apêndice C – Exemplo de plano de aula

Aula nº: 64	Data: 3/6/2015	Local: Pavilhão 1	Hora da aula: 10.00 – 11.30
Material: Colunas e computador com as músicas.			
Conteúdos: Dança e Ginástica Acrobática.			
Objetivos mediatos: Cooperação, disciplina e relação música-movimento.			
Sumário: Ensaio geral para o sarau da escola a realizar sexta-feira.			

Descrição / Obj. Imediatos	Comportamentos solicitados	Organização	Hora
Informações sobre as aulas.	Concentração. Preparar a turma para as tarefas propostas na aula.	Alunos na bancada de frente para o professor	10.00 10.05
Vão estar montadas duas estações: o praticável de Ginástica Acrobática e as colunas com música. Cada grupo realiza as tarefas que achar que necessita de treinar mais. OI: Treinar os elementos pretendidos.	Autonomia e autoavaliação, pois cada grupo terá de saber o que necessita de trabalhar mais antes do ensaio final.	De um lado do campo os colchoes e as colunas do outro. Cada grupo faz o que entender.	10.05 10.25
Trabalho físico por grupos de acordo com os resultados dos testes <i>fitnessgram</i> . OI: Realizar todos os elementos propostos.	Desenvolvimento da capacidade condicional força.	Alunos na bancada agrupados por níveis	10.25 10.32
Treino geral para o Sarau: Coreografia de Ginástica Acrobática, Erva-cidreira, Dança (<i>It's time</i>) e Valsa. OI: Ensaiar a apresentação do sarau.	Concentração e disciplina para realizar corretamente a coreografia toda junta.	Alunos no campo a fazer a sequência.	10.30 11.20
Conversa sobre a aula.	Reflexão. Capacidade crítica.		11.20 11.25

Alunos que não realizam as tarefas práticas	Ficha de observação solicitada pelo professor
---	---

Grupo	30''	30''	30''	30''	30''	30''
1 Alexandre e Mónica	Tríceps bancada	Flexões	Tríceps bancada	Super-homem	Flexões	Prancha
2 Beatriz, Ana Maria, Andreia, Carla, Catarina Freitas, Catarina Ribeiro, Joana, Miguel Gomes, Madalena, Mariana, Miguel Nóbrega, Nádia, Rebeca, Sílvia e Tatiana	Tríceps bancada	Flexões	Tríceps bancada	Super-homem	Prancha com subida para flexão	Flexão isométrica
3 Rúben	Tríceps bancada	Flexões	M. Climbers	Super-homem	Dorsais	Super-homem
4 André e Miguel Pereira	Tríceps bancada	Flexões	M. Climbers	Super-homem	Prancha com subida para flexão	Dorsais
5 João Costa, Fabrício, e Núria	Tríceps bancada	Flexões	M. Climbers	Super-homem	Prancha com subida para flexão	Burpees

Notas: no início da aula lembrámos os alunos que seria a última vez que iríamos treinar a coreografia a apresentar no Sarau. Os alunos apresentaram-se algo nervosos e confusos, perguntando se o professor considerava que estavam prontos e aptos a fim de fazer boa figura.

De seguida trabalharam na estação que achavam que necessitavam de mais treino. Não foi preciso intervir ou chamar à atenção, pois todos os alunos estavam focados na tarefa e envolvidos com o grupo.

Antes do ensaio geral realizámos o treino de força, os alunos pediram para que não fosse feito, pois iam perder tempo para treinar. Após a realização do referido plano, os alunos deslocaram-se de imediato para os colchões a fim de treinar a coreografia completa.

Foi um prazer ver o trabalho realizado pelos alunos, sentimos que estão preparados e que o processo pelo qual passaram ao longo deste ano, e em especial nestas tuas matérias, foi muito positivo.

Apêndice D – Teste escrito



Escola Secundária de Francisco Franco
Curso: Ciências e Tecnologias
Teste escrito de Educação Física 45 minutos
12º 3 26 de novembro de 2014
Professor Deodato Rodrigues
Professor Estagiário Albino Bárbara

Leia atentamente todas as questões antes de responder

Boa sorte!

Nome: _____ Número: _____

Grupo I (4 valores) Faça um círculo na resposta correta V (Verdadeira) ou F (Falsa).

(0,2 valores por alínea)

A	Para realizar hipertrofia é recomendado fazer mais de 12 repetições por série	V	F
B	O bíceps é considerado um músculo pequeno	V	F
C	O treino de força é benéfico para as mulheres mas prejudicial para os jovens com menos de 16 anos	V	F
D	A força isométrica é caracterizada por ser (em simultâneo) estática e dinâmica	V	F
E	O abdominal <i>crunch</i> é um exercício que pode provocar desalinhamento e pressões na coluna	V	F
F	A prancha isométrica é um exercício indicado para trabalhar o <i>core</i>	V	F
G	Os alongamentos não têm influência na postura	V	F
H	A flexibilidade é uma capacidade coordenativa	V	F
I	O sedentarismo pode provocar encurtamento dos músculos	V	F
J	Na primeira edição dos JO modernos as mulheres apenas puderam participar numa das modalidades	V	F
K	A <i>fitball</i> é um instrumento que permite manter uma correta posição da coluna durante o exercício	V	F
L	Na Ginástica Acrobática o volante suporta o base intermédio	V	F
M	O teste <i>sit and reach</i> na bateria de testes <i>Fitnessgram</i> procura avaliar o nível de flexibilidade	V	F
N	A bateria de testes <i>Fitnessgram</i> avalia o nível de desempenho das capacidades coordenativas	V	F
O	No Ténis deve-se realizar a pega próxima do coração da raquete	V	F
P	No Ténis o primeiro jogador a ganhar 6 jogos vence o encontro	V	F
Q	A Valsa é uma dança social e o Ballet enquadra-se nas clássicas	V	F
R	Quando falamos em Folclore referimo-nos apenas a um género de dança	V	F
T	Na Dança as frases musicais são compostas por 16 tempos	V	F
U	A comunicação é um elemento muito importante no Voleibol?	V	F

Grupo II. (6 valores). Responda às seguintes questões utilizado apenas o espaço disponível

1 Se fosse jogar Voleibol (3x3) e tivesse de dar a um colega três instruções importantes para a fase ofensiva, o que lhe diria? (1 valor)

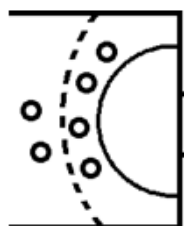
2 Porque não deve haver comparações dos diferentes resultados alcançados pelos alunos na bateria de testes *fitnessgram*? (1 valor)

3 Em Ginástica Acrobática, indique três instruções que transmitiria a um colega com função de volante na execução de um elemento (1 valor)

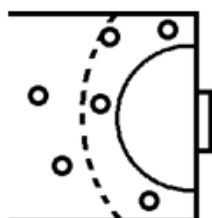
4 De entre as questões-aula dos seus colegas qual achou mais pertinente? Justifique a sua resposta. (1 valor)

5 No jogo de Basquetebol, após receber um passe de um colega quais são as opções que um jogador tem? (1 valor)

6 Olhando para as duas imagens abaixo indique qual é a equipa que está a ter uma melhor ocupação racional do terreno de jogo. Justifique a sua resposta. (1 valor)



Equipa A



Equipa B

Grupo III. (10 valores). Responda às questões numa folha aparte, utilizando no máximo 15 linhas.

1 Diga o que pretende o professor quando retira o drible durante o jogo de Andebol e Basquetebol. (2,5 valores)

2 Durante as aulas de Dança apenas foi desenvolvido o domínio motor? Justifique a sua resposta. (3,5 valores)

3 A atitude pré-dinâmica é fundamental para jogar Tênis e Voleibol. Explique porquê. (4 valores)

Apêndice E – Ficha de observação de aulas

Observador: Professor Estagiário Albino Bárbara	Observado:	Ano da turma: 12º
Matérias: Dança e Ginástica Acrobática	Data: 8/5/2014	Observação nº 14

Comportamento do professor		Observações
Gestão da aula	Aula inicia-se sem atrasos	<p>A aula iniciou-se com dois testes de aptidão física no ginásio. A professora mandou os alunos todos para o ginásio, havendo muito tempo de espera por parte dos alunos. <u>Havendo dois professores disponíveis para fazer os testes, sugerimos que a professora enviasse os alunos em pequenos grupos, trabalhando com os restantes nas matérias propostas para a aula.</u></p> <p>Duas alunas estavam na bancada sentadas sem fazer a aula, apesarem de terem realizado os testes de aptidão física. A justificação para não fazerem a aula deve-se ao facto de não quererem participar no Sarau de fim de ano e, em contrapartida vão apresentar um trabalho teórico. <u>Não concordamos com esta situação. A participação no Sarau é de carácter voluntário e, em nossa opinião, as alunas têm todo o direito de realizar as tarefas propostas para a aula, pois é um direito das mesmas. Em relação ao trabalho também somos críticos, pois se as alunas estão em todas as aulas, o facto de terem trabalhos não presenciais extra, é uma penalização em relação aos restantes colegas.</u></p>
	Apresentação das tarefas concisa e breve	
	Tarefas de aprendizagem encadeiam-se sem atrasos	
	Gestão das interrupções menores	
Controlo da aula	Colocação do professor permite ver toda a turma ou parte dela	<p>Tal como na última aula observada destas matérias, a professora passou todo o tempo de costas para a estação de dança, ficando de frente para a de Ginástica Acrobática. <u>A professora devia estar do lado oposto, controlando a estação de Ginástica Acrobática e vendo a de Dança.</u></p> <p>Nesta aula houve uma aluna que estava a fazer a coreografia de Dança pela primeira vez, havendo dificuldades por parte do grupo para que a aluna entendesse alguns elementos. Como a professora estava de costas não se apercebeu desta situação. Os alunos pediram ajuda à professora orientadora. <u>O facto de a professora ter estado toda a aula de costas, fez com que os alunos pedissem ajuda à professora orientadora, pois estava de frente para este grupo.</u></p>
	Controlo de comportamentos desviantes, intervindo de forma eficaz	
	Bom clima de aula com reforços positivos favorecendo a aprendizagem dos alunos	
Comportamentos solicitados	Intencionalidade da tarefa proposta	<p>As duas estações foram completamente distintas. Na de Dança os alunos trabalharam de forma autónoma, tomando todas as decisões da aula. A estação de Ginástica Acrobática foi o oposto, foi utilizado estilo comando, onde a professora dizia o que cada aluno ia fazer, contava e dava ordem para iniciar e terminar cada elemento.</p> <p>A mesma situação verificou-se na coreografia, onde o grupo de Dança criou as suas estratégias para treinarem e para ensinarem a aluna que realizou esta coreografia pela primeira vez. Na Ginástica Acrobática era a professora que tinha uma folha com a coreografia na mão e que a alterou sempre que achava que algo estava errado.</p> <p>Nesta aula contabilizámos ainda o número de repetições realizado na Ginástica Acrobática, escolhendo um aluno ao acaso. A tabela é encontrada em anexo desta observação.</p> <p>A estação de Ginástica Acrobática decorreu durante 40 minutos, sendo que o aluno realizou por 15 vezes os quatro elementos propostos pela professora, dando uma média de uma repetição a cada 2 minutos e 20 segundos. <u>Consideramos que o número de repetições em cada elemento gímnico é muito baixo, sendo que a apresentação foi o elemento mais vezes repetido. O aumento do número de repetições de cada elemento é importante por dois motivos: aumento do tempo de empenhamento motor e consolidação dos elementos gímnicos.</u></p>
	Alcance do objetivo do exercício	
	Constrangimentos verificados	

Apêndice Observação nº 14

Elemento	Aluno escolhido (repetições)
Elemento 1 (apresentação)	6
Elemento 2	3
Elemento 3	4
Elemento 4	2

Apêndice F – Questionário entregue aos alunos



Ano letivo 2014/15

Turma 12º 3

Curso: Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias

Questionário

Nome completo: _____

E-mail: _____ Nome como gosta de ser tratado: _____

Concelho de residência: _____ Freguesia: _____

Nome do pai: _____ Profissão: _____ Situação laboral: _____

Nome da mãe: _____ Profissão: _____ Situação laboral: _____

1. Deslocações

Como te deslocas para a escola? Carro Autocarro A pé Outro Qual: _____
Quanto tempo demoras? _____ minutos

2. Experiência desportiva

Este ano letivo vais praticar alguma modalidade federada ou no Desporto Escolar? Sim Não

Quais são os dias e horas de treino? _____ Qual? _____

No passado praticaste alguma modalidade federada? Sim Não Se sim qual? _____

Durante quantos anos? _____ Porque deixaste de praticar? _____

Já praticaste alguma modalidade no Desporto Escolar? Sim Não Se sim qual? _____

3. Hábitos de estudo

Com que apoio contas para estudar?

Pais Na escola Explicações Familiares Outros Nenhum

Se respondeste "explicações" diz a que disciplinas: _____

Onde estudas habitualmente? Escola Casa Biblioteca Café Outro

Quando costumas estudar? Todos / quase todos os dias Fins de semana

1 semana antes do teste Na véspera do teste Nunca / quase nunca

4. Expetativas futuras

Terminando o 12º ano o que queres fazer?

Ingressar num curso superior Qual? _____

Ingressar num curso tecnológico Qual? _____

Ingressar no mundo do trabalho Em que área? _____

Qual é a profissão que gostavas de exercer? _____

5. Hábitos alimentares

Com que frequência consomes os seguintes alimentos e bebidas?

	Nunca quase nunca	1 a 3 dias p/ semana	4 a 6 dias p/ semana	Todos os dias
Leite / iogurtes				
Frutas				
Pizas				
Hambúrgeres				
Bolos				
Peixe				
Rebuçados, gomas e chocolates				
Molhos (ex. maionese)				
Sopa				
Batatas fritas				
Saladas				
Legumes				
Carnes brancas (frango, peru)				
Carnes vermelhas (porco, vaca)				
Refrigerantes				
Bebidas alcoólicas				

Preenche o seguinte quadro

Refeição	Sim	Não	Hora
Pequeno-almoço			
Lanche da manhã			
Almoço			
Lanche da tarde			
Jantar			
Ceia			

Costumas almoçar na cantina da escola? Sim Não

Costumas lanchear na cantina da escola? Sim Não

6. Condutas de saúde e bem-estar

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

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

Tomas banho depois da aula de Educação Física? Sim Não

Se não explica porquê _____

Tens algum problema de saúde? Sim Não

7. Tempos livres

Praticas alguma atividade extracurricular? Sim Não Qual? _____ Horas por semana? _____

Costumas ler? Sim Não Quantos livros não escolares leste no último ano letivo? _____

De entre as alternativas seleciona as que mais te ocupam o tempo livre

Ler Ouvir música Ver televisão Ir ao cinema Passear Videojogos

Praticar atividade física Navegar na internet Ajudar os pais Sair com os amigos

8. Expetativas quanto à vida escolar

Há quantos anos frequentas esta escola? _____

Enumera pela ordem da tua preferência as seguintes disciplinas (1 a que gostas mais e 5 a que gostas menos)

Biologia Matemática Português Educação Física Psicologia

Para ti a escola é um local onde: (escolhe até 3 opções)

Existe convívio São transmitidos novos conhecimentos Preparas-te para a vida

És obrigado a estar Fazes novos amigos Perdes tempo Tens aulas Passas o tempo

No que refere a esta escola classifica de 1 (muito mau) a 5 (muito bom):

Espaços de convívio Salas de aula Cantina Higiene Espaços desportivos

Horário Bar dos alunos Balneários Casas de banho Material desportivo

9. Perspetivas quanto à Educação Física

Que matéria gostavas que fosse abordada nas aulas? _____

De 1 (pouca) a 5 (muita) que importância atribuis à Educação Física? 1 2 3 4 5

Que classificação obtiveste a Educação Física no ano anterior? _____

Onde gostas mais de realizar as aulas? Campo exterior Ginásio Pavilhão

Classifica as seguintes matérias por ordem de preferência, onde 1 é a que gostas mais e 6 a que gostas menos:

Voleibol Basquetebol Ginástica acrobática

Andebol Dança Ténis de campo

Quais das seguintes modalidades abordaste ao longo do teu percurso escolar?

Futebol

Basquetebol

Voleibol

Andebol

Corfebol

Hóquei em campo

Râguebi

Basebol ou Softbol

Atletismo

Badminton

Ténis

Ténis de mesa

Patinagem artística

Hóquei em patins

Corrida em patins

Dança

Danças sociais

Danças tradicionais portuguesas

Jogos tradicionais

Luta

Judo

Natação

Aeróbica

Ciclismo

Canoagem

Ginástica no solo

Ginástica de aparelhos

Ginástica acrobática

Ginástica rítmica

Golfe

Montanhismo/escalada

Orientação

Tiro com arco

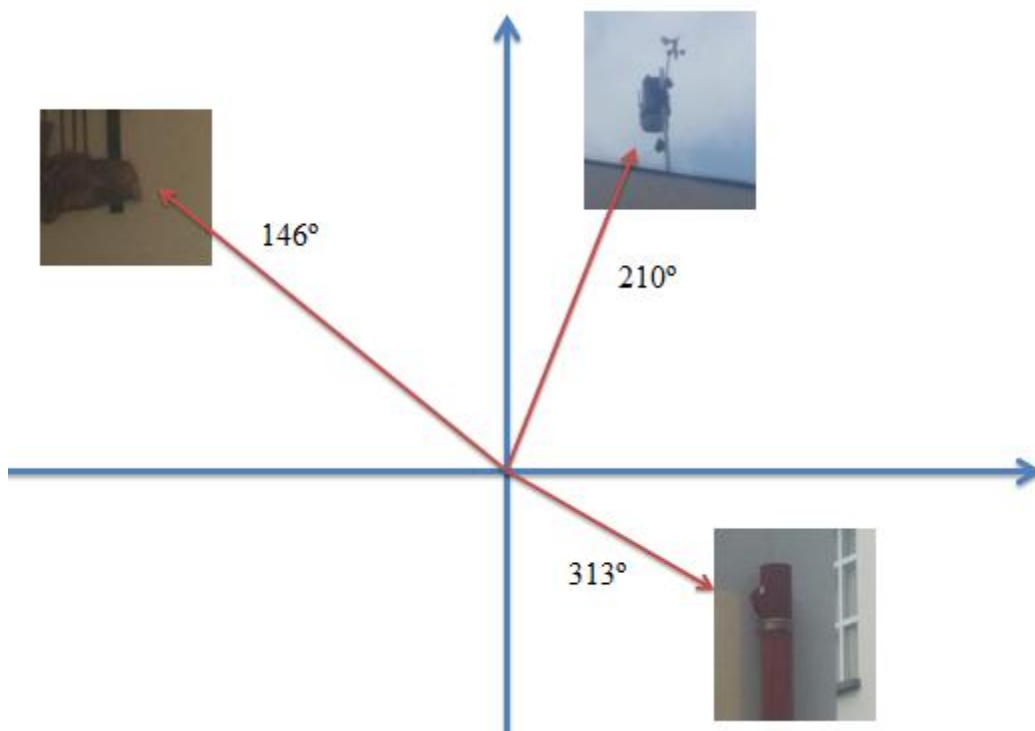
Vela

Prancha à vela

Campismo

Obrigado pela colaboração!

Apêndice G – Exemplo de diagrama realizado pelo professor



Pergunta: Quantas campainhas consegues ver?

Resposta: 1

Apêndice H – Cartaz da ação de intervenção na comunidade escolar

UNIVERSIDADE da MADEIRA

Escola Secundária de Francisco Franco

8 e 9 de junho
10 - 18h

ESCOLA SECUNDÁRIA DE FRANCISCO FRANCO

Medição dos parâmetros:
IMC
% Massa gorda
Pressão arterial
Glicémia

Bioforma **Achada Fisio clinic** **AMDE**

Apêndice I – Folheto da ação de intervenção na comunidade escolar

Atividade física e saúde

Atividade Física (AF): engloba qualquer movimento corporal produzido pelo sistema músculo-esquelético que resulte num aumento de gasto energético relativamente à taxa metabólica de basilar, independentemente do tipo de AF e o seu contexto.

Saúde: estado de equilíbrio e completo bem-estar físico, mental e social. Não é apenas ausência de doença ou enfermidade.

Atividade Física e Saúde: são diversos os benefícios físicos e psicológicos resultantes da prática de AF.

Benefícios físicos: redução do risco de ocorrência de Doenças cardiovasculares; prevenção da Hipertensão, diminuição do risco de alguns tipos de cancro, nomeadamente do cólon, saúde muscular e esquelética e redução do risco de ocorrência de osteoporose.

Benefícios psicológicos:

melhoria dos estados de humor: redução da ansiedade, depressão, raiva e confusão, sensação de bem-estar, redução dos níveis de stress, oportunidade de experienciar prazer, reforço das auto perceções (autoestima e autoconceito), benefícios psicoterapêuticos, nomeadamente no tratamento da depressão e ansiedade.



Batista, P., Rêgo, L. & Azevedo A. (2013). *Em movimento*. Manual do ensino secundário

Marques, M., Gouveia, M. & Leal, I. (2006). *Actividade Física, Saúde e Qualidade de Vida*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada



Recomendações para a prática de Atividade Física.

Adultos:

Duração	Intensidade
150min semanais	Moderada – vigorosa
10.000 passos diários	

Adolescentes:

Duração	Intensidade
20 a 60min. 5 dias/sem.	Vigorosa – intensa
30 a 60min. 5 dias/sem.	Moderada – vigorosa
10.000 a 12.000 passos diários	

Apoios:



Escola, família, atividade física e saúde



Núcleo de estágio de Educação Física 2014/15

Professores estagiários Albino Bárbara e Inês Melim

IMC: é uma razão simples entre o peso e a altura que é utilizado para classificar a composição corporal. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, fornece a medida de obesidade mais útil a nível populacional.

Massa gorda: massa de gordura que temos no corpo. Em quantidades ideais, é importante para o bom funcionamento dos órgãos. Em excesso é responsável por acréscimos do risco de desenvolvimento de patologias.

Pressão arterial: pressão aplicada nos vasos sanguíneos, nomeadamente nas artérias do coração. Necessária para que o sangue circule de modo a fornecer oxigénio e nutrientes aos diferentes órgãos do corpo humano.

Glicémia: concentração de glicose no sangue, relacionada com a insulina produzida pelo pâncreas e a quantidade de hidratos de carbono ingeridos.

A atividade física pode influenciar positivamente todos estes parâmetros de saúde!

Índice de massa corporal (Kg/m ²)			
Peso:		IMC:	
Altura:			
Peso baixo		≤ 18,5	
Peso normal		18,6 – 24,9	
Excesso de peso		25 – 29,9	
Obesidade grau 1		30 – 34,9	
Obesidade grau 2		35 – 39,9	
Obesidade grau 3		≥ 40	

Massa gorda				
Medição:				
	Baixa	Ótima	Alta	Muito alta
Masculino				
6 – 17	5 – 10	11 - 25	26 – 31	> 31
18 – 34	8	13	22	> 22
35 – 55	10	18	25	> 25
+ 55	10	16	23	> 23
Feminino				
6 – 17	12 – 15	16 – 30	31 – 36	> 36
18 – 34	20	28	35	> 35
35 – 55	25	32	38	> 38
+ 55	25	30	35	> 35

Valores registados a ____/6/2015

Valores de referência para cada parâmetro

Pressão arterial		
Medição:	Sistólica	Diastólica
	Normal	≤ 130
Pré hipertensão	130 – 139	85 – 89
Hipertensão estágio 1	140 – 159	90 – 99
Hipertensão estágio 2	≥ 160	≥ 100

Glicémia		
Medição:		
	Jejum	2 horas depois da refeição
Recomendado	70 – 99	70 – 139
Elevado	100 – 125	141 – 199
Diabetes	> 126	> 200

NOTA IMPORTANTE: devido à singularidade de cada ser humano, os resultados destes testes podem ser algo subjetivos. Não os encare como determinantes para a sua saúde.

Recomendamos que os mostre ao seu médico na próxima consulta.

A Nossa Universidade

Colégio dos Jesuítas
Rua dos Ferreiros - 9000-082, Funchal

Tel: +351 291 209400

Fax: +351 291 209410

Email: gabinetedareitoria@uma.pt