

**Relatório de Estágio de Educação Física
Realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos
Dr. Horácio Bento de Gouveia**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Luís Miguel Vieira Freitas

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

Setembro | 2011

UMA

Rel

T/M LMA
796
FRE Rel
EX.2

69794

**Relatório de Estágio de Educação Física
Realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos
Dr. Horácio Bento de Gouveia**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Luís Miguel Vieira Freitas

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO
E ARQUIVO

ORIENTAÇÃO
Helder Manuel Arsénio Lopes

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Helder Lopes, quer por todo o seu apoio e sempre pronta disponibilidade, quer pela inabalável fé em mim, me orientou e aconselhou com extremo rigor, ao longo de todo este processo de transformação.

À Mestre Ângela Lopes, que pela sua atitude, viveu de forma intensa todo este processo, caminhando sempre ao nosso lado, ensinando-nos que sonhar é importante para concretizar os nossos objectivos.

Ao corpo docente e não docente do Departamento de Educação Física e Desporto da Universidade da Madeira, por ter contribuído ao longo destes anos para a minha formação.

Aos meus pais, sem os quais não seria possível concretizar este sonho. Por tudo o que representam para mim, e por estarem sempre presentes na minha vida.

Ao Paulo e Carlos, meus irmãos, por toda a força que sempre me deram e apoio incondicional.

À Carla, pelo amor, carinho e desmedido apoio. Pela sua paciência e aconchego.

Ao meu Mestre, pelas suas palavras de incentivo e sincera amizade.

Ao Alexandre Costa, pelo seu apoio e pronta disponibilidade.

À Associação de Karate da Região Autónoma da Madeira, pela sua cooperação e disponibilidade.

À Joana Mendes, por partilhar comigo esta longa jornada de crescimento e superação.

A todos os meus colegas de turma, pela confiança sempre depositada em mim, ao longo destes anos de caminhada juntos.

A todos os meus sinceros agradecimentos!

Resumo (Português)

Este relatório pretende documentar todo o processo de estágio pedagógico desenvolvido no ano lectivo de 2010/2011 na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia. O Núcleo de Estágio de Educação Física foi constituído por dois estagiários, uma orientadora da escola e um orientador da Universidade da Madeira. A nossa prática lectiva desenvolveu-se numa turma de 9º ano de escolaridade.

Com a estrutura deste relatório pretendemos apresentar a análise das várias actividades desenvolvidas ao longo do ano lectivo, que se encontravam definidas nas linhas programáticas das actividades e avaliação do curso de Mestrado.

O estágio constituiu-se como um processo global, no qual o trabalho desenvolvido contribuiu para crescimento e transformação dos docentes. Todo o processo inerente à sua concretização confirma, que só através das várias experiências e vivências, conseguimos adquirir competências que nos permitem estar melhor nas situações.

Iniciamos este documento com uma breve introdução ao trabalho realizado, seguidamente da caracterização da entidade de acolhimento, procurando enquadrar o contexto em que estivemos a desenvolver o estágio.

Desde a Prática Lectiva, passando pela Actividade de Intervenção na Comunidade Escolar, desenvolvendo as Actividades de Integração no Meio e Actividades de Natureza Científico – Pedagógicas Individual e Colectivas, demonstramos como cada uma destas partes influenciou o todo.

Palavras-chave: escola, estágio pedagógico, educação física, formação, transformação.

Resumo (Inglês)

This report seeks to document the entire process of teaching practice developed in the academic year 2010/2011 in the Primary School 2nd and 3rd cycles Dr. Horácio Bento de Gouveia. The Physical Education core stage was formed by two interns, a school counselor and teacher at the University of Madeira. Our classroom practice has developed a class of 9th grade.

With the structure of this report we intend to present the analysis of the various activities throughout the school year, which were defined in the program guidelines and evaluation activities of the Master course.

The internship was established as a global process, in which the work has contributed to growth and transformation of teachers. The whole process inherent in its implementation confirms that only through the various experiments and experiences, we acquire skills that allow us to be better in situations.

We begin this document with a brief introduction to the work done, then the characterization of the host, trying to frame the context in which we have been developing stage.

Since the teaching practice, through the intervention activities in the school community, developing activities and integration into the Nature of Scientific Activities - Pedagogical individually and collectively, demonstrate how each of these parts affect the whole.

Keywords: school, teaching practice, physical education, training, transformation.

Resumo (Francês)

Ce rapport vise à documenter le processus complet de la pratique pédagogique développée dans l'année académique 2010/2011 à l'école du 2^o et 3^o, Dr. Horácio Bento de Gouveia. Le Centre de Formation de l'Education Physique a été formé par deux stagiaires, un conseiller scolaire et l'enseignant à l'Université de Madère. Notre pratique pédagogique a développé une classe de 9^o année.

Avec la structure de ce rapport, nous avons l'intention de présenter l'analyse des différentes activités tout au long de l'année scolaire, qui ont été définis dans les lignes directrices du programme et les activités d'évaluation de notre cours supérieur.

Le stage a été établi comme un processus global, dans lequel le travail a contribué à la croissance et la transformation des enseignants. L'ensemble du processus inhérent à sa mise en œuvre confirme que seulement à travers les expériences diverses, nous acquérons des compétences qui nous permettent d'être mieux préparés dans les situations.

Nous commençons ce document avec une brève introduction au travail effectué, puis la caractérisation de l'école, en essayant de cerner le contexte dans lequel nous avons développé le stage.

Depuis la pratique de l'enseignement, à travers les activités d'intervention de la communauté scolaire, des activités de développement et d'intégration dans la nature des activités scientifiques - pédagogique, individuellement et collectivement, nous avons démontré comment chacune de ces parties compose l'ensemble.

Mots-clés: école, pratique de l'enseignement, l'éducation physique, formation, transformation.

Resumo (Castelhano)

Este informe pretende documentar todo el proceso de la práctica docente desarrollada en el año académico 2010/2011 en la Escuela Primaria 2 ° ciclo y 3 ° Dr. Horácio Bento de Gouveia. El Núcleo de Formación de Educación Física fue formado por dos internos, un consejero de la escuela y el profesor de la Universidad de Madeira. Nuestra práctica en el aula se ha desarrollado una clase de 9 ° grado.

Con la estructura de este informe, tenemos la intención de presentar el análisis de las diversas actividades desarrolladas durante el año escolar, definidas en las directrices del programa y las actividades de evaluación del curso de Maestría.

La pasantía se estableció como un proceso global, en la que el trabajo ha contribuido para el crecimiento y la transformación de los profesores. Todo el proceso inherente a su puesta en práctica confirma que sólo a través de los diversos experimentos y experiencias, adquirimos habilidades que nos permiten estar mejor en las situaciones.

Iniciamos este documento con una breve introducción al trabajo realizado, a continuación, la caracterización de los huéspedes, tratando de enmarcar el contexto en el que hemos estado desarrollando el escenario.

Desde la práctica docente, a través de las actividades de intervención en la comunidad escolar, las actividades de desarrollo e integración en la naturaleza de las actividades científicas - pedagógica individual y colectiva, demostramos cómo cada una de estas partes afectan a la totalidad.

Palabras clave: escuela, práctica docente, educación física, formación, transformación.

Índice

Agradecimentos.....	ii
Resumo (Português).....	iii
Resumo (Inglês).....	iv
Resumo (Francês).....	v
Resumo (Castelhano).....	vi
Lista de Anexos.....	viii
Lista de abreviaturas.....	ix
1. Introdução.....	1
2. Caracterização da Instituição de Acolhimento.....	2
3. Prática Lectiva.....	4
3.1. Processo Ensino-Aprendizagem.....	4
3.2. Planeamento.....	5
3.3. Intervenção pedagógica.....	11
3.4. Avaliação.....	20
3.5. Assistência às aulas.....	26
4. Actividade de Intervenção na Comunidade Escolar.....	30
5. Actividades de Integração no Meio.....	35
5.1. Caracterização da Turma.....	35
5.2. Estudo de Caso.....	39
5.3. Acção de Extensão Curricular.....	44
6. Actividades de Natureza Científico Pedagógica.....	49
6.1. Acção Científico - Pedagógica Individual.....	50
6.2. Acção Científico - Pedagógica Colectiva.....	53
7. Considerações Finais.....	58
8. Recomendações/Sugestões.....	60
9. Referências Bibliográficas.....	61
10. Anexos.....	66

Lista de Anexos

Anexo 1 – Relação de rotação das instalações

Anexo 2 – Grelhas de observação

Anexo 3 – Questões Aula

Anexo 4 – Questão aula (adequada)

Anexo 5 – Ficha de registo de observação

Anexo 6 – Semana Multicultural

Anexo 7 – Caracterização da turma (Questionário 1)

Anexo 8 – Caracterização da turma (Questionário 2)

Anexo 9 – Estudo de Caso – Entrevista Final

Anexo 10 – Actividade de Extensão Curricular

Anexo 11 – ACPI – Esquema de planeamento

Anexo 12 – ACPC – Programa

Anexo 13 – Poster Desportos de Combate

Lista de abreviaturas

ARE – Actividades Rítmicas Expressivas

CCM - Centro das Comunidades Madeirenses

DC – Desportos de Combate

DT – Directora de Turma

EF - Educação Física

JDC – Jogos Desportivos Colectivos

JTP - Jogos Tradicionais e Populares

PCE – Projecto Curricular de Escola

PEE – Projecto Educativo de Escola

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

RAM - Região Autónoma da Madeira

1. Introdução

Num mundo marcado pela versatilidade com que determinados fenómenos acontecem, urge a necessidade de uma rápida e constante adaptação as solicitações que nos são impostas. As transformações constantes que ocorrem nos diversos sectores de actuação do Homem impõem mudanças e ajustamentos que muitas vezes não conseguimos acompanhar.

Na actual conjectura de crise, acreditamos que o Estágio Pedagógico foi um processo versátil que nos impôs solicitações aos mais variados níveis, aos quais tivemos de nos adaptar e ajustar, no sentido de nos transformar.

Com a apresentação deste relatório objectivamos documentar os acontecimentos de um longo processo de crescimento e maturação, no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

A forma como se encontra organizado este relatório não pressupõe uma visão redutora e/ou cartesiana do processo, simplesmente foi um medida de estruturação para possibilitar uma mais adequada compreensão dos fenómenos desenvolvidos ao longo desta caminhada.

Com a prática lectiva apresentamos o trabalho realizado com a turma, desde o planeamento até à nossa intervenção pedagógica, reflectindo e justificando algumas situações inerentes a este processo.

A actividade de intervenção na comunidade escolar representou o nível macro destas actividades. Foi muito importante para tomarmos consciência do envolvimento e investimento que são necessários equacionar na organização de uma actividade com tamanha dimensão.

As actividades de integração no meio foram desenvolvidas a um nível médio e micro. Contribuíram muito para um conhecimento mais específico da turma em geral e, de alguns casos, em particular.

As actividades de natureza científico-pedagógica foram bastante importantes para desenvolver a nossa autonomia. Também se constituíram como oportunidades para demonstrar de que forma podemos contribuir para uma mudança na escola e na sociedade.

Não podemos deixar de referir a importância e valor que todas tiveram, não só para a nossa integração na escola, mas também no mundo da docência.

2. Caracterização da Instituição de Acolhimento

Um dos primeiros factores a equacionar numa fase inicial do processo de estágio é a caracterização da instituição de acolhimento, pois esta é essencial para a compreensão do contexto que vamos integrar no sentido de intervirmos de uma forma mais adequada e ajustada.

A Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia, encontra-se situada na Estrada da Liberdade, 1, com o código postal: 9004-524 Funchal.

Localizada mais propriamente na margem esquerda do Ribeiro Seco, junto à Rotunda D. Francisco Santana e a norte do Centro Hospitalar do Funchal, na freguesia de S. Pedro.

Com um universo de 1617 alunos, 66 turmas e 202 professores, é actualmente considerada a maior escola de ensino básico do país.

A escola possui um site próprio, de fácil e rápido acesso, que nos permitiu num primeiro momento verificar a existência dos seguintes documentos: o Projecto Educativo de Escola (PEE), o Plano Curricular de Escola, o Regulamento Interno e Plano anual de Escola, que foram muito importantes para conhecer as estruturas e dinâmicas de funcionamento da escola.

A escola tem um conjunto de clubes e actividades: Atelier de Animação; Clube de Fotografia; Clube Quimicomania; Clube de Informática; Clube do Ambiente; Clube de Música; Clube Viver a Vida; Clube de Teatro; Clube Express“Arte; Desporto Escolar que promovem a formação integral e a realização pessoal dos alunos.

No que diz respeito ao grupo disciplinar de Educação Física, o grupo apresenta uma dinâmica elevada em termos de planeamento e realização de actividades. Tem a seu cargo a organização de várias iniciativas, entre as quais o Desporto Escolar, a Escola Saudável, a Educação Rodoviária e a Prova dos Nove.

Relativamente aos recursos para o desenvolvimento da disciplina de Educação Física, esta escola apresenta excelentes condições, tanto a nível material como espacial. Possui 6 instalações polivalentes: 4 instalações cobertas - 2 polidesportivos (P1 e P2), um pavilhão e um ginásio e 2 instalações descobertas - 2 polidesportivos (campo dos Balneários e P3). Também existem corredores externos que foram rentabilizados, possibilitando a abordagem de outro tipo de conteúdos.

Poderemos constatar ao longo deste relatório que esta caracterização foi bastante pertinente, na medida em muitas das actividades desenvolvidas neste estágio surgiram tendo em conta os recursos e meios de que disponhamos na escola.

O nosso processo de ensino-aprendizagem foi desenvolvido a leccionar numa turma do 9.º ano, composta por 25 alunos.

3. Prática Lectiva

3.1. Processo Ensino-Aprendizagem

Ao longo da história da humanidade, têm sido atribuídos papéis e objectivos variados ao processo ensino-aprendizagem. Actualmente, torna-se imperativo que este processo não seja unicamente baseado na transmissão de informação, mas mais importante do que isso é “trabalhar no sentido de mudança” (Simões, 2010, p. 53), preparando e dotando os alunos de instrumentos, de formas de pensar e agir que lhes permitam traçar o seu próprio caminho, enfrentando e adaptando-se às mais variadas solicitações, ultrapassando obstáculos e/ou garantindo um futuro sólido e seguro.

Deste modo a educação não poderá ser considerada como um elemento estático, mas sim, em constante progressão e evolução, “embora a tendência dominante ainda reflecta muitos dos aspectos marcadamente da era industrial, já se percebeu que massificar comportamentos não é a melhor maneira de formar pessoas para uma nova sociedade que emerge” (Vicente, 2007, p. 4).

As actuais transformações sociais, culturais e tecnológicas originam uma nova sociedade, na qual os desafios e interesses geram novos tipos de solicitações impondo ao Homem, como refere Lopes (2010), que entenda o que o rodeia, sendo capaz de se adaptar a vários contextos e situações, com capacidade para tomar decisões, autónomo e com pensamento crítico e reflexivo.

Neste sentido, quer-se um processo de ensino-aprendizagem cada vez mais flexível, que permita dar resposta às necessidades dos nossos alunos, tendo em conta que cada um tem as suas especificidades e dificuldades, urgindo assim a necessidade, tanto quanto possível, de um ensino cada vez mais personalizado.

A melhor maneira de preparar os nossos alunos é encarar a educação como uma construção contínua da pessoa humana, onde o nosso papel, enquanto professores, é essencialmente o de fornecer bases para o desenvolvimento de saberes e aptidões, constituindo-nos assim, como catalisadores do conhecimento.

A educação deve transmitir, cada vez mais saberes, múltiplos e diversificados, e proporcionar o saber-fazer, pois é a única hipótese de desenvolvimento, e conquista individual, perante um mundo globalizado e sujeito a constantes mutações, onde a comunicação faz-se instantaneamente, à escala global.

Devemos valorizar as diferentes maneiras de pensar, de apreender, assim como, incentivar o desenvolvimento de espírito crítico. Não podemos exigir uma ordem de raciocínio a todos os alunos, mas antes, respeitar os seus procedimentos intelectuais, as suas ideias e o raciocínio individual. Desta forma é permitida a coexistência de várias visões, para fomentar a autonomia e auto-aprendizagem.

Desenvolver aptidões é prioritário perante os novos desafios da actualidade, dado que hoje já não existem profissões para a vida, mas sim, ciclos e desafios periódicos que atravessam um percurso, nem sempre linear, de uma profissão, onde se destacará aquele com maior capacidade para se adaptar, que souber reflectir, gerir e inovar.

Cabe ao professor fornecer competências gerais que ajudem os alunos a resolver diferentes desafios no seu futuro profissional, e até, social.

Perante o cenário descrito é essencial desabrochar o potencial criativo dos alunos, como forma de ultrapassar uma visão puramente instrumental e técnica do processo ensino-aprendizagem.

Segundo Caldeira (2008), *“educar é libertar, é mudar o mundo a partir daquilo que efectivamente podemos transformar – nós próprios. Educar é cultivar a liberdade de ser livre; livre de pensar; livre de sentir; livre de agir; livre de errar; livre de acertar; livre de sofrer; livre de ser feliz, enfim, livre do mundo para outro mundo, que habita e é habitado, em nós. Educar é, em sincronicidade, solidarizar-mo-nos com o mundo, é aproximar e aprender o diferente, o desconhecido estranho, deixando-nos penetrar na poligamia da diferença”* (pp. 130-131).

3.2. Planeamento

“Toda a actividade que se apresenta como sendo organizada deve orientar-se por princípios, objectivos e metodologias claramente definidas, dependendo o bom e mau funcionamento de todo o processo do grau de concretização dos mesmos”

(Leith, 1992)

Morais (2008) refere que a definição de objectivos não deve ser considerada a primeira fase do planeamento, já que para se ter sucesso é importante, em primeiro lugar, uma avaliação pormenorizada das potencialidades do contexto existente – uma listagem detalhada dos recursos estruturais (instalações da escola), materiais e

instrumentos (existentes, com que podemos contar) e humanos (alunos, professores e funcionários), que estão disponíveis.

Antes do início do ano lectivo, e tendo em consideração o que Soares e Antunes (2010) nos indicam, procurámos identificar alguns factores que influenciam a organização da disciplina de Educação Física (EF) na escola. Neste sentido, o núcleo de estágio fez um levantamento de informação, através do site da escola, no qual acedemos ao Projecto Educativo da Escola (PEE), ao Projecto Curricular de Escola (PCE) e ao Regulamento Interno. Esta foi uma primeira forma de conhecermos como se encontrava organizada a escola.

O primeiro contacto, propriamente dito, com a entidade acolhedora, surgiu numa reunião com a nossa orientadora, já na escola, na qual, fomos apresentados ao Conselho Executivo. Simultaneamente, foram-nos apresentadas as infra-estruturas da escola (edifícios/blocos que a compõem, respectivas instalações desportivas, auditório, etc.). Nesta reunião também nos foi explicada a lógica de funcionamento do grupo de EF e das instalações desportivas. Outro dos aspectos que consideramos importante foi o facto de podermos assistir à primeira reunião geral da escola e à primeira reunião do grupo de EF. Todo este conjunto de situações contribuiu para a nossa integração na escola, bem como no grupo e para a aquisição de alguns conhecimentos primários acerca do funcionamento da disciplina na escola.

Planear e programar são aspectos fundamentais para que, ao saber onde nos encontramos e tendo em conta para onde queremos ir (os objectivos), considerando o que pode e deve ser feito, quais os equilíbrios entre os factores, as relações, as prioridades a equacionar, consigamos que o futuro se concretize (Vicente, 2008).

Segundo Morais (2010) “planear é estruturar um caminho” (p. 69). De forma a estruturar a nossa intervenção pedagógica, tivemos sempre em conta as principais necessidades dos nossos alunos e as suas prioridades de desenvolvimento.

Segundo Aranha (2004) o planeamento pode ser dividido em três fases: fase de concepção, na qual se definem e estruturam os objectivos e estratégias; fase de aplicação, na qual é posto em prática o que foi planeado; e fase de controlo/avaliação, que esta sempre presente em todas as fases do planeamento e permite a definição de novas decisões. A autora refere que, ao longo da fase de concepção, devem ser avaliadas as decisões tomadas de forma a garantir a sequência, continuidade e coerência entre essas opções. Na fase de execução avalia a viabilidade real das opções tomadas,

permitindo tomar novas decisões e, deste modo, fazer adaptações a situações imprevistas, controlando, assim a actividade pedagógica. Por último, avaliamos o resultado, ou seja, terminado o episódio de ensino, este é avaliado num todo, desde a sua concepção, passando pela sua consecução, até ao seu produto, permitindo definir novas decisões para novos episódios de ensino.

O planeamento anual constituiu-se o documento orientador de toda a nossa acção pedagógica ao longo deste ano lectivo, no qual determinamos os objectivos a alcançar, as competências a desenvolver, determinamos as matérias e conteúdos a leccionar e definimos os meios e métodos a utilizar. Para a sua concepção tivemos por base um conjunto de factores: os objectivos estabelecidos para o ensino básico, as competências gerais para o ensino básico, as linhas orientadoras do Programa Nacional de Educação Física (PNEF), as definições e decisões tomadas pelo grupo de EF; as instalações desportivas existentes e as competências finais a desenvolver nos alunos.

Na construção do nosso plano anual tivemos em conta alguns aspectos importantes, dos quais destacamos: as prioridades de desenvolvimento dos nossos alunos e o mapa de rotações das instalações.

No início do ano lectivo, desenvolvemos a primeira etapa de trabalho com a turma, num período de seis semanas de avaliação inicial (6 rotações de 1 semana por instalação). Estas seis semanas foram importantes para o diagnóstico e o controlo da turma, para dosear a carga de trabalho, para adequar os feedback's, ajustar os tempos de transições. Auxiliou, também, o inventário, de forma genérica, de um conjunto de indicadores. Foi uma etapa em que identificamos as necessidades dos alunos e a suas prioridades de desenvolvimento. Olhar para os alunos e identificar quais as suas dificuldades, quais as prioridades a ter em conta e em que nível se encontram. Perceber e ir de encontro às carências dos nossos alunos e fazendo-o de uma forma diferenciada.

Esta avaliação permitiu-nos adquirir informação sobre os alunos e as matérias, contribuindo para desenvolvimento, enquadramento e definições de lógicas de funcionamento, orientar a formulação de estratégias, guiar a tomada de decisão e definir as competências anuais.

Ao nível das instalações desportivas, a utilização das mesmas corresponde a uma lógica de rotação (“roulement”), possibilitando a passagem das turmas pelos espaços, permitindo assim uma abordagem das matérias e conteúdos, mais dinâmica, isto é, realizada mais do que uma vez e não só num único e exclusivo momento. Neste sentido,

consideramos que foi importante, para o enquadramento dos conteúdos a abordar em prol das competências que pretendíamos desenvolver nos nossos alunos, fazer o levantamento exaustivo das condições de cada instalação, caracterizando-as, de forma a rentabilizar ao máximo, cada uma delas. As dimensões e elevada polivalência de cada instalação e de algumas áreas subjacentes permitiram a planificação e abordagem de um vasto leque de conteúdos, rentabilizando assim as aprendizagens dos alunos.

No que diz respeito ao planeamento a médio prazo, Aranha (2004) e Piéron (1988) designam por unidade didáctica o bloco ou conjunto de aulas correspondente a cada actividade física ou modalidade desportiva determinada, desenvolvidas num período de tempo estabelecido.

No nosso caso, assumimos uma posição diferente à destes autores. A planificação das nossas unidades didácticas foi completamente politemática, contemplando várias matérias na mesma aula. Esta decisão foi baseada no tipo de transformação que pretendíamos provocar nos nossos alunos. Tendo em conta que cada modalidade desportiva tem os seus próprios princípios activos, os comportamentos solicitados por cada uma, são diferentes. Acreditando no processo de aprendizagem como um processo centrado no aluno, a utilização de várias matérias visou uma formação eclética dos alunos, potenciando assim, a sua aprendizagem.

Outro factor tido em conta para a planificação das nossas unidades didácticas foi o tipo de instalações onde iríamos leccionar e o tempo de rotação nessas instalações. Na nossa escola existe um mapa de rotação de instalações, que segue uma lógica utilitária: 1ª etapa de avaliação inicial (6 rotações de 1 semana – 6 semanas); 2ª etapa de desenvolvimento de novas aprendizagens (6 rotações de 3 semanas – 18 semanas) e 3ª etapa de consolidação e recuperação dos alunos com mais dificuldades (5 rotações de 2 semanas – 10 semanas). A ordem de rotação das instalações é a seguinte: Ginásio, P3, P1, Pavilhão, Campo dos balneários e P2. (ver anexo 1)

Sendo assim, para a organização e distribuição das várias matérias e conteúdos de ensino, equacionamos: as prioridades de desenvolvimento dos alunos e as condições físicas e materiais oferecidas pelas instalações.

Atendendo a que certas instalações ofereciam melhores condições para o tratamento de determinadas matérias, a distribuição foi feita da seguinte forma:

- Ginásio – prioritariamente ginástica (solo e aparelhos), dança e desportos de combate (luta no solo);

- P3 – Jogos desportivo colectivos (futebol, andebol, basquetebol e rugby), Atletismo (corrida de barreiras e estafetas), Desportos de combate (situações exploratórias de luta em pé);
- P1 – Jogos desportivos colectivos (voleibol e madeirabol), exercícios de manipulação com bola de voleibol e madeirabol;
- Pavilhão – Jogos Pré-desportivos, JDC (basquetebol), Atletismo (salto em altura e lançamentos), Desportos de combate (esquivas e quedas); Desportos de raquete (ténis de mesa e badmington), Ginástica (solo e acrobática), Dança;
- Campo dos balneários - Situações exploratórias de corrida para o triplo salto e salto em comprimento, exercícios de manipulação com bola de voleibol;
- P2- Jogos Pré-desportivos, Atletismo (Situações exploratórias de corrida, situações exploratórias de lançamentos, triplo salto), Desportos de combate, JDC (voleibol, futebol, basquetebol e madeirabol), Jogos tradicionais e populares.

No que diz respeito as estratégias de organização das aulas, seguimos a linha de pensamento de Lopes (2010):

- Ao nível do recursos temporais, utilizamos o tempo integral de aulas 45 minutos e 90 minutos (45' + 45'), principalmente 45' para conteúdos do ténis de mesa/badmington, jogos desportivos colectivos e ginástica (solo e aparelhos). Rentabilizamos o tempo por blocos de (10'/15'/20'/25'...), em que leccionamos alguns conteúdos na fase inicial, intermédia ou final da aula. Por exemplo: na 2ª etapa de rotação das instalações, no ginásio, de 24 de Janeiro a 11 de Fevereiro, leccionamos dança, desportos de combate e ginástica (solo e aparelhos). Organizamos o tempo da seguinte forma: fase inicial - 15' de dança; fase intermédia - 25' de desportos de combate; e fase final – 40' de ginástica. Intencionalmente a leccionação da dança antes dos desportos de combate como forma de preparar os alunos para o contacto físico que este tipo de actividades requer.
- Circuitos com estações: 1- cada estação aborda uma matéria, exemplo: três estações (dança, desportos de combate, ginástica de solo); 2 - circuito em que as três estações abordam a mesma matéria, exemplo: circuito de Desportos de Combate, onde cada estação será dedicada a um conteúdo diferente, tendo em conta os objectivos pretendidos. Ou a turma toda empenhada na mesma tarefa.

- Utilização de auxiliares pedagógicos: grelhas de observação; projecção de vídeos para o atletismo e dança; filmagem dos alunos na ginástica de solo e desportos de combate; uso de cartazes para apresentação da flexibilidade; aplicámos sistemas de competição no voleibol, madeirabol e ténis de mesa.

Ao nível da organização dos grupos de trabalho, a formação dos grupos é um elemento chave na estratégia de diferenciação do ensino, PNEF (2001). Numa turma existem diferentes níveis de competência, que devem induzir a estratégias de diferenciação da abordagem dos conteúdos. O que um aluno representa num grupo vai depender das interacções e da forma como participa nelas, o que vai determinar não o que ele é, mais o que ele é no grupo.

Tendo em conta o que referem Lourenço e Ilharco (2007) “o que faz uma equipa é o conjunto de relações, de ligações, de relacionamentos entre os elementos que a compõem” (p. 64). Este foi sem dúvida, um dos grandes desafios no nosso processo de planificação, um dos aspectos mais complexos, por vezes, o mais demorado e gerador de incertezas, precisamente por essa razão. Tentar criar relações, interacções que levassem os alunos a se transformarem não só individualmente, mas socialmente, não é tarefa fácil.

Em determinadas fases demos liberdade aos alunos para escolherem livremente os seus grupos de trabalho, responsabilizando-os assim pelas suas escolhas. Utilizamos como estratégias: 1- liberdade total de escolha, em que os alunos tinham tempo determinado para formar os grupos; 2- escolha dos elementos para os grupos, em que eram seleccionados alguns alunos que escolheriam os elementos para o seu grupo, à vez.

Numa fase inicial do ano lectivo estas estratégias constituíram-se como um importante instrumento para a recolha de informação acerca das preferências e motivações dos alunos nas suas escolhas para a constituição dos grupos e o tipo de interacções desenvolvidas e respectivos desempenhos.

Utilizamos alguns dados recolhidos na caracterização da turma, que foram de relevante importância para o desenvolvimento desta tarefa. Para a constituição dos grupos tivemos em conta algumas dessas informações, relativamente as preferências dos alunos, sobre com quem gostavam e não gostavam de trabalhar.

Segundo Lopes (2010) uma aula de educação física é um laboratório, é um local de estudo de comportamentos e experimentação de situações, que serve para perceber um

conjunto de factores que influenciam os comportamentos. Ao longo das aulas foram experimentadas várias formas de organização dos grupos (homogéneos e heterogéneos) intencionalmente, conforme as necessidades dos alunos e os conteúdos que abordamos.

Verificamos com o passar do tempo, que os grupos se tornavam cada vez mais homogéneos, não só ao nível do desempenho motor, mas também no sócio-afectivo, o que nos levou a refutar algumas escolhas negativas dos alunos, verificadas na caracterização da turma. Concluímos que os grupos de trabalho são um importante parâmetro da planificação, que tem uma forte influência no processo de transformação dos alunos.

3.3. Intervenção pedagógica

Para Graça (1995) “no momento de preparar o seu ensino, o professor terá que tomar um conjunto de decisões sobre a profundidade, a extensão, a sequência e o ênfase com que irá abordar os diversos conteúdos” (p. 28). Neste sentido o apoio dos orientadores, revelou-se fundamental para ultrapassarmos a falta de experiência ao nível de vivências pedagógicas, que são essenciais para identificar, tomar decisões e escolher as estratégias mais adequadas à nossa intervenção.

De acordo com o diagnóstico efectuado nos momentos de avaliação inicial, identificamos um conjunto de dificuldades (problemas) e aptidões nas diferentes matérias de ensino, que se traduziriam nas prioridades de desenvolvimento da nossa turma.

Relativamente aos Jogos Desportivos Colectivos (JDC), identificamos como principais dificuldades e que são comuns a maior parte destes jogos: o controlo e condução da bola, a aglomeração em torno da mesma, o enquadramento defensivo e ofensivo e marcação individual do jogador com e sem a bola (característica dos jogos de invasão).

Segundo a taxonomia de Fernando Almada (Almada et al., 2008) os desportos colectivos privilegiam a divisão do trabalho pelos diferentes elementos do grupo, o que implica o desempenho de funções específicas, tendo em atenção o domínio da dinâmica das suas coordenações (dinâmica de grupo).

Garganta (2008), refere que o ensino dos JDC, não deve limitar-se, unicamente, à transmissão de habilidades técnicas, nem à solicitação de capacidades condicionais e coordenativas, mas deve sobretudo, desenvolver nos alunos uma disponibilidade motora e mental que ultrapasse a simples automatização de gestos (técnica) e se centre na assimilação de regras de acção e princípios de gestão do espaço de jogo (ocupação racional do espaço), assim como de formas de comunicação e contra-comunicação (interacção) entre os colegas e adversários.

No seguimento da linha de pensamento defendida pelos autores anteriormente referidos, tivemos por base (para a operacionalização desta matéria e de forma a promovermos o aumento do nível de desenvolvimento dos nossos alunos) o modelo de Teaching Games for Understanding (TGFU) de Bunker e Thorpe (1982) que defende uma abordagem focalizada para as questões táticas do jogo, asseguradas, pela presença do contexto real do jogo, rompendo assim com o modelo tradicional assente na transmissão de aspectos, meramente, técnicos. Este modelo baseia-se em colocar o aluno perante situações de ordem tática, tomada de decisão e resolução de problemas (Webb e Pearson, 2008).

Esta abordagem tem como principal objectivo, que os alunos compreendam as dinâmicas/lógicas de jogo, apelando à leitura e tomada de decisão perante os problemas que têm de resolver, pois isto é mais importante do que aprender uma técnica ou conjunto delas de forma isolada. Acreditamos, que a aplicação deste modelo de ensino permite que os alunos sejam capazes de desenvolverem as suas competências.

Garganta (1995) refere que a construção das situações de aprendizagem deve respeitar uma lógica hierarquizada dos requisitos para jogar, partindo daquilo que o aluno já conhece e consegue fazer. Neste sentido, na organização dos conteúdos e as estratégias de operacionalização tivemos em conta as bases do jogo (princípios de jogo), assim como as principais componentes técnicas (passe, recepção, drible e controlo da bola) e táticas (ocupação racional do espaço, progressão no terreno).

Segundo o PNEF (2001) “na organização dos processos de aprendizagem e aperfeiçoamento em cada matéria, aplica-se o princípio segundo o qual a actividade formativa é tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário” (p. 23).

Tendo em conta este princípio, inicialmente recorreremos à utilização de situações de jogo: 1x0; 1+1 (cooperação); 1x1 (oposição), nas quais o grau de complexidade é menor, promovendo desta maneira a aquisição de competências, que posteriormente

permitissem a progressão para níveis mais complexos de jogo 2x1; 3x2, etc. (com vantagem e desvantagem numérica), que implicam outro tipo de dinâmicas e interações pois como referem Gréhaigne e Guillon (citados em Garganta & Gréhaigne, 1999) “face a situações de oposição dos adversários, os jogadores devem coordenar as acções com a finalidade de recuperar, conservar e fazer progredir o móbil do jogo (bola)” (p. 40).

Os jogos pré-desportivos (oposição, intercepção, perseguição) foram utilizados como preparação para a aquisição de determinadas habilidades e movimentos, no sentido de fazer uma abordagem preliminar de competição. Nestes jogos, condicionamos o tipo de passe realizado, o passar da bola por todos os elementos do grupo, o número de passes para a obtenção de uma determinada pontuação e alteramos a bola para promover a manipulação e controlo dos diferentes tipos de bola (andebol, basquetebol, rugby).

Os jogos reduzidos foram utilizados procurando retirar alguma complexidade às situações de jogo formal, reduzindo as dimensões do campo e o número de jogadores, visando o aumento da participação no jogo, aumentando o número de jogadas e dando a possibilidade individual de protagonismo.

Outras estratégias utilizadas para rentabilizar e aumentar a aprendizagem dos alunos foram os diferentes tipos de desafios que lhes lançamos.

Relativamente ao voleibol, por exemplo, no Campo dos Balneários (a instalação menos polivalente) foi utilizado o corredor anexo, para os alunos desenvolverem conteúdos do Voleibol relacionados com a manipulação e controlo da bola. Os alunos trabalharam individualmente e aos pares (sem e com utilização das paredes) vários tipos de toques (toque de dedos com ressalto, sem ressalto, manchete, serviço, etc.), dando o maior número de toques consecutivos, procurando que os alunos controlassem a bola e fizessem os devidos ajustamentos.

Nos JCD de invasão limitamos o número de toques que alguns alunos poderiam dar, não passar a bola ao mesmo jogador, diferentes sistemas de pontuação consoante a constituição dos grupos, ausência de guarda-redes e utilização de um cone como baliza para criar dificuldades na marcação do golo, desequilíbrios numéricos (criando superioridade de alguma equipas), obrigatoriedade de passe de bola por todos os elementos da equipa, procurando uma maior participação de todos, obrigatoriedade de marcação a um adversário, condicionamos as acções de finalização de alguns alunos durante um tempo determinado.

Verificamos que este tipo de estratégias produziu efeitos positivos. No caso do futebol, houve um maior controlo na recepção da bola e maior preocupação para a realização do passe (intencionalidade), no basquetebol e no andebol constatamos uma maior preocupação na marcação do adversário e criação de linhas para o passe.

Para atingir alguns destes patamares nos JDC a formulação dos grupos de trabalho não foi indiferente. “A formação dos grupos deve permitir, preferencialmente, a interacção de alunos com níveis de aptidão diferentes. No entanto, sempre que necessário à eficácia do processo ensino-aprendizagem, deve assegurar-se a constituição homogénea dos grupos” (PNEF, 2001, p. 24). Numa fase inicial, organizamos grupos heterogéneos, com o intuito de criar dinâmicas de interacção que permitissem a evolução de todos. Por um lado os alunos com um menor nível de competências, melhorariam o seu desempenho, em determinados conteúdos, com ajuda de alunos mais competentes, que por sua vez também evoluíram através das tarefas e desafios que lhes eram lançados.

Ao rol dos JCD decidimos integrar o madeirabol, por ser um desporto facilitador (principalmente para as raparigas) da manipulação da bola com os pés. O rugby e corfebol, por apresentarem dinâmicas de jogo diferentes, obrigando os alunos a adaptar e ajustar as suas dinâmicas de interacção.

Ao nível dos desportos de raquete, as matérias abordadas foram o badmington e o ténis de mesa. Segundo Almada et al. (2008) estas actividades desportivas enquadram-se no modelo taxonómico dos desportos de confrontação directa, em que dois adversários se opõem num espaço devidamente estabelecido, numa alternância de acções, privilegiando o diálogo com o opositor, usualmente utilizando um objecto interposto.

Relativamente a estas matérias, a turma revelou um nível satisfatório de jogo, no entanto, detectamos algumas dificuldades: identificação do tipo pega; distinção do tipo de batimento adequado à acção; posição de base e movimentação.

Nas competências a desenvolver pelos alunos, o Programa Nacional de Educação Física (PNEF, 2001) refere a importância da posição de base e do deslocamento para a colocação do corpo em condições favoráveis à execução das acções e, o tipo de pegas e batimentos utilizados de acordo com a trajectória do objecto de jogo.

De modo a superar as dificuldades diagnosticadas, prescrevemos exercícios em que os alunos teriam de cooperar ou se confrontar entre si, trocando o volante/bola de forma

a manter um constante ritmo de batimentos, tendo em atenção o tipo de pega e batimento adequado à acção. O tipo de pega, batimentos e movimentação não são indiferentes às acções a desenvolver e os alunos tinham de perceber essas diferenças, pois estas foram logo de início as nossas principais preocupações e prioridades de desenvolvimento.

Sabendo que o volante/bola leva um determinado tempo a chegar a determinado ponto e com uma determinada trajectória, lançamos um desafio aos alunos: que após os batimentos se deslocassem e tocassem em marcas que se encontravam no solo (para o badminton) e tocassem numa ponta e outra da mesa (ténis de mesa), solicitando desta forma comportamentos de adaptação às diferentes trajectórias do volante/bola e leitura do outro, o que levou os alunos a ajustar a sua movimentação no espaço, ao mesmo tempo que os obrigaria também a colocar o volante/bola num local que permitisse uma fácil/difícil resposta do colega/adversário.

Para o trabalho cooperativo (1+1) pedimos aos alunos que contassem o número de batimentos que conseguiam fazer no maior espaço de tempo, sem deixar cair o objecto de jogo. Isto motivou os alunos, no sentido de confrontarem os seus resultados uns com os outros para verificar que grupo tinha dado mais toques.

Nas situações de oposição (1x1) solicitamos aos alunos que registassem (numa ficha de registo fornecida pelo professor) o tipo de batimentos que faziam num determinado tempo. Para esta situação colocamos os alunos a trabalhar aos pares, em que se confrontavam dois e os outros dois registavam as acções. Esta estratégia permitiu-nos verificar, em que medida, os alunos utilizavam mais um tipo de batimento, em detrimento do outro ou se utilizavam os dois, o que depois nos permitiu enquadrar um conjunto de tarefas diferenciadas, de forma a levar os alunos a compreender um conjunto de funcionalidades que os levassem à transformação.

Com isto, não pretendíamos a padronização de gestos, mas sim através da aquisição de determinadas competências, que os alunos percebem as condições de rentabilidade de cada acção.

No que diz respeito à leccionação das actividades rítmicas expressivas, reconhecemos que, apesar de termos tido uma excelente formação de base, tanto na licenciatura como no primeiro ano do mestrado, inicialmente sentimos algumas dificuldades na abordagem desta matéria.

Sabendo que as matérias de ensino são meios para atingir os objectivos de aprendizagem, não privamos os nossos alunos das transformações que este tipo de matéria lhes provocaria, pelo facto de não nos sentirmos à-vontade para as leccionar.

Procuramos e definimos estratégias de actuação que nos permitissem estar melhor na situação, tendo em conta, que “é, fundamental, no âmbito do conhecimento que temos de evoluir e explorar, para encontrar novas soluções que respondam de forma eficiente aos problemas”, Almada et al. (2001).

Uma das estratégias que utilizamos foi auxiliarmo-nos na nossa colega de estágio, que está bastante familiarizada e à-vontade com esta matéria, procurando uma “coordenação de trabalho entre os professores” como é referido no PNEF (2001, p. 11).

Observamos as suas aulas e inclusive participamos em algumas. Esta estratégia foi muito útil, pois através da observação retirávamos informações pertinentes ao enquadramento dos nossos conteúdos e, participando, estávamos a vivenciar um conjunto de solicitações que nos ajudaram a perceber melhor como intervir mais adequadamente perante a nossa turma.

Esta conjugação de sinergias foi muito importante para ambos: no nosso caso, adquirimos competências e conhecimentos acerca da dança, que nos permitem, actualmente, abordar este tipo de conteúdos de forma mais confiante e segura; no caso da nossa colega de estágio, o facto de nos ajudar a ultrapassar determinadas dificuldades, tornou-a mais sensível a alguns problemas na abordagem destas matérias, o que lhe permitiu formular estratégias para a realização das acções científicas - pedagógicas.

Uma outra estratégia foi o recurso à utilização dos meios tecnológicos. Hodiernamente as novas tecnologias desempenham um papel bastante significativo nas sociedades. Atendendo a este facto, e tendo conhecimento dos meios e recursos de que disponhamos na nossa escola, decidimos investir na projecção de vídeo para potenciar as aprendizagens dos nossos alunos, sem ter que intervir directamente nas tarefas. Sabendo que com esta opção correríamos o risco de cair num processo mais de reprodução do que produção, a escolha da dança que projectamos, não foi indiferente. Escolhemos a dança do quadrado, porque apesar de os alunos terem que reproduzi-la, esta dança apelava à criatividade dos mesmos para a realização de alguns gestos.

Embora pretendamos alunos mais produtores que reprodutores, neste caso, os benefícios que obtivemos com este tipo de investimento, sobrepõem-se aos custos. As

competências sociais adquiridas através da abordagem desta matéria foram transferidas para a acção de extensão curricular, na qual os nossos alunos dançaram, apresentando duas danças tradicionais e, em conjunto com familiares, professores e amigos uma dança moderna.

Os desportos de combate (DC) não estavam contemplados nas matérias a leccionar pelo grupo de EF, no entanto, existe uma carga horária destinada a actividades “alternativas” que utilizamos para o efeito.

Porque acreditamos que o valor pedagógico desta matéria se constitui uma mais-valia para a formação integral dos alunos, decidimos investir na sua abordagem, integrando-a no nosso processo de planificação, não só ao nível das aulas propriamente ditas, mas alargando-a também às actividades do estágio desenvolvidas na escola, nomeadamente: actividades de natureza científica - pedagógica individual e colectiva.

Lopes (2010) refere que privarmos os alunos de algumas matérias, seria, comparativamente, privá-los de alguns alimentos da roda alimentar. Tal como os alimentos, os desportos (neste caso matérias de ensino), são agrupados conforme os efeitos que provocam e o tipo de comportamentos que predominantemente solicitam (os seus princípios activos).

Segundo Almada et al. (2008) os desportos de combate privilegiam o conhecimento do “eu”, no confronto com situações críticas.

O PNEF (2001) refere que o aluno deve ser capaz de *“Realizar com oportunidade e correcção as acções do domínio de oposição em actividade de combate”* (p.13).

Neste sentido, tendo em conta as transformações que pretendíamos provocar e os princípios activos dos DC, enquadrámos situações exploratórias de aprendizagem da luta em pé e no solo, numa atitude de estudo e experimentação, que conduziram os alunos à compreensão da relação entre o centro de massa/base de apoio e aplicação da força. Apoiámo-nos no estilo de ensino da descoberta guiada pretendendo levar o aluno “a descobrir por si mesmo o caminho concreto em cada exercício e em cada situação, sob a orientação e as pistas do” professor. (Lourenço et al., 2007, p. 79).

Para além desta fase de experimentação, também efectuámos algumas formas de competição (manter durante um (x) tempo ou durante o maior tempo possível o parceiro controlado/imobilizado, acumular o maior número de pontos através da aplicação de forças a várias zonas do corpo, etc.) ajustadas, por questões de segurança, ao nível de

competência dos alunos e de acordo, como anteriormente referimos, com os comportamentos que queríamos solicitar.

Durante as aulas de luta no solo, contamos com o apoio de uma aluna que praticava judo, e que aproveitávamos como modelo, demonstrando algumas acções. A sua ajuda não se cingiu unicamente à demonstração, também cooperou com os colegas, no sentido de ajudá-los a encontrar caminhos adequados para realizarem as suas acções. Esta situação também foi um factor motivacional importante, pois com o seu envolvimento os colegas sentiram-se mais motivados, aumentando o seu desempenho.

Realçamos também a importância destas aulas, que aproveitamos e rentabilizamos para fundamentar a concepção e planeamento das nossas acções de carácter científico pedagógico.

A ginástica e o atletismo enquadram-se nos desportos individuais que, segundo Almada et al. (2008), são desportos que conduzem o desportista/aluno a focalizar toda a sua atenção no movimento, isolando-se de tudo o que possa ser prejudicial ao seu estado de concentração. Privilegiam o conhecimento de alguns aspectos do desportista (limites do eu) em algumas variáveis, sendo o seu desempenho independente de oposição adversária.

A ginástica foi prioritariamente leccionada no ginásio, por ser a instalação onde se encontrava o material necessário à sua prática, no entanto, no pavilhão também foram abordados alguns conteúdos.

Organizamos os conteúdos recorrendo à utilização de circuitos por estações diferenciadas pelo grau de complexidade das tarefas. Isto permitiu-nos diferenciar a prática por níveis de competência. Os alunos com maiores níveis de aptidão teriam tarefas mais complexas, por exemplo, realização o rolamento à frente ou trás com afastamento das pernas, realizar o apoio facial invertido e passar para o rolamento, etc., e os alunos com menores níveis de aptidão teriam também desafios que estimulassem e promovessem o aumento das suas competências.

Uma das nossas principais preocupações era a segurança dos alunos. Neste sentido, procuramos que em alguns momentos da aula o trabalho fosse desenvolvido aos pares, em que um realizava a tarefa e o outro ajudava.

Criamos estratégias de aprendizagem, para que os alunos que não faziam os rolamentos à frente e trás, pudessem adquirir competências necessárias à sua realização.

Importa salientar que foi muito gratificante ver que alguns desses alunos, ao fim de um determinado tempo já realizavam os rolamentos.

Utilizamos alunos como modelos na demonstração de alguns elementos gímnicos. Filmamos os alunos na realização das sequências de elementos gímnicos, como meio auxiliar na análise para a avaliação.

Referimos que sentimos dificuldades, numa fase inicial de leccionação desta matéria, em atribuir tarefas mais desafiantes a alunos que se “fartavam” das tarefas, por já terem atingido os objectivos. Para ultrapassar essas dificuldades definimos estratégias diferenciadas, em que o grau de complexidade de algumas tarefas seria mais elevado para alguns alunos.

No que diz respeito ao atletismo, na abordagem do triplo salto, as nossas preocupações centraram-se na estrutura rítmica do salto. No salto em comprimento foi na corrida de balanço e na recepção ao solo.

Na leccionação do salto em altura pretendíamos que os alunos percebessem toda a dinâmica do salto ao nível da sua execução. Criamos estações com diferentes alturas da fasquia, que permitiam que os alunos se enquadrassem na que rentabilizassem mais adequadamente a sua prestação. Não valorizamos propriamente a altura do salto, mas sim todo o processo de execução desde a corrida preparatória, momento de impulsão e salto, até a recepção no colchão.

A técnica de salto, definida para o terceiro ciclo é a *Fosbury Flop*. Para que os alunos tivessem uma referência da realização desta técnica, projectamos um vídeo que estaria sempre a passar durante o tempo designado para este conteúdo. Esta estratégia foi muito rentável, na medida em que os próprios alunos, para melhorarem a sua prestação, analisavam as imagens para depois voltar a executar o salto.

Queríamos que os alunos tivessem consciência das variáveis a terem em conta: velocidade da corrida, distância da corrida, direcção e sentido dos apoios na corrida e no momento de impulsão para o salto, colocação do corpo durante a fase de voo para uma recepção no solo adequada, etc.

Nas corridas de estafetas as principais preocupações foram direccionadas: para a técnica de entrega do testemunho, em que não é indiferente a interacção entre os corredores; se recebe ou não o testemunho em movimento; a direcção e sentido da corrida de aproximação. Neste conteúdo também filmamos os alunos. Através da análise das filmagens, aferimos em que medida os alunos estavam a correr na direcção,

e com ajuda da nossa orientadora de estágio, ajustamos situações de aprendizagem as situações.

Na transposição das barreiras procuramos que os alunos compreendessem que, para concluir a corrida no menor tempo possível, teriam de fazer uma trajectória rasante da transposição. Em algumas aulas organizamos circuitos em que as estações seriam diferenciadas, estrategicamente, com tarefas distintas. Desta forma estivemos a promover um ensino tendo em conta os diferentes níveis de competência existentes na turma. Utilizamos estações em que a distância entre as barreiras foi mais ou menos alargada, procurando levar os alunos a compreenderem que o número de passadas influencia a escolha da perna com que atacam a barreira, determinamos marcas no solo para localizar zonas de ataque a barreira. Também variamos a altura da fasquia. Esta estratégia veio permitir que todos fizessem a transposição de acordo com as suas capacidades, sem ter que negligenciar o aspecto fundamental que era fazer a corrida no menor tempo e o mais rasante possível.

Os Jogos Tradicionais e Populares (JTP) também foram conteúdos abordados, através dos quais aproveitamos para lançar uma mensagem apelada pela escola relacionada com o tema “reciclagem”. A sua abordagem foi feita através de circuitos, em que os jogos de cada estação foram adaptados ao tema. Alargamos a abordagem deste conteúdo à acção de extensão curricular, tendo em conta o seu elevado valor cultural.

3.4. Avaliação

A aprendizagem é um processo no qual os alunos reformam constantemente os seus conhecimentos e competências. A avaliação de tais conhecimentos e competências constitui-se como um processo complexo e subjectivo, que difere muito de quem a esta a realizar, dos critérios ponderados, das metodologias e instrumentos utilizados e dos meios disponíveis.

A avaliação tem sido, ao longo dos tempos, um dos conceitos mais debatidos e investigados na educação, “é uma questão complexa, em permanente discussão e geradora de muitas tensões” (Gonçalves, Albuquerque, Aranha, 2010, p. 17).

Segundo Bartolomeis (1981) “conhecer algo equivale a avalia-lo, a atribuir-lhe um valor, um significado, a explicá-lo” (p. 40).

Consideramos que este foi um dos processos de intervenção mais complexo, o qual implicou uma constante supervisão da orientadora, no sentido de nos orientar na definição de critérios em função das competências que pretendíamos que os alunos atingissem e, enquadrar a nossa actividade pedagógica a esses critérios e competências.

Para Melo (2006, citado em Gonçalves et al., 2010), a avaliação é uma necessidade no processo de ensino-aprendizagem e deve ser tida em conta como uma ferramenta de análise, como um processo em constante desenvolvimento, que orienta os professores na procura de novos mecanismos para a gestão do seu trabalho. Segundo Cardinet (1993, citado em Gonçalves et al., 2010), a avaliação é comparável a uma rede de comunicações entre professores e alunos através da recolha sistemática de informação.

O processo de avaliação esteve sempre inerente a todo o processo de tomada de decisão, no que diz respeito ao planeamento e realização. Podemos mesmo afirmar que ao avaliar estamos a diagnosticar. Vicente (2007) refere que o diagnóstico deve ser considerado parte de um todo e não é um processo isolado, no qual devemos sempre ter em consideração a sua interacção com a prescrição, a programação, o planeamento e o controlo.

A sua principal função é ser um elemento integrante e regulador da prática pedagógica, assumindo a certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas, permitindo a melhoria da qualidade do ensino, Abrantes (2002, citado em Gonçalves et al., 2010).

O processo de avaliação só é válido se for efectuado de forma estruturada, consciente e fundamentada, tendo “um papel importante no controlo das etapas e da formação dos alunos, fornecendo directrizes sobre a actividade docente dos professores” (Gonçalves et al., 2010, p. 19).

Para que avaliar? A quem avaliar? Quando avaliar? Como avaliar? São questões que não devem ser esquecidas quando equacionamos o processo de desenvolvimento dos nossos alunos.

Gonçalves et al. (2010) consideram, que *“a avaliação não é sinónimo de classificação, devendo cumprir outros objetivos. Também não é certificação dos resultados alcançados, pois deve ser usada noutras funções, para além do controlo dos alunos. A avaliação não se deve realizar somente no final do processo ensino-*

aprendizagem, mas em todos os momentos, tendo então o carácter contínuo e sistemático” (p. 10).

O PNEF (2010) refere que o grau de sucesso dos alunos é determinado pelos critérios estabelecidos pela escola, pelo grupo de EF e pelos professores.

“No início do ano lectivo, compete ao conselho pedagógico da escola ou agrupamento, de acordo com as orientações do currículo nacional, definir os critérios de avaliação para cada ciclo e ano de escolaridade, sob proposta, no 1.º ciclo, dos conselhos de docentes e, nos 2.º e 3.º ciclos, dos departamentos curriculares e conselho de directores de turma” (Despacho normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro – Republicação).

Segundo o Projecto Curricular de Escola (PCE, 2010) da nossa escola, “os critérios de avaliação específicos da disciplina devem partir dos critérios gerais da escola” (p. 34).

Os critérios adoptados para a avaliação da EF no 3º Ciclo, lectivo, determinavam uma ponderação para o domínio cognitivo metodológico de 70/80% e para o domínio das atitudes e valores de 20/30%.

Atendendo as características manifestadas pela turma, da sua apreciação global, ficou decidido, em conselho de turma, que seria atribuída a ponderação máxima ao domínio das atitudes e valores 30% e 70% para o cognitivo metodológico.

Tendo por base os critérios estabelecidos, a definição das ponderações nos vários domínios foi feita procurando uma distribuição equitativa pelas componentes que consideramos importantes avaliar: ao nível cognitivo metodológico - 50% para o domínio das exigências de carácter técnico e tático, distribuídos equitativamente, em cada período, pelas matérias abordadas; - 10% para o desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas; e - 10% para a compreensão e aplicação de regras e conceitos; ao nível das atitudes e valores, numa escala de 100 – 40% para o respeito; 35% para a cooperação; e 25% para o cumprimento de regras.

Segundo Carreiro da Costa e tal. (1985, citado em. Gonçalves et al., 2010, p. 39) “Cada momento de avaliação tem a respectiva função. Como tal, a função da avaliação diagnóstica é a de prognosticar/orientar; a função da avaliação formativa é a de regular/controlar; e a função da avaliação sumativa é a de certificar/balanço”.

O Despacho normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro – (Republicação) determina, que a avaliação diagnóstica “*conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica*

e contribui para elaborar, adequar e reformular o projecto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional. Pode ocorrer em qualquer momento do ano lectivo quando articulada com a avaliação formativa”.

No que diz respeito à avaliação diagnóstica, esta foi uma primeira etapa de intervenção pedagógica, denominada de avaliação inicial, que decorreu durante as primeiras 6 semanas de aulas. Pretendeu fundamentalmente determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias, procedendo simultaneamente à revisão/actualização dos resultados obtidos no ano anterior (PNEF, 2001, p. 25).

Na avaliação diagnóstica identifica-se o nível das capacidades e potencialidades dos alunos. Vicente (2007) salienta que o diagnóstico pode ser entendido como “analisar o que é a pessoa, que capacidades tem e que dificuldades apresenta, para que seja possível rendibilizar o que ela é” (p.105). O mesmo autor refere o diagnóstico como um instrumento necessário nas várias áreas do conhecimento que é imprescindível à rendibilização de alguns processos.

Nesta etapa sentimos muitas dificuldades em estabelecer critérios de avaliação, e principalmente em definir prioridades. As reuniões constantes com os orientadores foram bastante importantes para ultrapassarmos as dificuldades sentidas. Após as aulas reuníamos com a nossa orientadora, a fim de reflectirmos e enquadrarmos estratégias ajustadas ao trabalho que estávamos a desenvolver.

Também avaliámos a aptidão física dos alunos através da bateria de testes FITNESSGRAM, no teste Vaivém (resistência), Senta e Alcança (flexibilidade), abdominais e extensão de braços.

Ao nível da avaliação formativa, o Despacho normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro – (Republicação) estabelece, que a avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem.

No que concerne ao domínio das exigências de carácter técnico e tático, a mesma foi realizada ao longo das aulas, observando o desempenho dos alunos e, em determinados momentos, procedendo ao registo de algumas observações, que nos permitiram apreciar, de uma forma mais precisa, em que medida os objectivos estabelecidos estavam a ser atingidos. Estas observações, eram baseadas em alguns

variáveis de realização e/ou competências, que pretendíamos, que os alunos atingissem, ao fim de um conjunto de aulas.

Criamos grelhas de observação (Anexo 2), em que os próprios alunos, para determinados conteúdos, eram responsabilizados pelo seu registo. Por exemplo, no ténis de mesa, fizeram o registo do número de batimentos (direita e revês) que realizavam por jogo e da pontuação atingida. Para a ginástica, os alunos preencheram grelhas com parâmetros de avaliação para o apoio facial invertido, rolamento (frente e retaguarda), saltos no minitrampolim (engrupado e ½ pirueta), salto entre mãos e salto ao eixo. Para a corrida de estafetas, atendendo aos seguintes critérios: 1- mantém os apoios direccionados para frente; 2- efectua corrida do lado de entrega do testemunho; 3- técnica utilizada para a do testemunho (ascendente/descendente); 4- recebe o testemunho em movimento.

A aplicação destas grelhas de observação foi muito benéfica. Para os alunos, permitiu-lhes ganhar maior consciência acerca dos conteúdos abordados e suas prestações, pois os “procedimentos aplicados devem assegurar a utilidade e a validade dessa apreciação, ajudando o aluno a formar uma imagem consistente das suas possibilidades” ao mesmo tempo que era um factor motivacional, porque “motivando o prosseguimento ou aperfeiçoamento do seu empenho nas actividades educativas” (PNEF, 2001) e comparando os seus níveis de empenhamento, os alunos sentiram-se mais estimulados a superar-se, pois é criado um ambiente de competição saudável.

Para o professor, permitiu rentabilizar a intervenção, libertando-o para dar atenção a outro tipo de aspectos mais relevantes no momento, como o controlo de algumas situações da aula e a observação específica das tarefas de alguns alunos, a fim de intervir pedagogicamente através de feedbacks específicos. Outro benefício desta medida foi possibilitar o acompanhamento mais personalizado aos alunos com dificuldades específicas.

Quanto aos alunos com atestado médico, estas estratégias permitiram a sua participação e envolvimento nas várias tarefas desenvolvidas nas aulas, observando, registando e apoiando os colegas. Também foi uma forma de adquirirem os mesmos conteúdos lectivos que os colegas, bem como as competências necessárias, apesar de não realizarem a prática efectiva.

Relativamente à compreensão e aplicação de regras e conceitos, ao longo das aulas questionávamos os alunos acerca das leis de jogo e sobre quais eram os aspectos mais relevantes para realizar determinada acção/movimento, etc.

No que diz respeito ao domínio atitudes e valores, tal como nos outros domínios, os alunos foram avaliados, constantemente, ao longo das aulas quanto aos seus comportamentos (respeito pelos colegas, professor, e consigo próprios), no cumprimento de regras, assiduidade e pontualidade.

Com o intuito de envolver os alunos no seu processo de avaliação e ao mesmo tempo estimular o seu espírito crítico e reflexivo, realizamos no final de cada período, como está previsto na legislação, a auto-avaliação. De uma forma geral, podemos constatar que os alunos tinham consciência do seu próprio desempenho.

Relativamente a avaliação sumativa o Despacho normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro – (Republicação) determina, que a avaliação sumativa “consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular”.

Pretende julgar/classificar o progresso dos alunos no final de uma determinada fase (unidade de ensino, período lectivo, ano, etc.), procurando confirmar os resultados já retirados das avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam melhorar o processo de ensino. Visa geralmente uma classificação ou nota, podendo também se considerar uma apreciação relativa aos objectivos estipulados.

Realizamos mensalmente avaliações intercalares, de acordo com o estipulado pela escola. Também aplicamos, questões aula (Anexo3 e 4) com o objectivo avaliar o grau de conhecimento dos alunos naquele momento. Foi sempre tida em conta, na turma, a existência de um aluno com necessidades educativas especiais, para o qual efectuamos as devidas adequações das questões aula.

Também realizamos a avaliação através da prova global que foi constituída por um teste escrito e por uma avaliação prática.

Este tipo de avaliação resulta num balanço de resultados no final de uma fase de ensino-aprendizagem (Gonçalves, *e tal.*, 2010).

Avaliar não é uma tarefa fácil. Implica muita ponderação e uma definição cuidada e ajustada dos critérios a ter em conta. Não podemos deixar de referir, que a atribuição de notas se tornou uma preocupação constante, na qual sentimos muita dificuldade. O facto

de haver uma compartimentação dos vários domínios tornando a avaliação uma soma de pequenas parcelas, condiciona uma visão global do processo.

3.5. Assistência às aulas

Considerando o professor como um profissional que manifesta um conjunto de conhecimentos e competências específicas, reconhecemos que a observação é um instrumento que promove a formação e a aquisição dos saberes necessário a prática pedagógica.

Segundo Piéron (1996), o Estágio Pedagógico constitui um momento de convergência, ou até mesmo de confrontação, entre os conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial e os conhecimentos práticos adquiridos na realidade social do ensino.

A supervisão dos professores estagiários a professores estagiários deverá contribuir para um aumento ou melhoria das competências profissionais e, conseqüentemente, permitir que o observado se torne cada vez mais autónomo no processo ensino-aprendizagem (Metzler, 1990, citado por Ferreira & Rodrigues, 1997). Por outro lado, esta supervisão poderá também contribuir para um aumento das competências de análise, reflexão e compreensão do ensino por parte do observador.

Assim, é possível afirmar que a observação é favorável ao desenvolvimento pessoal do professor estagiário. Promove uma melhoria na auto-avaliação e, em consequência, ajudará o professor a definir e aperfeiçoar o seu estilo pessoal.

O processo de observação e análise da intervenção pedagógica é essencial na formação do futuro professor de Educação Física. Deste modo, a recolha de dados, respectiva análise e reflexão tem um carácter produtivo no processo de ensino-aprendizagem, pois proporcionam ao professor um conjunto de indicadores que possibilitam a sua auto-avaliação e reformulação dos seus métodos e estratégias de ensino, caso seja necessário.

O nosso processo de assistência às aulas decorreu durante todo o ano lectivo. Procuramos logo no início do ano lectivo, através da análise dos horários das turmas da orientadora de estágio, conciliar os dias de aulas, de modo a serem conjuntos. Desta

forma tornou-se possível a observação das aulas ao longo do ano lectivo, o que foi muito favorável a mútua observação dos estagiários.

Previamente à realização das observações das aulas, um conjunto de questões foram levantadas. Porque vamos observar? Porque queremos que nos observem em determinadas situações ou vice-versa? O que é que o outro tem que nos possa ajudar? Numa fase olhamos para uma situação, noutra, olhamos para outras, porque? Quais são os indicadores que retiramos e os dados que recolhemos?

Neste sentido, conduzimos o nosso processo de observação, que foi desenvolvido por etapas. Rentabilizamos as nossas assistências tendo em conta um conjunto de preocupações.

Numa primeira etapa as nossas preocupações (ambos os professores estagiários) centraram-se no controlo da turma. Rentabilizamos as nossas observações para identificar quais eram os factores que desencadeavam alguns comportamentos desvio. Identificamos dois: 1- colocação do professor no espaço de aula; e 2- momento de instrução.

No início, fruto da falta de experiência, a nossa colocação não contemplava o controlo visual de toda a turma. Muitas vezes ao dirigirmo-nos a algum aluno ou grupo, ficávamos de costas para os outros.

Por vezes prolongávamos a instrução, provocando nos alunos ansiedade, levando-os a abstraírem-se do que estávamos dizendo. Também nesses momentos de instrução verificamos que o facto de alguns alunos estarem juntos, era motivo para conversa, risos, etc.

Neste sentido a observação foi bastante pertinente, pois através do que identificamos, procedemos aos devidos ajustes de estratégias e tomamos as medidas necessárias para manter o controlo das turmas.

Utilizamos também a observação para analisar as situações de jogo da turma da nossa colega de estágio. Numa fase inicial de ensino dos jogos desportivos colectivos, sentimos dificuldades em analisar as situações para poder dar feedback`s aos nossos alunos. Em momentos da aula andávamos “perdidos”, procurando saber para onde e como olhar. É normal que ao estarmos envolvidos no processo de aula, e com a pouca experiência que tínhamos, não conseguíssemos gerir todas as situações.

Como é referido naquele velho ditado: “quem vê de fora, vê melhor”, com o auxílio da nossa orientadora, começamos a observar as situações de jogo da turma da

nossa colega, procurando direccionar a nossa atenção para aquilo que realmente deveríamos olhar, a fim de identificar situações para podermos depois intervir com a nossa turma.

Esta estratégia foi muito lucrativa, em ambos os sentidos (observador/observado). Relativamente a nós, no papel de observadores, contribuiu para perceber melhor um conjunto de fenómenos do jogo, que nos permitiram estar melhor e mais confiantes para intervir perante os nossos alunos. No que diz respeito à nossa colega de estágio, foi benéfico na medida, em que identificamos também um conjunto de situações que ajudaram a melhorar a sua intervenção.

Ao iniciarmos o processo de observação utilizamos como instrumento de registo uma ficha. (Anexo 5)

A utilização desta ficha não foi por muito tempo. O seu preenchimento implicava a perda da globalidade da informação, que a aula nos proporcionava. No sentido de rentabilizar o processo, adoptamos por outros métodos de registo, que nos permitiram observar as aulas na sua globalidade. Estes métodos foram o registo anedótico e o *eyeballing*.

Não consideramos que exista um método mais eficaz que outro. Os instrumentos de recolha de informação dependem da nossa intencionalidade e dos recursos que temos disponíveis. Optamos por escolher estes métodos empíricos porque dessa forma não estaríamos condicionados aos protocolos existentes, o que nos deu mais liberdade para recolher os dados que realmente pretendíamos.

Com as nossas observações estivemos a detectar simultânea e progressivamente um conjunto de particularidades, caracterizando-as e confrontando-as com outras, a fim de desencadear ajustamentos ou alterações com vista a melhorar as condições de êxito no nosso processo de intervenção pedagógica.

A observação tornou-se uma necessidade, no sentido de compreender melhor os fenómenos e acontecimentos decorrentes de um contexto de aula, como por exemplo: conduzir melhor a turma, organizar uma aula, compreender em que momento e como intervir (identificar uma situação e questionar-nos de que forma interviríamos, o que dizíamos, o que é realmente pertinente e prioritário informar (feedback)), perceber o que vamos realmente observar, como e, o que pretendemos com essa observação.

Neste sentido, o processo de observação repetido, intencionalmente, torna-se um exercício de desenvolvimento, de análise e talvez de medida da aptidão, mas será

também um exercício de aquisição e de fixação dos conhecimentos sobre os fenómenos analisados. Observar sistematicamente e utilizar adequadamente os resultados dessa observação permitiu conhecer mais adequadamente cada aluno, compreender uma determinada situação e estar melhor nas nossas intervenções.

Ao seleccionar o que observamos, rentabilizando todo o processo, estivemos conduzindo de forma deliberada, o nosso trabalho, em prol dos propósitos que pretendíamos (intencionalidade), pois “ a selecção pode ter influência no que se observa, no que se regista e nas conclusões que se retiram dos dados”. (Fortin, 2003, p. 242).

Como futuros professores de educação física, reconhecemos que o processo de assistência a aulas foi fundamental para a aquisição de competências não só ao nível da observação propriamente dita, mas também na recolha e tratamento de dados.

Um aspecto importante a salientar, foram as reuniões periódicas com a nossa orientadora e, colega de estágio, nas quais debatíamos e reflectíamos um conjunto de informações respeitantes aos acontecimentos que tínhamos observado. Esta partilha e trocar de informação contribui para adquirir, melhorar e a aumentar as nossas competências.

A assistência às aulas foi muito enriquecedora, pois permitiu-nos observar diferentes situações, ver de outro modo as atitudes do professor e conseqüentemente as reacções dos alunos. Com esta vivência passamos a reflectir mais sobre a diversidade de estratégias que podemos adoptar ao longo da nossa acção pedagógica.

Concluindo, as observações contribuíram para uma aumento e melhoria das nossas competências de análise, reflexão e compreensão dos fenómenos.

4. Actividade de Intervenção na Comunidade Escolar

Denominada de “ Semana Multicultural”, esta actividade foi realizada no 2.º período, de 28 de Fevereiro concluindo a 4 de Março, com as festas de Carnaval. Destinou-se a toda a comunidade escolar, com maior preponderância para os alunos do 3.º Ciclo.

A ideia da realização de uma actividade com relevância para esta área temática surgiu com base nos indicadores apurados através da análise das características das nossas turmas, em que verificamos a existências de alunos oriundos de outros países. Através da análise do Projecto Curricular de Escola (PCE) e da listagem dos alunos estrangeiros que frequentavam a escola (documento facultado pelo Conselho Executivo) verificamos que esta diversidade cultural se estendia a uma percentagem significativa de alunos da escola.

Reconhecendo esta diversidade cultural e estando conscientes desta realidade, tendo sempre presente que a escola é uma instituição em constante movimento e transformação, funcionando como um todo em torno de objectivos comuns, todos trabalhando e interagindo para atingi-los e, indo de encontro com alguns dos princípios orientadores do Projecto Educativo de Escola (PEE), foi nosso propósito envolver toda a comunidade educativa “*no mundo da vida da Escola*, numa perspectiva de torná-la mais dinâmica e responsável para com a sociedade envolvente (...) respondendo às necessidades da Escola e da realidade social em que se insere” (p.54), numa actividade que chamasse à atenção para este fenómeno, que apesar de não ser novo, está alcançando, cada vez mais, uma maior dimensão dentro do panorama social.

Desta actividade faziam parte os seguintes momentos: apontamentos multiculturais, encontro multicultural e carnaval multicultural. (Anexo 6)

Os apontamentos multiculturais foram pequenos nichos relativos a esta temática em diversos locais da escola, bem como a projecção de vídeos e exposição de fotografias desenvolvidos entre 28 de Fevereiro a 3 de Março. Esta actividade visou o despertar da atenção dos alunos, professores e funcionários ao passar um conjunto de mensagens de forma a consciencializar para a realidade que iria ser vivida na escola, ao longo daquela semana.

O encontro multicultural decorreu no dia 2 de Março, no auditório da escola, possibilitando a presença de algumas turmas do 3º ciclo. O conjunto de actividades

realizadas neste encontro, desde as prelecções da Presidente do Conselho Executivo e do Director do Centro das Comunidades Madeirenses (CCM), a visualização do vídeo (Human Planet- BBC), a declamação de um poema até o momento musical, visou dar a conhecer a realidade actual de um processo de globalização que se encontra em pleno crescimento, a que a nossa escola não é indiferente.

Reunimos alunos oriundos de diferentes países a cantar nas suas línguas, mostrando que não existem fronteiras na comunicação e na criação de laços de amizade e relações interpessoais.

O Carnaval multicultural foi o momento finalizador desta actividade, sendo realizado dia 4 de Março nos Polidesportivos 1 e 2 e Pavilhão, constituída: por jogos sem fronteiras, um lanche e um espectáculo (Danças Africanas, Danças multiculturais, Capoeira).

Os jogos sem fronteiras constituíram-se como uma actividade lúdica em que o conhecimento, a cooperação e a superação de desafios foram sempre uma constante. A sua concepção teve em conta a temática em foco, de forma a fortalecer ainda mais os ideais que pretendíamos transmitir. Para a gestão dos jogos contamos com a colaboração dos professores de EF do 3.º Ciclo, aos quais apresentamos o projecto numa das reuniões de grupo de EF, apelando à sua participação e colaboração. Para apresentação dos mesmos solicitamos a colaboração da professora que tinha apresentado os jogos no ano anterior. Reunimos com a professora para debater de que forma seria rentabilizada a sua participação. A sua experiência neste tipo de situações constitui um elemento fundamental na dinamização e animação dos jogos.

Outro contributo fundamental a destacar foi dado pelos funcionários da escola, disponibilizados pelo Conselho Executivo, que não se cingiu exclusivamente à organização e disposição do material. As suas sugestões e opiniões, assentes nas suas experiências de vida, tornaram-se momentos singulares de aprendizagem para nós, dos quais percebemos que realmente estamos sempre a aprender, valorizando ainda mais estas pessoas.

O lanche realizou-se no polidesportivo 1, logo a seguir à finalização dos jogos. A realização deste lanche teve como objectivos principais: dar a conhecer a gastronomia típica dos países dos alunos estrangeiros da escola, através da confecção da mesma pelas turmas finalista e pelo contributo de alguns pais estrangeiros, e promover o convívio entre os vários agentes educativos.

Logo após o lanche e antes de iniciarmos o último momento desta actividade, o espectáculo multicultural, foi realizada a cerimónia de entrega de prémios relativos aos jogos sem fronteiras, que foram fruto de patrocínios de algumas empresas, por nós contactadas. Os mesmos foram atribuídos unicamente às equipas que ficaram em primeiro lugar. Havia um troféu para o melhor Joker e para as equipas, bilhetes de cinema com descontos e um *voucher* de uma hora no parque desportivo de Água de Pena.

O espectáculo multicultural contou com a participação de vários grupos, nomeadamente o grupo de dança do Conservatório de Santana, o grupo de dança da Associação Cultural e Recreativa dos Africanos na Madeira (ACRAM) e o grupo de Capoeira Madeira, que de forma graciosa aceitaram o nosso convite.

Sabendo que o sucesso desta actividade, em parte, dependeria do tipo de promoção que fizéssemos, baseamos a nossa campanha de divulgação em várias estratégias, no sentido de cativar o maior número de alunos e outros agentes educativos a participar. Colocamos cartazes informativos em dois momentos: 1º - afixação de cartazes no bar dos alunos, na sala de professores, na sala de directores de turma e na entrada das instalações desportivas, de forma a despertar a curiosidade para o evento que iria acontecer; 2º – colocação de informações mais concretas acerca da actividade.

Neste processo de divulgação, também contactamos os Directores de Turma (DT) com o intuito de solicitar o seu apoio enquanto agentes mediadores deste processo, pelo facto de estarem mais próximos das turmas. Para o efeito, contamos com o apoio da Coordenadora dos DT, a quem sugerimos o envio de um ofício informativo relativamente à actividade (datas, horas, locais, inscrições e constituição de equipas, Joker de equipa e informações diversas), via e-mail, para todos os DT do 3.º Ciclo. Simultaneamente, estas informações também foram afixadas e actualizadas no gabinete dos DT. Toda esta acção procurou envolver os DT, tendo em conta que são eles que contactam os pais e conseguem envolver/contactar os alunos. São os mediadores fundamentais entre os alunos e família.

Contactamos a coordenadora dos projectos de desenvolvimento educativo e animação cultural (dinamizadora cultural) a quem, segundo o Regulamento Interno da escola, compete “coordenar as actividades desenvolvidas pelos clubes e as actividades culturais e pedagógicas constantes no plano anual da escola” (p.20). A dinamizadora cultural é uma professora bastante experiente neste âmbito, o que foi importante para o

desenvolvimento desta actividade. Sugeriu-nos um conjunto de ideias, alertou-nos para um conjunto de variáveis a ter em conta, acompanhou-nos ao longo do processo de planificação da actividade, construiu com a nossa colaboração, alguns dos materiais para os jogos, assim como, elementos decorativos e coordenou o todo o processo inerente ao lanche.

O contacto estabelecido com Centro das Comunidades Madeirenses objectivou: dar conhecer à comunidade escolar, quais as entidades e mecanismos existentes para a integração dos imigrantes na Região, através da vinda à escola do seu Director; possibilitou um maior e melhor conhecimento acerca dos processos de imigração e emigração acontecidos na Região; o empréstimo de materiais utilizados durante a actividade.

Salientamos que os contactos estabelecidos para além de terem um papel fundamental na nossa integração no meio, permitiram adquirir um vasto leque de competências sociais.

Com a realização desta actividade procuramos promover o desenvolvimento das relações interpessoais e de grupo integrando os diversos agentes educativos na organização, dinamização e participação de uma actividade, cooperando com outros em tarefas e projectos comuns, criando e reforçando uma rede de contactos entre os alunos e os vários agentes envolvidos e, dando a conhecer o património cultural dos países de origem de alguns alunos. Foi o culminar de um trabalho que reflecte o empenho e o esforço de um conjunto de agentes envolvidos, no sentido de promover uma actividade cuja temática é bastante importante.

Os Objectivos delimitados para este projecto foram alcançados. Conseguimos mobilizar e envolver um elevado número de agentes educativos, instituições e grupos em torno de um projecto comum.

A oportunidade de organizar e concretizar uma actividade com esta dimensão, veio no mesmo sentido permitir que dois dos objectivos do estágio pedagógico se concretizassem: a intervenção dos estagiários na comunidade escolar e a criação de sinergias com os vários agentes educativos, instituições e associações que se tornaram fulcrais para a operacionalização e concretização da mesma.

A rentabilização e optimização dos recursos temporais e espaciais não foram indiferentes ao sucesso da actividade. Em relação aos recursos espaciais, escolhemos os

espaços tendo em conta a sua localização (próximos umas das outras) e as condições das instalações (todas elas são cobertas), facilitando assim a dinâmica da actividade.

As reuniões de ponto de situação realizadas, ao longo deste processo, com a orientadora de estágio e a dinamizadora cultural, serviram para estabelecer novas metas de trabalho, distribuir tarefas, esclarecer dúvidas, enquadrar ideias e controlar o estado em que se encontravam algumas situações.

Esta actividade contribuiu para o aumento do nosso sentido de responsabilidade, pois a sua dimensão implicou uma redobrada atenção e focalização em todos os aspectos inerentes à sua concretização. Actualmente temos uma maior à vontade para identificar um conjunto de medidas de forma a melhorar os processos de preparação, gestão e organização de uma actividade. No que concerne ao planeamento de actividades, julgamos ser, hoje, mais competentes pois passamos a valorizar mais este procedimento que é muito importante para a realização de qualquer evento.

5. Actividades de Integração no Meio

5.1. Caracterização da Turma

O professor, enquanto agente educativo, deverá possuir um conhecimento sobre os seus educandos, de modo a adequar o processo ensino-aprendizagem, ou seja, intervir de acordo com as especificidades e necessidades de cada aluno.

A caracterização da turma consiste na recolha de informações sobre cada aluno pertencente a uma determinada turma que, posteriormente, permitirá enquadrar um conjunto de estratégias devidamente ajustadas à realidade existente.

Roldão (1995) refere que a caracterização da turma deve ser realizada no início do ano lectivo, proporcionando ao conselho de turma um conjunto de informações relevantes, numa perspectiva formativa e construtiva com o fim de planificar e calendarizar as diferentes actividades a desenvolver com os alunos, estruturando e contextualizado os diversos saberes, procurando o contributo de cada disciplina para a construção e consolidação de aprendizagens comuns, promovendo assim processos de cooperação interdisciplinar.

Segundo Carvalho e Diogo (1994) a caracterização da turma é um instrumento utilizado pelos DT para a construção do Projecto Curricular de Turma (PCT).

Procuramos com este trabalho traçar um perfil geral da turma e de cada aluno, em particular, conhecer os hábitos de prática desportiva, hábitos de estudo e hábitos alimentares da turma, identificar as dinâmicas existentes na turma relativamente às relações intra e inter-pessoais e orientar toda a acção do professor, nas diversas actividades a desenvolver ao longo do estágio.

A caracterização desenvolveu-se em diversos momentos. Procuramos, num primeiro momento, antes do início do ano lectivo, nas reuniões iniciais com a orientadora de estágio, recolher algumas informações acerca dos alunos, que nos permitiram fazer um enquadramento prévio da turma. No primeiro dia de aulas, aplicamos o primeiro questionário elaborado pelo núcleo de estágio. Observamos os alunos ao longo das aulas, em contexto aula e fora dele. Efectuamos a análise da ficha biográfica do aluno, que se encontrava no PCT e posteriormente aplicamos um segundo questionário elaborado pelo núcleo de estágio.

A turma em questão era constituída por 25 alunos, dos quais 14 elementos do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos.

No que concerne à observação em contexto aula, foi efectuada no decorrer das mesmas. Foram seleccionadas algumas categorias, que pretenderam ir ao encontro dos problemas identificados no seio da turma, numa fase inicial. As categorias possuem características diferenciadas. A assiduidade, a pontualidade e a avaliação, neste contexto, detêm um carácter objectivo. Pelo contrário, a motivação, a comunicação verbal, a disciplina e as relações interpessoais, possuem um carácter fortemente subjectivo.

A observação fora da aula foi realizada nos intervalos. Procurou compreender se existiam coincidências nos grupos fora e dentro das aulas, isto é, se as escolhas dos alunos eram as mesmas ou não. Procuramos, em conversas informais com os alunos, identificar e perceber alguns traços das suas personalidades, gostos, preferências, etc. Destacamos a importância destas conversas para compreender uma série de questões que pretendíamos analisar. Embora fosse uma fonte empírica de informação, o investimento feito foi gratificante.

Através desta observação verificamos que a maior parte dos grupos formados pelos alunos, nas aulas, eram os mesmos que nos intervalos. Outro aspecto a referir, que vai de encontro com esta conclusão, foi a estratégia que adoptamos inicialmente, para a constituição das equipas, em que demos liberdade aos alunos para seleccionarem os elementos do seu grupo.

O método de registo utilizado foi essencialmente o “*eyeballing*”. Este método consiste em observar, sem utilizar um guião e até mesmo sem recolher qualquer tipo de informação enquanto se observa.

A PCT foi um documento facultado pela DT, onde analisamos a ficha biográfica do aluno. A oportunidade de analisar este documento permitiu-nos adquirir, a seguinte informação: 1-) identificação do aluno (data de nascimento, nacionalidade e freguesia onde reside); 2-) agregado familiar (composição do agregado familiar e profissão dos pais); 3-) situação escolar (necessidades educativas especiais, acção social escolar, anos repetidos e deslocação para a escola); 4-) ano lectivo transacto (apoio no estudo/TPC, disciplinas preferidas e disciplinas com maiores dificuldades).

A selecção da informação contida na ficha biográfica teve como propósito aproveitar as informações já existentes, recolhidas pela DT. Esta estratégia permitiu o

enquadramento das perguntas que constituiriam os nossos questionários, sem ter que duplicar a informação, restringindo-nos unicamente à informação que considerávamos necessária. Esta análise decorreu durante as primeiras semanas de aulas.

Relativamente à dimensão “Identificação do aluno”, esta permitiu balizar a média das idades entre os alunos. A turma em questão apresentava alguma variação de idades, sendo estas compreendidas entre os 13 e os 16 anos de idade, com a grande maioria dos alunos (60%) com idades entre os 15 e 16 anos, encontrando-se fora da escolaridade obrigatória.

Embora a maioria dos alunos tivesse nacionalidade portuguesa, verificamos a existência de dois alunos estrangeiros, oriundos da Venezuela e Ucrânia. Esta informação foi a principal razão que nos levou a escolher os temas “multiculturalidade” e “jogos tradicionais e populares” ao organizar as actividades no âmbito da intervenção na comunidade escolar e extensão curricular.

Quase todos os alunos residem no concelho do Funchal. Um número considerável de alunos desloca-se para a escola utilizando os transportes públicos, e alguns, minoria, vêm a pé ou em carro particular.

No que concerne às dimensões “Agregado Familiar” e “Situação Escolar”, estas permitiram analisar o nível socioeconómico dos alunos. O nível socioeconómico poderia ser um factor considerado influenciador do sucesso escolar dos alunos. Desta forma, o conhecimento desta variável poderia contribuir para uma melhor diferenciação pedagógica no decorrer das aulas. Crispino (2005) afirma que o nível socioeconómico dos alunos tem repercussões no seu desempenho escolar, sendo que a condição familiar e social são factores que influenciam a aprendizagem. O professor deve ter em conta que as diferenças existem, pois os alunos ao longo do seu percurso académico possuíram diferentes oportunidades educacionais, diferentes formas de acesso aos bens e serviços, etc.

Consideramos que os dados obtidos, através desta dimensão, foram muito importantes para compreender ambiente familiar e cultural dos alunos. Este conhecimento também se constituiu como uma pertinente ferramenta de trabalho na concepção e planeamento das actividades a desenvolver ao longo do estágio.

Por fim, a dimensão “Ano lectivo transacto” possibilitou conhecer se os alunos têm apoio no estudo, assim como os seus gostos e as suas principais dificuldades. Uma vez que a motivação constitui um factor determinante na aprendizagem do aluno, cabe ao

professor definir estratégias para motivar o mesmo combatendo as suas dificuldades e promovendo actividades que vão ao encontro dos seus interesses.

Os questionários construídos pelo Núcleo de Educação Física surgiram com o propósito de complementar a informação recolhida na ficha biográfica e deteve as seguintes dimensões: 1-) Actividade Física (ordem de preferência das matérias de ensino de Educação Física, o tipo de actividade física/desportiva que pratica e o âmbito dessa actividade); 2-) auto-conceito (que características o aluno identifica em si próprio e como caracteriza a sua relação com os seus colegas); 3-) relacionamentos na Turma (escolha ou não de alguns colegas, para a realização de algumas actividades); 4-) hábitos de estudo (se costuma fazer os trabalhos de casa e que tipo de trabalhos de casa prefere).

O questionário, para além de complementar a ficha biográfica, teve como intuito verificar se existe alguma relação entre os dados obtidos no questionário e as observações efectuadas ao longo das aulas.

A dimensão “Actividade Física” visou verificar se os alunos possuem algum hábito de vida saudável, nomeadamente ao nível da actividade física e, ainda, se existe alguma relação entre a mesma e as competências que os alunos possuem.

Relativamente à componente “Auto-conceito”, este teve como objectivo averiguar se os alunos possuem consciência das suas características e do tipo de relação que têm com os colegas, assim como verificar se as respostas vão ao encontro das análises realizadas a partir das observações.

Os “Relacionamentos da Turma” constituíram outra dimensão, que contribuiu para o conhecimento dos alunos mais requisitados e dos mais recusados pela turma em determinados momentos.

Finalmente, a última dimensão, “Hábitos de estudo”, visou contribuir para uma melhor orientação pedagógica, tendo em conta as preferências dos alunos e, conseqüentemente, motivá-los para a realização das tarefas.

A aplicação dos questionários elaborados pelo núcleo de estágio foi feita em dois momentos. O primeiro momento correspondeu à primeira aula de Educação Física, onde foi aplicado um questionário constituído pela primeira dimensão apresentada anteriormente, sendo esta “Actividade Física” (Anexo 7). No entanto, existiam algumas informações pertinentes que não estavam contempladas neste primeiro questionário. Por essa razão, foi agendado um segundo momento, onde se aplicaria um segundo

questionário, com os restantes questões, (Anexo 8). A aplicação deste questionário foi realizada numa aula de Formação Cívica, rentabilizando assim o processo de recolha dos dados.

Relativamente a forma como aplicamos e tratamos a informação, poderíamos ter adoptado outras estratégias. A introdução dos dados do questionário no computador foi uma tarefa muito demorada e cansativa. Após esta fase, descobrimos que existiam outras formas para rentabilizar o processo, nomeadamente, a utilização de um questionário on-line que os alunos poderiam preencher numa sala de computadores com a presença do professor, e que no final do preenchimento do mesmo, seria possível exportar a base de dados para um ficheiro compatível com o Microsoft Excel ou SPSS para análise estatística.

Como reflexões finais, referimos que este trabalho contribuiu para um conhecimento mais pormenorizado da turma. No entanto, a caracterização da turma não foi um processo concluído. Todavia, este conhecimento não permaneceu constante. Ao longo das aulas, fomos verificando em que medida algumas das informações recolhidas iam sofrendo alterações.

Consideramos que a caracterização da turma foi um instrumento muito importante para todo o desenvolvimento do nosso estágio pedagógico, contribuindo assim: para a definição e enquadramento de estratégias de intervenção e actuação, para a tomada de decisões, para o ajuste e adequação de algumas medidas, etc.

5.2. Estudo de Caso

O estudo de caso pode ser considerado como uma “ferramenta metodológica” ao serviço dos professores, constituindo-se “um interessante modo de pesquisa para a prática docente, incluindo investigação de cada professor nas suas aulas” (Duarte, 2008, p.114). Inserido no âmbito das actividades de integração no meio, paralelamente à caracterização da turma, permite um conhecimento particular e mais aprofundado acerca de um ou mais alunos, ao mesmo tempo que contribui para intervir de forma a alterar o presente estado. Segundo Yin (2005), um caso para estudo pode ser extremo ou único.

Fortin (2003) refere o estudo de caso como sendo uma investigação que visa uma procura mais dilatada sobre um sujeito, uma família, um grupo ou uma organização.

Para o nosso estudo seleccionamos uma adolescente com 16 anos, que frequentava o 9º ano de escolaridade. Esta aluna apresentava elevados índices de desmotivação e desinteresse, baixos índices de empenho, não era assídua, nem pontual e não trazia o material para as aulas.

Paralelamente existiam outros casos de alunos que surgiram como conjecturas de estudo e que pelas suas características poderiam também constituir-se como potenciais agentes que justificassem um estudo de caso.

A escolha desta aluna esteve relacionada com as análises que fizemos das observações dos seus comportamentos e atitudes ao longo das aulas. Apesar de ser uma pessoa que demonstrava ser talentosa e com potencial para atingir outros patamares não só a nível escolar, mas também a nível pessoal e para a sua vida futura, percebemos que a mesma adoptava uma atitude do “deixa andar” e completo desinteresse. Justificando uma intervenção urgente e positiva, pois os riscos de poder vir a influenciar alguns colegas de turma a adoptar a mesma postura, eram elevados, tornou-se para nós um desafio alterar esse “actual estado”, no sentido de leva-la a modificar a sua atitude, reflectindo sobre a mesma e estando consciente da importância de que uma mudança positiva poderia ajuda-la a ser/estar melhor na vida.

Para estabelecer um quadro geral acerca das atitudes e hábitos da aluna, recorremos a análise de um conjunto de dados pesquisados em várias fontes.

Antes do início do ano lectivo, fizemos uma recolha de dados, junto da orientadora de estágio, acerca das características de cada aluno, no sentido de iniciar desde já uma apreciação da turma de forma a estabelecermos alguns quadros comportamentais e de desempenho. Analisamos também: alguns dados retirados dos questionários utilizados na caracterização da turma, informação fornecida pela Directora de Turma, observação das aulas, informações dadas pela própria aluna, notas de alguns professores recolhidas (indirectamente) da ficha de registo do aluno no dossier da turma e do registo biográfico da aluna.

Da análise da informação encontramos algumas razões possíveis que justificavam os comportamentos demonstrados pela aluna. Verificamos, através da análise do registo biográfico que a aluna, já no 1º Ciclo, apresentava algumas características que descrevem a sua personalidade, designadamente características positivas até ao 3º Ano. No entanto, também constatamos que a partir do 4º Ano começava a mostrar alguns

indícios menos positivos de assiduidade e pontualidade, participação e interesse, facto que nos parece ter-se perpetuado ao longo destes anos.

De algumas anotações feitas por vários professores da turma, na ficha de registo do aluno, destacaram-se: participar mais, trazer o material necessário, e deve trabalhar muito mais. Constatamos que estes comportamentos também são transversais a outras disciplinas e não particulares da EF. Com isto, conferimos que a aluna demonstrava pouco respeito pelas regras estabelecidas, ausência de métodos de trabalho e estudo e fraca curiosidade pelo saber.

No primeiro conselho de turma foi feita uma apreciação global da turma e uma avaliação generalizada da maior parte dos alunos. Relativamente a esta aluna, um dos aspectos referidos foi que passava muitas horas da noite no computador, dormindo pouco e perdendo horas de descanso. O facto de não ter horas para se deitar pode ser um indicador de que a aluna não tem rotinas estabelecidas. Esta informação veio a confirmar os seus baixos níveis de desempenho, atenção e concentração.

Uma vez que a aluna e outros alunos da turma não eram pontuais, estabelecemos a seguinte regra: ao fim de três chegadas atrasadas, o aluno teria falta de presença. Esta medida promoveu uma regularização da pontualidade.

Tendo um conjunto de preocupações e decididos a contribuir para uma mudança, definimos estratégias de intervenção. A primeira medida que tomamos foi o diálogo, no sentido de sensibilizar a aluna a compreender que a sua atitude e comportamentos nas aulas e mesmo, perante a vida, não eram os mais adequados e que a prejudicariam, trazendo consequências muito negativas para a sua formação e desenvolvimento.

O diálogo não se cingiu unicamente a este momento, nem exclusivamente à aluna. Foi também utilizado com outros alunos. Ficou estabelecido que teríamos sempre uma conversa antes e depois das aulas. No início da aula, como forma de percebermos o estado de ânimo e interesse dos alunos, de modo a ajustar ou modificar estratégias e, no final da aula, para apurarmos alguns pormenores relativos ao seus desempenhos e compreensão dos conteúdos.

Deste modo, procuramos fomentar situações de comunicação e reflexão sobre as experiências e preocupações sentidas pelos alunos no contexto das aulas. Esta estratégia viria a promover uma maior aproximação e confiança entre os alunos e o professor, fomentando uma relação de entreajuda e cooperação, ao mesmo tempo que visava a aquisição de competências pessoais e sociais. Também permitiu-nos minimizar um

pouco essa incerteza, pois “conhecer alguém é, assim, em boa parte, ser capaz de antecipar os seus comportamentos” (Lourenço & Ilharco, 2007, p.155). Desta forma estaríamos também a controlar a evolução das estratégias e medidas seguidas.

Compreendendo que cada aluno é um ser único que abrange um conjunto de vivências e experiências, que ao mesmo tempo que podem contribuir para o seu desenvolvimento, também podem ser agentes limitadores e perturbadores. Na nossa acção pedagógica tivemos em conta o aluno como um “todo” e não unicamente como a soma de um conjunto de comportamentos, prestações, emoções, etc., pois se nos limitássemos exclusivamente a um factor, corremos o risco de não compreendê-lo e ainda mais grave, não saber actuar perante ele.

Outra das estratégias que adoptamos foi lançar desafios aos alunos conduzindo-os a melhoraria dos seus desempenhos, estabelecendo objectivos individuais e sugerindo em cada aula uma meta a atingir. Estes objectivos foram sendo ajustados ou modificados mediante a sua evolução ao longo das aulas.

Também tivemos em conta a constituição dos grupos de trabalho. Considerando que os elementos do grupo são um factor determinante na motivação e empenho dos alunos, ao planificar as aulas, tivemos em atenção as escolhas feitas pelos alunos nos questionários para a caracterização da turma.

Nesse sentido pedimos a outra aluna, que era colega e amiga de turma para nos auxiliar neste processo. Por ter comportamentos e atitudes exemplares, tornou-se um agente facilitador/mediador influenciando positivamente a aluna.

Numa fase de conclusão deste processo, já no final do ano lectivo, entrevistamos a aluna, (ANEXO 9). Também recolhemos as últimas informações do conselho de turma, para assim concluir o nosso estudo.

Desenvolvemos com êxito um trabalho, no qual, depois de identificado, procuramos os meios disponíveis para actuar, recolhemos os indicadores necessários e pertinentes, e formulamos um conjunto de estratégias de intervenção, que nos permitissem chegar ao pretendido, compreendendo melhor a aluna e ajustando, sempre que necessário, a nossa intervenção pedagógica.

Verificamos que as medidas implementadas tiveram efeito e que a aluna melhorou consideravelmente. Nos 2.º e 3.º períodos a aluna não faltou a nenhuma aula, trouxe sempre o material, foi pontual e melhorou o seu desempenho nas aulas de EF e aumentou o seu rendimento, quando comparativamente com o 1.º período em que faltou

a uma aula, 7 aulas em que não trouxe o material e chegou atrasada 3 vezes este período com nota negativa.

Ao longo deste processo, denotamos uma progressiva e significativa melhoria no comportamento e atitudes, poderíamos mesmo atrever-nos a dizer que a aluna e outros alunos transpareceram uma profunda mudança. De pessoas sem interesses, sem rotinas, pouco esforçadas, quase sem rumo, passaram a ser pontuais e mais empenhadas.

Só por si, estas mudanças tiveram um grande significado. Pois a aluna revelou ter adquirido algumas competências pessoais e sociais, o que nos levaram a aferir que as estratégias adoptadas contribuíram para torná-la mais responsável e mais laboriosa.

O seu interesse pelas aulas de EF aumentou consideravelmente, incrementando assim níveis de prestação e rendimento mais elevados, e como a própria aluna confirmou na entrevista, passou a gostar mais da EF, o que era visível.

Outro facto que nos congratulou muito foi termos contribuído, muito modestamente, para uma modificação de pensamento, relativamente às suas perspectivas académicas, pois consciencializamos a aluna, através dos nossos diálogos rotineiros, para a importância que teriam os estudos para a sua vida futura.

Este trabalho sensibilizou-nos para o facto de que cada aluno apresenta um conjunto de características próprias que o diferenciam dos outros e, todos os alunos de uma turma ou grupo são, por isso seres únicos. Cabe ao professor saber gerir estas diferenças. Neste sentido, o trabalho desenvolvido com a aluna permitiu-nos adquirir algumas competências no âmbito da gestão da relação professor/ aluno.

Perceber os fenómenos para poder actuar sobre eles é uma condição primária que se antecipa a qualquer outra acção. Como poderemos actuar, intervir ou agir perante algo que não percebemos? Certo é, que devemos estar preparados para o incerto, mas mais do que isso, devemos estar preparados para compreender uma determinada incerteza, tendo em conta, que desta forma estamos a prever, e antecipar.

Embora possuíssemos um conjunto de dados que nos ajudaram a intervir perante a aluna, um factor que estaria sempre presente e que não poderíamos deixar de o ter em conta, é mesmo esse, a incerteza. A imprevisibilidade de um comportamento ou atitude não esperada, ao longo da aula, de algum desentendimento com colegas, da reacção a alguma tarefa que não gostasse, etc.

De realçar, que aprendemos tanto ou mais do que ensinamos. Foi um processo muito rico, que nos torna mais atentos na nossa tarefa como agentes de transformação de pessoas (alunos).

5.3. Acção de Extensão Curricular

Intitulada de “Jogos Tradicionais e Populares – Dinâmica de Gerações”, realizou-se no dia 23 de Março de 2011. Desenvolvida no âmbito da Direcção de Turma, foi organizada pelo Núcleo de Estágio de Educação Física e pelos Directores de Turma das duas turmas do 9º ano dos estagiários.

A escolha desta temática surgiu da análise da caracterização da turma, onde já tínhamos identificado a existência de alunos com outras nacionalidades, da informação recolhida perante os Directores de Turma, e pela pesquisa efectuada das actividades desenvolvidas pelos anteriores núcleos de estágio.

Fazendo parte dos conteúdos programáticos da Educação Física e definidos pelo grupo de Educação Física da escola, reconhecendo a sua importância para a formação dos alunos, decidimos integra-los nesta actividade, rentabilizando a sua abordagem num contexto externo ao habitual da aula. A sua elevada componente lúdica proporcionou momentos de convívio, de partilha de vivências e experiências, mas o seu legado cultural constituiu a sua principal riqueza.

Procuramos com a realização desta actividade dar a conhecer o contexto histórico-social da prática dos jogos tradicionais, consciencializar para a importância da valorização e preservação do património cultural tradicional bem como conviver e partilhar reflexões e experiências, promovendo o desenvolvimento de relações interpessoais e de grupo.

É importante preservar, tanto quanto possível, as tradições culturais. Todavia, com isto não pretendemos perpetuar formas ultrapassadas de viver e incapazes de dar resposta às necessidades das sociedades actuais. Considerando o movimento evolutivo da história, é necessário conjugar o presente com o passado e, assim, proporcionar um melhor conhecimento do que somos, através da descoberta das nossas origens (Oliveira, 2006).

Os JTP são uma forma de manifestação cultural dos nossos antepassados, com traços particulares e identificativos das várias regiões, que foram transmitidos de

geração em geração, até os dias de hoje, considerados “caracteristicamente uma expressão cultural” (Oliveira, 2006, p. 3) assumindo-se como valor inestimável do património cultural de cada povo.

Como já foi referido anteriormente, os JTP eram transmitidos de geração em geração, então, que melhor do que um tema que servisse de “pretexto” para juntar gerações? Daí nasce o termo “dinâmica de gerações”. Dinamizar um tema aglutinador, num processo participado e extensivo, no qual estariam envolvidos vários agentes educativos da turma, desde os alunos, professores das respectivas turmas e familiares de várias gerações indo ao encontro do estabelecido pelas linhas programáticas do estágio pedagógico.

Ao longo dos tempos tem-se vindo a verificar uma maior aproximação entre a escola e a comunidade, contrariamente ao que aconteceu durante muitos anos, em que não existia qualquer tipo de intercâmbio entre ambas. Nos tempos que decorrem a escola e a comunidade devem possibilitar a troca de informação permanente, capaz de gerar uma nova cultura, permitindo uma melhor preparação das gerações futuras para os desafios que terão de enfrentar (Coimbra, 2007).

Esta actividade foi constituída pelos seguintes momentos: jogos tradicionais, lanche, partilha de vivências e apresentação de trabalhos (Anexo 10). O local escolhido para a sua realização foi a cantina e a zona exterior à mesma, facilitando assim a rentabilização e optimização dos recursos espaciais, materiais e temporais. Este espaço foi dividido por várias áreas distintas: a zona dos jogos, sendo que estes decorreram no espaço exterior à cantina, e as zonas de actuação dos alunos, exposição de trabalhos, lanche, partilha de vivências e ainda exposição de alguns objectos tradicionais, no interior da cantina.

Para a sua realização contamos com o apoio do Conselho Executivo, das Directoras e professores das respectivas turmas. No primeiro conselho de turma estabelecemos contacto com professores de cada turma, a fim de lhes apresentar o ideal da actividade e apelar ao seu contributo para a realização de alguns trabalhos que poderiam ser expostos durante a actividade. Igualmente contactamos com a dinamizadora cultural, procurando mais uma vez (não esquecendo que foi um elemento fundamental para a actividade de intervenção na comunidade escolar) o seu apoio.

Os jogos tradicionais foram o primeiro momento desta actividade. Tiveram início, após um breve briefing, no qual agradecemos a presença de todos os presentes e

explicamos qual seria a dinâmica da actividade. Constituíram-se uma actividade lúdica que possibilitou às várias gerações participantes a experimentação/competição de várias situações: pneus, pés atados, avião, corda, pedrinhas, pião, carrinhos de cana vieira, e joeira. A escolha dos jogos foi baseada numa pesquisa com o objectivo de verificar quais os jogos tradicionais mais conhecidos, que poderiam ser realizados na actividade, tendo em conta o tipo de população que iria participar (jovens, adultos e “maduros”).

Os alunos que foram chegando mais cedo ao local da actividade, auxiliaram na preparação do material, enquanto os pais e avós puderam contemplar a exposição, no interior da cantina, de alguns trabalhos realizados pelos alunos nas disciplinas de Educação Visual e Francês e os objectos tradicionais que trouxemos do sótão e que foram muito apreciados.

A estratégia adoptada para a operacionalização destes jogos foi um circuito constituído por seis estações. Apesar de termos definidos esta dinâmica para a operacionalização dos jogos, a mesma não se concretizou, uma vez que a maioria dos participantes ia ao encontro dos jogos com que mais se identificavam/gostavam, contudo foram explorados todos os jogos. Verificámos um grande entusiasmo por parte das avós que participaram, principalmente no jogo dos pneus e das pedrinhas, sendo estes os jogos que mais as faziam lembrar as suas brincadeiras de infância. Estes jogos permitiram a aproximação de muitos dos participantes, os quais animavam e estimulavam, quem neles participava.

Com o decorrer do tempo, os participantes deram “assas” à sua imaginação e foram efectuando outros jogos, tais como saltar à corda, jogo do galo (desenhado pelos alunos no chão, com giz) e o jogo do lenço. Este foi para nós um dos momentos mais positivos da actividade dada a satisfação que gerou, essencialmente nas avós/pais e professores, e também verificámos uma grande motivação e contentamento por parte dos alunos.

O segundo momento foi o lanche, realizado na cantina da escola. Iniciou-se com a apresentação de duas danças tradicionais (“Tia Anica do Loulé” e “Regadinho”) levadas a efeito pelos alunos, sendo que estas foram trabalhadas nas aulas de Educação Física. Seguidamente, foi lançado um desafio aos pais, avós e professores apelando à sua participação para a dança que se seguia, uma dança mais moderna (“Dança do quadrado”), onde verificámos uma grande adesão por parte de todos.

O lanche, propriamente dito, foi um êxito. Contou com um requintado e variado leque de delícias da gastronomia tradicional madeirense (o inhame, a espada, o milho:

frito e cozido, a carne de vinha-d'alhos, o molho de escabeche, entre outros), fruto do contributo de alunos, pais e professores. Também contamos com algumas especialidades típicas dos países de origem dos alunos estrangeiros existentes nas turmas. Realçamos o contributo da escola que disponibilizou alguns produtos e o papel das cozinheiras, a quem estamos muito gratos pelo excelente trabalho efectuado, na confecção de alguns petiscos e na organização e disposição dos produtos.

A partilha de vivências, também realizada na cantina, constituiu-se como o terceiro momento. Foi sem dúvida o momento auge da nossa actividade, muito rica em conteúdo e bastante participado pelas três gerações presentes, proporcionou aos pais e avós a oportunidade de partilharem com os alunos as suas experiências, vivências e brincadeiras de criança. Foi uma ocasião, na qual através das várias intervenções verificámos que este tema é bastante abrangente e pertinente. Percebemos com isto, que muita coisa mudou ao longo dos tempos, outras, até mesmo foram esquecidas ou banalizadas e assistimos hoje em dia a um modo de vida diferente, elevadamente facilitado, mas nem por isso, compensador. Hoje em dia as pessoas ocupam o seu tempo de outras formas, e nunca chega para nada.

Um dos aspectos focados nesta partilha foi o facto de antigamente os brinquedos serem feitos com qualquer material (canas, pedras, tecidos, papel, paus, etc.), referindo que o divertimento era bastante elevado e que brincavam ao ar livre (na rua ou em qualquer outro espaço) e de forma saudável. Actualmente, as novas gerações valorizam muito mais a utilização das novas tecnologias, nomeadamente o telemóvel, consolas/vídeos jogos, internet, entre outras, mas será que dão valor mesmo ao que têm? Antigamente, o pouco que se tinha era muito estimado.

O último momento da actividade foi dedicado à apresentação de alguns trabalhos realizados pelos alunos, de ambas as turmas, nas diversas disciplinas. Alguns foram expostos e outros apresentados em vídeo: vídeo sobre o modo de vida tradicional tradição oral madeirense representada trabalhados na Área de Projecto; dramatização do “Auto da Barca do Inferno no Século XXI”, realizada nas aulas de Língua Portuguesa e Estudo Acompanhado e o Regicídio, no âmbito da celebração do Centenário da República realizado também Área de Projecto. Teve um papel importante na actividade e constituiu-se uma oportunidade para dar a conhecer aos pais, algum do trabalho desenvolvido ao longo do ano lectivo, valorizando o empenho dos professores e alunos, pois geralmente os pais não têm conhecimento do que é desenvolvido na escola.

No que diz respeito à divulgação da actividade, foi efectuada em diversos momentos, nomeadamente: nas aulas de Educação Física, de Área de Projecto e de Formação Cívica. Relativamente à divulgação da actividade aos professores, embora tivessem sido informados no início do ano lectivo também foram informados por correio electrónico pela Directora de Turma. Relativamente à participação dos encarregados de educação e/ou familiares, a divulgação também foi feita por meio das Directoras de Turma.

Destacamos o contributo do Conselho Executivo por todo o seu apoio demonstrado, desde a sua receptividade pela ideia da actividade, até a disponibilidade de funcionários e alguns bens alimentares.

Importa realçar o apoio fundamental que foi dado pelos funcionários e cozinheiras da escola na organização, disposição do material e confecção de alguns dos petiscos, que saboreamos no momento do lanche.

Concluindo, considerámos que a actividade foi um autêntico sucesso, muito enriquecedora e gratificante, porque envolveu as turmas num projecto comum, permitiu a envolvimento não só dos alunos, que demonstraram muita satisfação em contribuir para a sua concretização, como também de outros agentes educativos. A troca de informações despertou a inter-ajuda e proporcionou a aproximação com outras realidades.

Com esta actividade também ficamos a conhecer um pouco melhor as dinâmicas de interacção familiares de alguns alunos e a sua relação com os outros professores da turma. Actualmente estamos mais conscientes da importância do conhecimento dos tipos de relações que se criam na turma.

O objectivo final foi atingido. A actividade proporcionou um momento de convívio e de interacção que envolveu não só uma geração, mas várias. Esta actividade foi muito acarinhada pelos pais e familiares dos alunos, que demonstraram muita disponibilidade e deixaram envolver-se nos vários momentos promovidos. Conseguimos motivar e mobilizar a maior parte dos alunos de ambas as turmas para participarem na actividade.

Salientamos a importância que a estratégia do diálogo utilizada na prática lectiva e estudo de caso teve na motivação e captação dos alunos.

Os comentários, opiniões e sugestões feitos pelos alunos, pais, familiares e professores foram muito positivos, destacando a importância e pertinência do tema.

6. Actividades de Natureza Científico Pedagógica

Considerando a escola como um agente de transformação e formação dos jovens, no sentido da aquisição de competências necessárias para enfrentar os desafios impostos pela sociedade actual, o sistema educativo deve privilegiar o desenvolvimento de jovens capazes de se adaptarem a diferentes situações, autónomos e independentes, preparados para as incertezas.

Segundo Lopes, Fernando, Vicente e Prudente (2010) “é função do professor preparar e orientar um processo em que é necessária uma permanente adaptação, sem que se perca um sentido evolutivo, uma análise crítica dos processos de modo a dar respostas adequadas e ajustadas em tempo útil” (p.2). Neste sentido, nós professores de EF devemos procurar rentabilizar ao máximo todos os meios e instrumentos que estiverem disponíveis e ao nosso alcance, para provocar as transformações necessárias ao desenvolvimento anteriormente referido.

Na educação dos alunos devemos integrar um conjunto de saberes provenientes de várias áreas, privilegiando uma formação eclética e integral. Mas também temos de ter em conta que as evoluções e transformações não se devem ocasionar unicamente num sentido (alunos), também têm e devem acontecer para promover a evolução dos professores.

Os temas escolhidos para o desenvolvimento destas actividades foram os Desportos de Combate (DC) e Dança, que identificamos na nossa escola como áreas não muito exploradas, pelas mais variadas razões. Na nossa planificação integramos estas duas matérias, por que acreditamos que um investimento neste sentido e tendo em conta o seu valor pedagógico se traduziria em benefícios para a formação global dos nossos alunos. Neste sentido, decidimos através da realização da actividade científico pedagógica individual mostrar aos nossos colegas da escola, de que forma abordamos estas matérias nas nossas aulas, procurando fornecer-lhe ferramentas que os ajudassem a integrar também estas matérias na sua planificação.

O enquadramento actual da abordagem dos DC e da dança nas aulas de EF não é um problema novo, mas um problema que tem vindo a merecer uma maior atenção nos últimos anos. É estimulado pela sua não integração/abordagem, menosprezando o seu elevado potencial para o desenvolvimento dos alunos.

Decidimos também estender estes temas à actividade científico – pedagógica colectiva para, mais alargadamente, compartilhar com uma amostra maior de professores as nossas experiências e conhecimentos na leccionação destas matérias nas nossas aulas, e apresentando-lhes estratégias diferenciadas bem como meios para a sua integração.

6.1. Acção Científico - Pedagógica Individual

Desportos de Combate: propostas para o processo ensino-aprendizagem foi o título que identificou esta actividade. Concretizou-se no dia 23 de Fevereiro, no ginásio, e foi destinada a todos os professores de EF da escola.

Os Desportos de Combate possuem um elevado valor pedagógico com características únicas, que fazem com que a sua abordagem seja fundamental no processo ensino-aprendizagem.

Segundo Almada (1994), limitados nas suas formas, unicamente por razões de segurança, privilegiam o conhecimento do “eu”, no confronto com situações críticas, pois a noção de morte, mesmo que simbolizada, está sempre presente e no diálogo com o outro. Os seus objectivos são reais, correspondendo a uma lógica “utilitária” que estão directamente ligados a um sentido de sobrevivência. As variáveis principais em jogo são o conhecimento do “eu” total integrado no grupo.

O confronto com situações críticas vai solicitar aos alunos comportamentos de redobrada atenção e concentração, para a avaliação e análise das diferentes situações, a fim de aproveitar, uma só e única oportunidade para a resolução dos problemas que lhe são impostos. Melhorar competências e potenciar capacidades pretendendo tornar os jovens mais produtivos na sociedade.

Numa primeira fase da concepção desta actividade procuramos identificar as razões pelas quais os DC eram pouco explorados na nossa escola. Nas reuniões do grupo de EF e em conversas informais com os professores verificamos que existiam algumas resistências a abordagem desta matéria.

Fizemos uma revisão de literatura procurando identificar a dimensão deste fenómeno ao nível da Região Autónoma da Madeira (RAM).

Embora os Desportos de Combate sejam contemplados nos Programas Nacionais de Educação Física, as resistências à sua abordagem, mantidas pelas mais variadas razões, fazem com que a sua discriminação e não abordagem, ainda hoje sejam um facto.

Estudos realizados anteriormente, na RAM, permitem estabelecer um quadro actual da situação, no qual verificamos que estas resistências/discriminações são transversais aos diferentes níveis de ensino (2.º, 3.º ciclos de Ensino Básico e Ensino Secundário).

No 2.º ciclo, Serrão (2007) concluiu que, das 25 escolas analisadas, 76,5% (19), não abordavam os Desportos de Combate.

No 3.º ciclo, Camacho (2007), verificou que, num universo de 26 escolas, não eram abordados os Desportos de Combate no 7.º ano em 92,3% das escolas (24), no 8.º ano a percentagem era de 80,8% (21) e no 9.º ano este valor subia ainda mais, atingindo os 96,2% (25).

No Ensino Secundário, Ferreira (2008) constatou que das 14 escolas que analisou, no 10.º ano 78,6% das escolas (11) não leccionavam Desportos de Combate, no 11.º ano 71,4% (10) e no 12.º ano o valor de percentagem era bastante mais elevado, 92,3% das escolas (13) não os abordavam.

As principais razões apontadas pelos docentes, e que são comuns a estes estudos, são as seguintes:

- Falta de recursos espaciais e materiais
- Não disponibilidade de tempo
- Ausência de conhecimento específico

Estes dados foram utilizados para a apresentação desta actividade e posteriormente também na colectiva. Esta foi uma forma de chamar a atenção dos nossos colegas para a necessidade de uma mudança rápida, pois os custos para ambos os lados (aluno/professor) eram e ainda são elevados.

Tendo conhecimento destas resistências e das suas implicações, desenvolvemos um conjunto de estratégias para desmistificar as principais razões e proporcionar aos professores algumas ferramentas que os ajudassem a leccionar os DC. Na planificação da nossa actividade desenhamos um plano-esquema (Anexo 11) que serviu para nos orientar na definição das estratégias e decisões a tomar.

Em primeiro lugar, relativamente à falta de recursos espaciais e materiais, os DC não precisam dum espaço próprio para a prática. Chamamos a atenção dos colegas para a polivalência das instalações da escola. Relativamente aos recursos materiais, a crença de que este tipo de actividades implica utilização de material específico, é falsa, visto que para alguns conteúdos a utilização de colchões ou desdobráveis que existem no ginásio ou no pavilhão permitem uma prática segura.

Ao nível dos recursos temporais, compete ao professor gerir o tempo disponível da forma que considerar mais adequada. Desta maneira, sugerimos algumas possibilidades para a rentabilização do tempo, de diversas formas, sendo elas (ou algumas delas) a aula integral (45' ou 90') ou blocos (10'/15'/20'/25'...). Indicamos, caso optem por rentabilizar o tempo por blocos, que os conteúdos poderiam ser leccionados na fase inicial, intermédia ou final da aula.

Relativamente à falta de conhecimento específico segundo Figueiredo (1998), o professor não precisa de conhecimento específico ou profundo das diversas modalidades, não sendo este, um factor crucial para abordar os Desportos de Combate nas aulas de Educação Física. No entanto, “(...) *tem de dominar ferramentas que lhe permitam estar melhor na situação*” (Almada et al., 2008, p.66).

Sugerimos aos professores algumas estratégias de intervenção para a rentabilização do processo:

Organização das aulas – 1- turma toda empenhada na mesma tarefa; 2- circuitos com estações em que, cada estação aborda uma matéria, exemplo: três estações (Desportos de Combate, Desportos Colectivos e Desportos Individuais); 3- circuito em que as três estações abordam a mesma matéria, exemplo: circuito de Desportos de Combate, onde cada estação será dedicada a um conteúdo diferente, tendo em conta os objectivos pretendidos (mediatos e imediatos).

Novas tecnologias – 1- utilizar um projector, mostrando aos alunos a tarefa que irão realizar, promovendo desta forma, a aprendizagem sem se expor directamente demonstrando; 2- utilizando um computador, numa das estações, como meio auxiliar do desenvolvimento da tarefa pretendida.

Para a apresentação utilizamos algumas imagens e filmagens dos nossos alunos em pleno contexto de aula. Para podermos proceder as filmagens fizemos um pedido de autorização aos Encarregados de Educação dos alunos, informamos quais os objectivos e em que moldes iriam acontecer.

Ao nível da divulgação da acção colocamos cartazes informativos na sala e gabinete dos professores, informamos nas reuniões de grupo e relembramos quando encontrávamos os professores em alguns locais da escola. Destacamos que dos 20 professores de EF que se encontram a leccionar na escola, 13 foi número de participantes nesta acção.

Relativamente a apresentação propriamente dita, disponhamos de 30 minutos para apresentar. Assumimos que alguns aspectos poderiam ter sido equacionados de outra forma: a visualização das imagens e filmagens foi condicionada pelo espaço, na sala, escolhido para apresentar; o tempo da acção em vez de ter sido 30 minutos, poderia ter sido de 1 hora, a falta de tempo criou condicionalismos na transmissão dos conteúdos.

Esta acção constituiu-se um desafio que possibilitou experimentar e reflectir uma situação “mais familiar”, que resultou num ganho de competências que nos permitiu enfrentar a próxima actividade que foi a colectiva.

6.2. Acção Científico - Pedagógica Colectiva

As acções científicas - pedagógicas colectivas são acções com expressão pública, organizadas pelos núcleos de estágio, nas quais são abordados os mais diversos temas.

Desportos de Combate e Actividade Rítmicas Expressivas na escola: propostas integradoras.

Realizada no dia 11 de Maio, distribuída ao longo de dois momentos: uma abordagem teórica (de manhã – no auditório) e outra prática (à tarde - no pavilhão), visou equacionar as potencialidades duma abordagem integrada de diferentes matérias de ensino e compreender a importância desta abordagem na formação integral do aluno.

Relativamente aos locais de realização da acção, estes foram escolhidos tendo em conta os objectivos a alcançar. Para a 1ª parte, e visto esta possuir uma componente mais teórica, foi escolhido o auditório, tendo esta capacidade para acolher 192 pessoas e apresentar condições óptimas para os fins pretendidos. Já para a 2ª parte, foi escolhido o pavilhão por duas razões: (1) devido à componente prática da acção e (2) por possuir as condições óptimas para a projecção de vídeos e som. (Anexo 12)

De forma a estabelecer um quadro de referência destas duas matérias nas aulas de Educação Física na RAM, a metodologia utilizada teve três fases distintas, mas

interligadas. Numa primeira fase procedemos à análise dos estudos realizados até a data (revisão bibliográfica), assim como à análise dos Programas Nacionais de Educação Física. Na segunda fase, aplicamos um questionário, com o qual recolhemos informações junto dos professores de EF das escolas. Na terceira e última fase, em função da análise efectuada, desmistificamos as resistências encontradas e apresentar sugestões para as ultrapassar.

A abordagem teórica teve dois momentos. Um primeiro em que efectuamos o enquadramento dos temas, através da revisão de literatura, aprestando os resultados, anteriormente utilizados nas actividades científico-pedagógicas individuais, e os do estudo que fizemos, através de um inquérito por questionário, que criamos para o efeito. Este questionário foi composto essencialmente por questões fechadas. Foi preenchido pelos professores de EF das escolas da Região, com o intuito de efectuar um enquadramento da situação actual. A amostra foi composta por 201 professores de EF de 15 escolas da RAM, sendo que 139 são do sexo masculino, 59 são do sexo feminino e 3 não responderam à questão, com idades compreendidas entre os 22 e os 61 anos.

Para rentabilizar o processo de preenchimento dos questionários aproveitámos os colegas estagiários como intermediários para que estes entregassem os questionários aos professores de EF das respectivas escolas. Contamos ainda com o apoio de alguns professores, nomeadamente delegados de grupo, de outras escolas para o mesmo efeito, de modo a envolvermos o maior número de professores de EF e, conseqüentemente, possuir uma amostra mais representativa, não esquecendo que existe sempre a possibilidade de os professores não responderem com veracidade às questões.

O segundo momento foi a apresentação da pertinência da abordagem dos Desportos de Combate (DC) e Actividades Rítmicas Expressivas (ARE) nas aulas de Educação Física, realizadas pelos prelectores convidados.

Como prelectores convidados tivemos pelos DC o Professor Doutor Fernando Almada e pelas ARE a Mestre Ana Luísa Correia. No que concerne aos prelectores convidados, as opções eram variadas. No entanto, as nossas escolhas foram essencialmente fundamentadas pelas garantias que nos davam, pela competência que lhes reconhecemos e domínio da matéria em causa, de contribuir para a consecução dos objectivos da acção.

O facto da Mestre Ana Luísa Correia ser residente na Região, implicou uma redução de custos, tendo em conta que não teríamos de pagar qualquer tipo de

deslocação. O Professor Doutor Fernando Almada, vive no Continente e isto implicou a procura de patrocínios para angariar verbas que suportassem os custos de deslocamento. A nossa acção estava agendada para a data 18 de Maio de 2011, motivo pelo qual marcamos a primeira viagem. No entanto, devido a mudanças na organização da semana do Desporto Escolar (que foi adiada uma semana), tivemos de equacionar outras alternativas e tomar um conjunto de decisões. Prioritariamente tivemos de saber qual a disponibilidade do Professor Almada, em segundo, se o local para a realização da actividade estava livre na data pretendida.

Apesar dos constrangimentos gerados, consideramos que esta situação foi benéfica para o nosso processo de formação, tendo em conta que implicou da nossa parte uma capacidade de adaptação e improvisação, para resolver os problemas.

Relativamente às prelecções dos professores convidados, ambas foram de elevado nível e podemos constatar que as preocupações não se limitavam única e exclusivamente aos temas. Notamos que a Mestre Ana Luísa direccionou mais a sua intervenção no sentido de focalizar o potencial da Dança na formação dos alunos e apresentou algumas sugestões para a sua abordagem.

O Professor Almada, por sua vez adoptou uma postura mais provocadora e solicitadora. Não se debruçou unicamente nos Desportos de Combate, entendendo que para enriquecer a sua comunicação seria mais rentável fazer com que os professores compreendessem o que estava inerente ao processo de aprendizagem dos alunos: o que é uma aula? Quais os conteúdos a abordar? Os alunos devem ser reprodutor de um modelo ou devem saber interpretar e elaborar estratégias de actuação.

A abordagem prática visou contribuir para uma futura mudança de paradigma, através da apresentação de algumas propostas (situações de aprendizagem) para a abordagem destas matérias nas aulas de EF. Para tal, contámos com a colaboração de uma turma de 3º ciclo da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia (HBG) para a realização da prática das ARE e com o auxílio de 6 professores estagiários para a realização da prática dos DC.

Fomos nós que assumimos a gestão e aplicação desta abordagem. Tendo em conta que deveríamos estar preparados para todo o tipo de intervenções ou perguntas do público, consideramos que tivemos uma atitude bastante destemida, pois assumir o “comando” da nossa acção, implicava uma completa exposição ao público presente, ao ter que defendermos as nossas posições e crenças.

Para os desportos de combate empregamos a mesma lógica que utilizamos na actividade individual, claro está, muito mais refinada e tendo mais em conta alguns aspectos positivos e menos positivos ocorridos anteriormente.

Desmistificamos as razões existentes relativamente aos espaços, materiais temporais e de conhecimento específico.

As situações de aprendizagens utilizadas foram diversas e todas com intencionalidades diferentes, tendo em conta o tipo de comportamentos que pretendíamos solicitar. Apresentamos situações de aplicação de força em pé e no solo, demonstramos diversas variantes, a fim de ajustar as situações a cada aluno, tendo em conta a diversidade dos níveis de competência que possam existir numa aula. Para esta apresentação e operacionalização tivemos por base o modelo de análise dos Desportos de Combate, definido por Almada et al (2008), no qual, $F \text{ útil} \geq F' \text{ útil}$ (modelo simplificado) traduz a relação entre forças.

Tendo em conta a força que cada um dos intervenientes aplica, temos que, nos exemplos (Figura 1), a) Aumentando a intensidade da força F aplicada por um dos intervenientes, a mesma será superior à força F' com que o adversário é capaz de resistir ou b) Aplicar uma força que, não contrariando a força do adversário, vai permitir redireccionar a mesma, pela modificação da direcção da resultante. Outro aspecto também equacionado foi a relação centro de massa/base de apoio fundamentalmente para equacionar dois aspectos: capacidade de exercer uma força sobre o exterior e capacidade de deslocamento.

Com esta actividade esperamos contribuir para uma mudança de paradigma. Como refere Lopes (2005) “é normal que a mudança de quadro de referência não se faça de forma automática, (...) não é um processo fácil, é possível que mesmo aqueles que sintam a necessidade de mudança, que querem acreditar e modificar a sua prática, tenham dificuldades em fazê-lo” (p. 213)

No sentido de provocar algumas reacções, despertando a consciência das pessoas, realizamos estas actividades com o intuito de conduzi-las a um pensamento mais reflexivo sobre esta ainda actual situação, a fim de mudá-la. É importante que se compreenda que os DC e as ARE têm princípios activos que solicitam um conjunto de comportamentos, que contribuem para o desenvolvimento e transformação dos alunos, com uma intencionalidade, através das mais variadas experiências/situações.

A mudança não é fácil, mas torna-se ainda mais difícil quando não é reconhecida a necessidade de mudar. É que não mudar significa, continuar a caminhar no mesmo lugar. As rupturas terão menos possibilidade de aceitação como verdadeiras alternativas ao que se encontra instaurado se existir uma atitude passiva, de mera reacção a uma solicitação, isto é, de ir ao encontro às necessidades que cada um consegue ter consciência, Lopes (2005).

Relativamente às competências que adquirimos com a realização destas actividades, referimos que a comunicação em público era algo que nos provoca alguma ansiedade e desconforto. Estar perante uma plateia relativamente grande e expor-nos foi algo que ultrapassou as nossas expectativas. Transcendemo-nos de tal forma que, neste momento, sentimo-nos mais capazes para comunicar em público.

Actualmente estamos mais capacitados para organizar e assegurar uma actividade com dimensões que abrangem um conjunto elevado de variáveis.

O facto de nos termos exposto, a defender e professar as nossas crenças, demonstra que estamos abertos à mudança. Partilhando os nossos conhecimentos e experiências demonstramos humildade e espírito de receptividade.

Referimos também que estas abordagens não se esgotaram com a realização destas actividades. Tiveram uma dimensão/expressão para além das actividades mencionadas, participando:

- No Seminário Internacional Ciência e Desporto 2011, organizado pela UMa-Funchal (18 e 19 de Março 2011). Apresentação de poster e artigo nas respectivas actas, tal como estava previsto no plano de estágio da UMa;
- No Scientific Congress on Martial Arts and Combat Sports (13 a 15 de Maio 2011), Realizado em Viseu. Apresentação do poster “Combat Sports in Schools an Exploratory study in the Autonomous Region of Madeira”, com resumo nas actas;
- No VII Fórum Saúde e Actividade Física - Santana Cidade Activa 2011 (27 a 29 de Maio 2011). Apresentação de poster: “Dança na escola – um meio para uma vida saudável” e “Desportos de Combate – um meio promotor de Saúde”.

Desta forma mostramos que não nos limitamos a falar ou demonstrar, só num único momento, procuramos expandir os nossos ideais, de maneira a partilha-los com outros, preenchendo assim a nossa bagagem de conhecimento.

7. Considerações Finais

Por vezes uma visão cartesiana dos processos conduz-nos a encarar o estágio como um mero aglomerado de actividades que são benéficas à nossa formação. No entanto, não é nesta perspectiva que nós o encaramos. Na nossa perspectiva o estágio constituiu-se como um processo global, em que cada actividade ou situação contribuiu para a construção de um todo. As interacções criadas, todas as acções desenvolvidas, as tomadas de decisão, definição de estratégias, etc., leva-nos a afirmar que só mesmo através de um processo globalizante, conseguimos adquirir competências que nos permitem estar melhor nas situações.

Com isto, não pretendemos dizer que já sabemos tudo. Embora neste momento nos encontremos mais habilitados para resolver alguns problemas, os mesmos surgem constantemente solicitando em nós capacidades que permitam a sua ultrapassagem. No dizer de Popper (1987), “cada solução de problema cria novas situações e, conseqüentemente, novos problemas e estímulos para novas tentativas de solução dos problemas”, é neste sentido que podemos dizer que o estágio pedagógico foi assumido como um rico manancial de “problemas”, em que o “ensinar e aprender são tentativas de solução muito especiais de problemas muito especiais que emergem dentro de situações problemáticas muito especiais” (p. 68).

Adquirimos competências no âmbito da gestão dos processos de planificação e estruturação de fenómenos (aulas, actividades, acções, etc.). Compreendemos que o planeamento de qualquer actividade deve prever sempre um conjunto de implicações, explorando o máximo de situações/hipóteses, com vista a aumentar as probabilidades de sucesso. Deve ser flexível o suficiente que permita o seu ajustamento ou mesmo alteração, sempre que necessário.

Desenvolvemos capacidades de adaptação e improvisação para poder dar resposta às necessidades e dificuldades com que nos deparávamos.

O estágio pedagógico simboliza aquilo que Popper (1982) designa por conjectura/refutação. Exploramos um conjunto de situações e hipóteses que fomos refutando e voltando a conjecturar, numa tentativa de encontrar uma verdade que nunca existiu, nem vai existir. Isto notou-se muito ao longo do estágio. Por exemplo, na prática lectiva, e numa tentativa de diferenciarmos as situações de ensino, fomos conjecturando e refutando, a fim de tentar encontrar e enquadrar as mais adequadas

estratégias para promover a transformação dos nossos alunos. Foram nestas circunstâncias que o estágio foi muito enriquecedor para nós.

Realçamos como experiências bastantes positivas por exemplo a melhoria das capacidades comunicativas e o controlo emocional, na comunicação em público para muitas pessoas e na interacção com diversos agentes educativos.

A imensidão de variáveis que tivemos de ter constantemente em conta, alertou-nos para a necessidade de estarmos sempre conscientes daquilo que estamos e pretendemos fazer. Nada é indiferente e tudo tem de ter uma intencionalidade.

Ser professor é muito mais do que dar aulas, é ser um catalisador dum processo de amadurecimento (Almada e tal., 2008).

8. Recomendações/Sugestões

Numa primeira sugestão referimos que não foi fácil, logo de início, conciliar todo o processo do estágio com a unidade curricular de “Organização e Inovação no Desporto Escolar”. Pensamos que será mais conveniente e rentável integrá-la no 1º ano do Mestrado, visto que as solicitações que impõe interferem de uma forma menos positiva no rendimento dos estagiários. Com isto não pretendemos desvalorizar a disciplina, pelo contrário, é de extrema relevância quando devidamente enquadrada.

Consideramos pertinente e importante, que para determinadas actividades desenvolvidas, ao longo do estágio, tal como as actividades de natureza Científico - Pedagógica Individual e Colectiva, seja verificado em que medida, produziram efeitos positivos e se constituíram ferramentas de mudança.

Para finalizar, uma última sugestão vem no sentido de relembrar que todo este processo é centrado no aluno e que nós ainda também somos alunos.

9. Referências Bibliográficas

Almada, F. (1994). *Cadernos de Sistemática das Actividades Desportivas n.º 2 – Base Conceptual da Sistemática das Actividades Desportivas*. Lisboa. 2.ª Edição. Edições FMH.

Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitoria, M. (2008). *A Rotura – A Sistemática das Actividades Desportivas. Um ponto da situação*. Torres Novas: Edição VML.

Aranha, A. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Vila Real: UTAD.

Bertrand, Y. e Guillemet, P. (1988). *Organizações: uma abordagem sistémica*. Lisboa: Instituto Piaget.

Caldeira, J. (2008). *A acção homeodinâmica a caminho de uma caoicologia do Homem no desporto*. Madeira: Funchal. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade da Madeira.

Camacho, S. (2007). *Caracterização das actividades desportivas abordadas na Educação Física e no Desporto Escolar nas escolas do 3.º Ciclo da R.A.M.* Dissertação de Monografia. Funchal. Universidade da Madeira. Não publicada.

Carvalho, A., & Diogo, F. (1994). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.

Coimbra, A. (2007). *O papel dos jogos tradicionais como actividade lúdica e educacional*. Dissertação de Monografia. Porto: Faculdade de Desporto - Universidade do Porto. Não publicada

Costa, A. (2004). *Avaliação: como avaliar o aprender a (competências) e o aprender que (conteúdos)?* Texto Inédito: Retirado em 15 de Novembro de 2010 de http://www.apfilosofia.org/documentos/pdf/APCosta_avaliacao.pdf

Crispino, I. (2005). *O nível socioeconómico e a aprendizagem*. Retirado a 25 de Novembro de 2010, de:

http://www.izabelsadallagrispino.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1295

Despacho normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro (Republicação). – Enquadramento da avaliação.

Duarte, J. (2008). Estudo de casos em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11,113-132.

Ferreira, E. (2008). *Desportos de Combate nas aulas de Educação Física*. Dissertação de Monografia. Funchal. Universidade da Madeira. Não publicada.

Figueiredo, A. (1998). Os Desportos de Combate nas aulas de Educação Física. *Horizonte - Revista de Educação Física e Desporto*, Lisboa, vol.XIV, nº 81, Jan-Fev.

Fortin, M-F. (2003). *O Processo de Investigação. Da concepção à realização* (3.ªed.). Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.

Garganta, J (1995). Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In Graça, A. e Oliveira, J (Eds.), *O ensino dos jogos desportivos* (2ª ed.). Centro de estudos dos jogos desportivos. FCDEF – Universidade do Porto.

Garganta, J. (1998). O ensino dos jogos desportivos colectivos. Perspectivas e tendências. *Revista Movimento*, Ano IV – Nº 8, pp. 19-27.

Garganta, J e Gréhaigne, J. (1999). Abordagem sistémica do jogo de futebol: moda ou necessidade. *Revista Movimento*, Ano V – Nº 10, pp. 40-50.

Gonçalves, F., Albuquerque, A., Aranha, A. (2010). *Avaliação - Um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI.

Graça, A (1995). O como e os quando no ensino dos jogos. In Graça, A. e Oliveira, J (Eds.), *O ensino dos jogos desportivos* (2ª ed.). Centro de estudos dos jogos desportivos. FCDEF – Universidade do Porto.

Lopes, H (2005). *Análise das possibilidades de integração nos mercados do Desportos de um produto do âmbito da Sistemática das Actividades Desportivas*. Madeira: Funchal. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade da Madeira.

Lopes, H. (2010). Apontamentos das Aulas de Didácticas Específicas - Desportos de Combate. Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, Universidade da Madeira.

Lopes, H., Fernando, C., Vicente, A. & Prudente, J. (2010). A Função do Docente de Educação Física. In Albuquerque, A., Pinheiro, C., Fumes, N., Santiago, L. (Coord.). *Educação Física, Desporto e Lazer – Perspectivas Luso-Brasileiras*. Maia. Edições ISMAI.

Lourenço, L e Ilharco, F. (2007). *Liderança – As lições de Mourinho* (2º ed.). Lisboa: Booknomics.

Mendes, C. & Larreta, E. (2003). *Representação e Complexidade*. Rio de Janeiro: Editora Garamond Ltda.

Morais, T. (2008). *Compromisso: nunca desistir* (6ºed.). Lisboa: Booknomics.

Oliveira, A. (2006). *Jogos Populares e Tradicionais Portugueses*. Associação Recreativa, Cultural e Social de Silveirinhos.

PIÉRON, M. (1988). *Didáctica de las Actividades Físicas y desportivas*. Madrid, Editorial Gymnos.

Popper, K. (1982). *Conjecturas e Refutações* (2ª ed.). Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Popper, K. (1987). *Sociedade aberta – Universo aberto*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Programa Nacional de Educação Física (2001). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Projecto Curricular de Escola (2010). Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horário Bento de Gouveia.

Projecto Educativo de Escola (2010). Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horário Bento de Gouveia.

Regulamento Interno da Escola (2010). Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horário Bento de Gouveia.

Rodrigues, J. & Ferreira, V. (1997). *Valores e expectativas dos professores-estagiários*. I Congresso Nacional de Supervisão na Formação - Contributos Inovadores. Universidade de Aveiro. Retirado a 6 de Janeiro de 2010, de: http://www.ipv.pt/millennium/ect10_jr&vf.htm

Roldão, M. (1995). *O Director de Turma e a gestão curricular*. 1ª Edição. Instituto de Inovação Educacional.

Serrão, R. (2007). *O “falso” ecletismo da Educação Física e a iniciação à prática desportiva – Estudo exploratório nas escolas do 2º ciclo do ensino básico da RAM*. Dissertação de Monografia. Funchal. Universidade da Madeira. Não publicada.

Simões, J. (2010). *A problemática da indisciplina num processo não centrado no docente*. Madeira: Funchal. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade da Madeira.

Soares, J. e Antunes, H. (2010). *Apontamentos da Unidade Curricular Organização e inovação em educação física e desporto escolar*. Funchal: Universidade da Madeira.

Vicente, A. (2007). *Para a gestão micro e macro das actividades desportivas O diagnóstico nas actividades desportivas*. Madeira: Funchal. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade da Madeira.

Webb, P. e Pearson, P. (2008). *An Integrated Approach to Teaching Games for Understanding (TGfU)*. Austrália: University of Wollongong.

Yin, R. (2005). *Introducing the world of education. A case study reader*. Thousand Oaks: Sage Publications.

10. Anexos

Anexo 1 – Relação de rotação das instalações

Relação de número de aulas por período lectivo

Fase	Data	Nº de aulas	Nº aulas (45'+45')	Nº aulas 45'
1º Período	20-09-2010 / 17-12-2010	37	24	13
2º Período	03-01-2011 / 08-04-2011	40	26	14
3º Período	26-04-2011 / 10-06-2011	19	12	7
Total de aulas		96	62	34

Relação de aulas por etapa de rotação de instalações

Etapa	Data	Nº de aulas	Nº aulas (45'+45')	Nº aulas 45'
1ª Etapa	27-09-2010 / 05-11-2010	16	10	6
2ª Etapa	08-11-2010 / 01-04-2011	55	36	19
3ª Etapa	04-04-2011 / 09-06-2011	22	14	8
Total de aulas		93	60	33
		+ 3(1ª semana) = 96		

Relação de aulas por instalação

Instalações (nº total de aulas)		1.ª Etapa	2.ª Etapa	3.ª Etapa
Pavilhão	21	3	12	6
Campo Balneários	8	3	3	2
Polidesportivo 2	21	3	9	9
Ginásio	15	3	9	3
Polidesportivo 3	17	3	12	2
Polidesportivo 1	11	1	10	0
Total Aulas	93	16	55	22

Anexo 2 – Grelhas de observação

NOME	Apoio Facial Invertido	Rolamento à Frente/Trás	Salto ao Trampolim c/ Pirueta
	Satisfaz / Não Satisfaz / Satisfaz Bem	Satisfaz / Não Satisfaz / Satisfaz Bem	Satisfaz / Não Satisfaz / Satisfaz Bem

NOME	Salto entre Mãos	Salto ao Eixo	Subir e/ou Andar na Trave
	Satisfaz / Não Satisfaz / Satisfaz Bem	Satisfaz / Não Satisfaz / Satisfaz Bem	Satisfaz / Não Satisfaz / Satisfaz Bem

Parâmetros de Avaliação	Não Satisfaz	Satisfaz	Satisfaz Bem
Apoio Facial Invertido	Não consegue elevar as pernas ao nível da bacia.	Consegue elevar as pernas acima do nível da bacia.	Consegue elevar as pernas e manter o corpo alinhado.
Rolamento à Frente / Trás	Não consegue realizar.	Realiza mesmo com algumas deficiências.	Realiza fuidamente.
Salto ao Trampolim com Pirueta	Não consegue saltar no trampolim.	Salta no Trampolim e tenta realizar pirueta.	Efectua salto, concretizando pirueta.
Salto entre Mãos	Não consegue realizar.	Realiza mesmo com algumas deficiências.	Realiza fuidamente.
Salto ao Eixo	Não consegue realizar.	Realiza mesmo com algumas deficiências.	Realiza fuidamente.
Subir e/ou andar na Trave	Não consegue subir à trave.	Sobe à trave.	Sobe à trave e caminha

Anexo 3 – Questões Aula

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

Questão aula nº 2 - Data de Realização: ___/___/___

NOME _____ ANO ___ TURMA ___

Lê com atenção as questões que se seguem e responde de forma clara e legível, tendo em conta o que aprendeste nas aulas.

Atletismo

1- O triplo-salto é uma matéria de que área da educação física: _____

2- Qual é a estrutura rítmica do triplo-salto?

a-) _____ b-) _____

c-) _____

3- No triplo salto, a queda é feita para uma: _____

Voleibol

4- Legendas as seguintes figuras 1 e 2:



Fig.1 _____ Fig.2 _____

5- Qual a importância de uma posição base fundamental, ao jogar voleibol?



Anexo 4 – Questão aula (adequada)

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

Questão aula nº 2 - Data de Realização: ___/___/___

NOME _____ ANO ___ TURMA ___

Lê com atenção as questões que se seguem e responde de forma clara e legível, tendo em conta o que aprendeste nas aulas.

Atletismo

1- O triplo-salto é uma matéria de que área da educação física: _____

2- Ordena a estrutura rítmica do triplo-salto (step / jump / hop)

a-) _____ b-) _____

c-) _____

3- No triplo salto, a queda é feita para uma caixa de _____

Voleibol

4- Legendas as figuras 1 e 2, com as seguintes palavras: **Passo / Manchete**



Fig.1 _____

Fig.2 _____

5- Assinala com um X a opção que melhor completa a frase:



A posição base fundamental do voleibol é importante para

Correr

Nadar

Deslocamento em jogo

Olhar para a bola

Anexo 5 – Ficha de registo de observação

Ficha de Registo de Observação

Observador:		Observado:	
Matérias:			
Ano:	Turma.	Data:	Hora:

Comportamento do professor	Sim	Não
----------------------------	-----	-----

GESTÃO DA AULA

A apresentação das tarefas é concisa e breve		
As actividades encadeiam-se sem atraso		
As interrupções menores são geridas muito rapidamente		

CONTROLO DA TURMA

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

ORGANIZAÇÃO

O professor adopta uma posição que permite uma visão completa da aula		
O professor fala no meio do ruído		
O professor efectua tarefas que podem ser os alunos a realizar		
O professor circula de grupo em grupo para precisar as informações e para ajustar o material		
O professor dá instruções claras sobre a tarefa a realizar antes de deixar partir um grupo ou de começar uma transição		
O professor marca claramente o início e o fim da actividade ou da transição		

Anexo 6 – Semana Multicultural

SEMANA MULTICULTURAL

28 Fevereiro a 4 de Março

Actividades/Estratégias	Público-alvo	Local	Calendarização
<u>Abordagem do tema Multiculturalidade</u> (Directores de Turma ou Prof. de Geografia)	Alunos 3º ciclo	Sala de aula (Formação cívica/ aula de Geografia)	21 a 25 de Fevereiro
<u>Apontamentos Multiculturais</u> -Vídeos +Cartazes	Alunos Professores Funcionários	2º Piso (junto à Secretaria)	28 Fevereiro a 3 Março
<u>Encontro Multicultural</u> 9h45-Entrada 10h-Início -“HBG Escola Multicultural” (Profª Fátima Teles) - “Mobilidades Humanas” (Dr. Gonçalo Nuno-CCM*) -Declamação dum poema + Dança -Vídeo –Multiculturalidade -Momento Musical -Danças multiculturais (Conservatório de Música da Madeira) *Centro das Comunidades Madeirenses	8º1; 8º5; 9º3; 9º5; 9º7; 9º12; 9º13 e respectivos Profs.	Auditório	2 de Março
<u>Carnaval Multicultural</u>	4 Março		
Jogos sem Fronteiras	Alunos do 3º Ciclo	Polivalente 2	9h30
Lanche	-Alunos -Encarregados de Educação (alunos estrangeiros) -Professores -Funcionários	Polivalente 1	11h
Entrega de prémios	-Profª Fátima Teles	Polivalente 2	11h40
Espectáculo -Danças Africanas -Danças multiculturais -Capoeira -Baile -Encerramento da actividade	Comunidade escolar	Pavilhão	11h50 12h45

Anexo 7 – Caracterização da turma (Questionário 1)

ESCOLA BÁSICA DOS 2º E 3º CICLOS DR. HORÁCIO BENTO GOUVELA EDUCAÇÃO FÍSICA

QUESTIONÁRIO

Este questionário destina-se a recolher alguns dados sobre aspectos da tua vida escolar. As informações recolhidas são confidenciais.

Não existem respostas certas ou erradas. A veracidade das tuas respostas é fundamental para uma maior qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Muito obrigado pela tua colaboração

Nome: _____

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

1. Tens algum problema de saúde ou já tiveste? Sim Não

1.1 Se sim, qual ou quais? _____

2. Tomas regularmente algum medicamento? Sim Não

2.1 Se sim, qual ou quais? _____

3. Costumas tomar o pequeno-almoço?

x	Frequência	x	Frequência
	Sempre		Raramente
	Às vezes		Nunca

3.1 Porquê?

4. Menciona 4 colegas da turma com quem gostarias de trabalhar nas aulas de Educação Física:

5. Da seguinte lista de matérias, escolhe as que mais gostas, ordenando-as de 1 a 9, sendo 1 a que mais gostas e 9 a que menos gostas. No caso de gostares de igual modo de duas matérias, atribuis o mesmo número.

Matérias	Nº	Matérias	Nº
Desportos Colectivos (Futebol, Voleibol, Basquetebol, Andebol)		Desportos de Combate	
Ginástica (solo, aparelhos, acrobática, rítmica)		Actividades Rítmicas Expressivas	
Atletismo (corridas, saltos, lançamentos)		Jogos Tradicionais e Populares	
Desportos de Raquetas (Ténis de mesa, Badmington)		Desportos Aquáticos	
Actividades de Exploração da Natureza (Orientação, Escalada, Rapel, Canoaagem, etc.)		Outra:	

6. Praticas actividade física regularmente fora do âmbito da Educação Física?

Sim Não

6.1 Se praticas, indica:

Actividade	Quantas vezes por semana	Duração	Âmbito		
			Federado	Desporto Escolar	Lazer

6.2 Se não praticas:

Quero praticar Qual? _____

Não quero praticar Porquê? _____

7. Quais as disciplinas escolares que mais gostas?

Anexo 8 – Caracterização da turma (Questionário 2)

ESCOLA BÁSICA DOS 1.º E 3.º CICLOS DR. HORÁCIO BENTO GOUVEIA

EDUCAÇÃO FÍSICA

QUESTIONÁRIO

Lê com muita atenção e preenche, de forma legível (letra bem feita), tudo o que é solicitado.

Nos pontos assinala com X a(s) opção(ões) que corresponde(m) à tua situação.

Nome: _____

SITUAÇÃO ESCOLAR

1. Retenção (anos repetidos). Quantos? _____

Qual/Quais? _____

2. Ensino Pré-Escolar.

(N.º) _____ anos.

3. Deslocação para a escola:

A pé

Carro particular

Transporte público

Tempo

médio: _____

ANO LECTIVO TRANSACTO

Escola: _____

—

Ano _____ Turma _____

4. Actividades de Enriquecimento curricular na Escola.

Qual/Quais? _____

—

7. Disciplina(s) preferidas:

—

5. Apoio Pedagógico Acrescido. Disciplina(s) _____

8. Disciplina(s) com maior(es) dificuldade(s):

6. Ajuda/apoio no estudo/trabalhos de casa (TPC):

<input type="checkbox"/> Ninguém	<input type="checkbox"/> Mãe
<input type="checkbox"/> Pais	<input type="checkbox"/> Irmão(s)
<input type="checkbox"/> Pai	<input type="checkbox"/> Outros. Quem? _____

SAÚDE E ALIMENTAÇÃO

9. Dificuldades de:

Visão
 Audição
 Fala /
 Linguagem

10. Problemas de saúde. Qual/Quais? _____

11. Medidas a tomar na Escola em caso do problema de saúde se revelar:

12. Em caso de URGÊNCIA, contactar:

Pai Mãe Outro. Quem? _____ Contacto:

13. Horas de deitar: _____

14. Número de horas que costuma dormir: _____

15. Pequeno-almoço é feito, normalmente:

<input type="checkbox"/>	casa	<input type="checkbox"/>	escola	<input type="checkbox"/>	café
<input type="checkbox"/>	Outro local.				
<input type="checkbox"/>	Onde? _____				

TEMPOS LIVRES/ATIVIDADES

16. Ocupação dos tempos livres:

Televisão		Computador			Outras Atividades			
Concursos		Tele novelas	Internet		Brincar	Escola Música	Ouvir música	
D. Animados		Música	Jogos		Catequese	Escotismo	Part-time	
Documentários		Reality Show	MSN		Clube Escola	Explicação	Passear	
Filmes		Séries	Trabalhos		Conversar	Café	Pintar	
Futebol					Dep. Escolar	Cinema	Viagem Doméstica	
P. Desportivos					Escola Dança	Discoteca		
Telegornal					Escola Línguas	Ler		

HÁBITOS DE ESTUDO

17. Costumas fazer os trabalhos de casa?

Sim

17.1 Porquê?

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

Individual Grupo Práticos Teóricos

18. Indica as características que reconheces em ti próprio

Atento		Nervoso		Calmo		Distraído
Responsável		Honesto		Compreensivo		Organizado
Preguiçoso		Tímido		Desorganizado		
Cooperante		Agressivo		Egoísta		

19. Como caracterizas a tua relação com os teus colegas?

	De respeito		De colaboração		De tolerância		De partilha
	De ofensa		De compreensão		De egoísmo		De gozo

RELACIONAMENTOS NA TURMA

20. Que colegas da turma escolherias se tivesses de realizar as seguintes tarefas?

(Escolhe 3 colegas, por ordem de preferência, para cada tarefa)

Para estudar

1°	2°	3°

Para trabalhar em grupo

1°	2°	3°

Para contar um segredo ou pedir um conselho

1°	2°	3°

Para se divertir (ex.: ir ao cinema, passear,...)

1 ^o	2 ^o	3 ^o
----------------	----------------	----------------

Para pertencer à tua equipa na EF

1 ^o	2 ^o	3 ^o
----------------	----------------	----------------

21. Que colegas da turma NUNCA escolherias se tivesses de realizar as mesmas tarefas?

Para estudar

1 ^o	2 ^o	3 ^o
----------------	----------------	----------------

Para trabalhar em grupo

1 ^o	2 ^o	3 ^o
----------------	----------------	----------------

Para contar um segredo ou pedir um conselho

1 ^o	2 ^o	3 ^o
----------------	----------------	----------------

Para se divertir (ex.: ir ao cinema, passear,...)

1 ^o	2 ^o	3 ^o
----------------	----------------	----------------

Para pertencer à tua equipa na EF

1 ^o	2 ^o	3 ^o
----------------	----------------	----------------

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 9 – Estudo de Caso – Entrevista Final

Entrevista Final

Esta entrevista foi realizada no dia 06-06-2011, penúltimo dia de aulas, com o objectivo de reavaliar as expectativas e motivação da aluna perante a escola e de que modo a EF a tinha influenciado.

Como descreverias o teu desempenho nas aulas de Educação Física?

O que mudarias em ti para melhorar?

Qual a tua opinião acerca do decorrente ano lectivo?

Relativamente aos estudos, pretendes acabar o secundário e frequentar o Ensino Superior? Esta pergunta vem no seguimento das tuas respostas no Plano Curricular de Turma, no qual, referias que querias estudar só até ao 9º ano e querias ser fotografa.


Qual o contributo que pensa ter recebido da Educação Física?

Como caracterizarias a tua relação com o professor?

Anexo 10 – Actividade de Extensão Curricular



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

Jogos Tradicionais – Dinâmica de Gerações

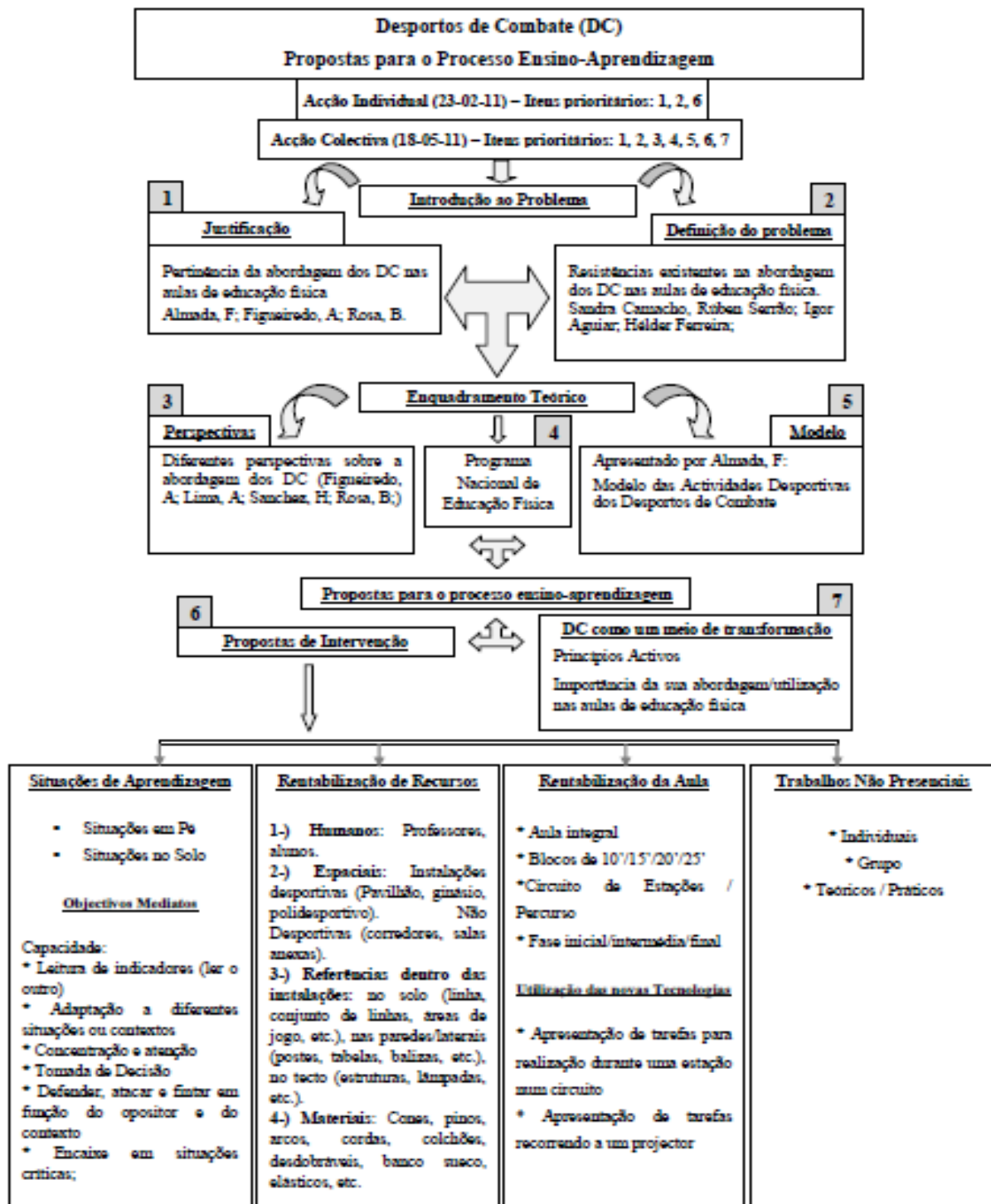


PROGRAMA

17h	Concentração na Cantina
17h10	Jogos Tradicionais e Populares
18h	Actuação dos alunos – “Regadinho” e “Tia Anica do Loulé”
18h05	Lanche
18h20	Actuação dos alunos – “Dança do quadrado”
18h25	Partilha de vivências
18h45	Divulgação dos trabalhos do 9º8 e 9º10
19h	Encerramento da actividade



Anexo 11 – ACPI – Esquema de planeamento



Anexo 12 – ACPC – Programa

Horário	Programa
09h00	Recepção
09h30	Sessão de abertura - Professor Doutor Hélder Lopes (Coordenador Científico DEFD) - Mestre Fátima Teles (Presidente do Conselho Executivo da HBG)
09h50	Núcleo de Estágio de Educação Física da HBG/UMa <i>"Desportos de Combate e Actividades Rítmicas Expressivas na escola: propostas integradoras"</i>
10h20	Prelecção: Mestre Ana Luísa Correia TÍTULO
11h05	Intervalo
11h20	Prelecção: Professor Doutor Fernando Almada TÍTULO
12h15	Debate com moderação do Professor Doutor Luís Sena Lino
ALMOÇO (12h30 - 14h30)	
14h15	Recepção
14h30	Professora Estagiária Joana Mendes <i>"Actividades Rítmicas Expressivas"</i>
15h45	Professor Estagiário Miguel Vieira <i>"Desportos de Combate"</i>
16h45	Esclarecimento de dúvidas
17h00	Encerramento

Anexo 13 – Poster Desportos de Combate

DESPORTOS DE COMBATE

Propostas para o Processo Ensino-Aprendizagem

Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia

Centro de Estudos em Ciências da Educação, Universidade Federal de Uberlândia

Alguns autores: Ângela Lopes, Helene Lopes et al.

Universidade de Brasília, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Uberlândia

INTRODUÇÃO

A educação é um processo promotor do desenvolvimento dos alunos, preparando-os para responder ajustadamente à realidade em que se encontram (Simões, Lopes & Fernando, 2010).

Atualmente vivemos num mundo em constante e rápida mudança, no qual, as solicitações que são impostas ao Homem requerem respostas igualmente rápidas e eficazes. Sendo a escola um motor de transformação e formação dos jovens, no sentido de aquisição de competências necessárias para enfrentar os desafios impostos pela sociedade actual, o sistema educativo deve privilegiar o desenvolvimento de jovens capazes de se adaptarem a diferentes situações, autónomos e independentes, preparados para as incertezas.

Os Desportos de Combate estão contemplados nos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), contudo, é elevada a percentagem de escolas que não os abordam. As resistências instaladas, são um facto. As razões apontadas levam-nos a demitir as falsas crenças ainda existentes e a apresentar algumas propostas para o processo ensino-aprendizagem, com o intuito de modificar este panorama.

PANORAMA DOS DESPORTOS DE COMBATE NAS ESCOLAS DA R.A.M.

NÃO SÃO ABORDADOS			%	n.º
Semão (2007) (25 escolas analisadas)	2.º ciclo	5.º e 6.º anos	76,5%	19
		7.º ano	92,3%	24
Camacho (2007) (26 escolas analisadas)	3.º ciclo	8.º ano	90,8%	21
		9.º ano	96,2%	26
		10.º ano	78,6%	11
Ferreira (2008) (14 escolas analisadas)	Ensino Secundário	11.º ano	71,4%	10
		12.º ano	92,3%	13

VALOR PEDAGÓGICO

- Privilegiam o conhecimento do "eu", no confronto com situações críticas (jogo de mesa, mesmo que ambientado, está sempre presente)
- Diálogo com o outro

SITUAÇÕES CRÍTICAS

Avaliação e análise de diferentes situações, a fim de aproveitar, uma só e única oportunidade para a resolução de problemas.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Segundo o PNEF (2001) o aluno deve ser capaz de "realizar com oportunidade e correção as acções do domínio de oposição em actividade de combate, utilizando as técnicas elementares de projecção e controlo, com segurança (própria e do opositor) e aplicando as regras, quer como executante quer como árbitro". (p.13).

PROPOSTAS PARA O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Os Desportos de Combate não precisam dum espaço próprio para a prática, nem implicam utilização de material específico. Não é necessário um conhecimento específico, mas é importante o domínio de ferramentas para intervir melhor na situação.

Organização e tempo de aula	Aula integral (45' ou 90')	Turma toda empenhada na mesma tarefa	
	Blocos (10/15/20/25...)	Circuitos com estações de diferentes matérias	
	Lecturação de conteúdos na base inicial, intermédia ou final de aula	Circuitos com estações de uma mesma matéria	
		Utilização de um projector	Utilização de um computador numa estação

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

SITUAÇÃO DE PÉ

Desafiar o adversário

Objectivos Mediatos: Leitura do Outro; Tomada de Decisão; Adaptação a diferentes situações.

Objectivo Imediato: Desafiador o adversário em 10 segundos.

Para promover as transformações pretendidas devemos solicitar comportamentos que vão de encontro aos objectivos mediatos estabelecidos. Podemos, por exemplo variar a base de apoio, os pontos de aplicação das forças, a direcção, o sentido, a intensidade, a duração da tarefa ou número de tentativas, influenciando toda a dinâmica inerente às situações, impondo constrangimentos aos sujeitos e às relações estabelecidas entre estes.

SITUAÇÃO NO SOLO

Instituição do adversário

Objectivos Mediatos: Leitura do Outro; Tomada de Decisão; Adaptação a diferentes situações.

Objectivo Imediato: Instalar o adversário durante 10 segundos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Desportos de Combate não são um fim em si mesmo, mas sim um meio, um instrumento ao serviço dos professores. Devemos ter em conta o rico potencial desta matéria de ensino e a pertinência de sua abordagem nas aulas de Educação Física, pois ela é tão válida quanto as outras. É no ecletismo e diversidade das situações que, num processo centrizado no aluno como foco do processo pedagógico, o professor poderá proporcionar as situações adequadas, independentemente das dificuldades ou adversidades que se lhe apresentem, para que o aluno desenvolva capacidades e competências válidas não só para o presente mas fundamentalmente para o futuro.

Fontes Bibliográficas
 CARVALHO, S. (2007). Contribuição das actividades desportivas orientadas ao desenvolvimento físico e ao equilíbrio emocional em crianças de 7 a 10 anos de idade. Tese de Mestrado em Educação Física. Universidade Estadual Paulista.
 FERREIRA, S. (2008). Impacto do combate nas aulas de Educação Física. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista.
 FERREIRA, S. (2007). O "New Judo" de Educação Física e o ensino de jiu-jitsu brasileiro. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Universidade Estadual Paulista.
 FERREIRA, S., LOPES, A. & FERNANDES, C. (2010). A Educação Física: Contribuição para a aprendizagem. In: Livro: Análise da aprendizagem e da prática da Educação Física.