

Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física Realizado na Escola Secundária de Francisco Franco

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Sílvia Maria Pestana Gouveia

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física Realizado na Escola Secundária de Francisco Franco

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Sílvia Maria Pestana Gouveia

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTADOR

Helder Manuel Arsénio Lopes

CO-ORIENTADORA

Joana Catarina Marques Simões

“A responsabilidade do professor está, então, imbuída de ética, de valores. A carga axiológica está impregnada no ser Professor, que deve estar atento à sua ação, tendo a noção que as ideologias e o conhecimento enciclopédico podem ser apenas acessórios que formatam e pouco contribuem para aquele que mais do que competências instrumentais, aspira (ou espera-se) desenvolver uma competência que lhe permita, por si próprio e através do estímulo à crítica reflexiva, alcançar um estado superior. É fundamental, portanto, promover um sentido de responsabilidade na formação, criando as condições necessárias para que os estudantes obtenham ferramentas que os auxiliem a construir, eles próprios, o seu caminho.”

(Batista & Pereira, 2012, p. 77)

Agradecimentos

Sendo este o reflexo de uma etapa determinante no percurso da minha formação académica e pessoal, gostaria de deixar os meus sinceros agradecimentos, àqueles que de alguma forma acompanharam todo este processo de desenvolvimento e contribuíram marcadamente nesta caminhada. De uma forma especial agradeço:

Aos meus pais e irmão, por todo o carinho e apoio demonstrados ao longo destes anos académicos, já que sem eles não teria sido possível chegar tão longe.

Aos meus treinadores de formação, Duarte Sousa, Nélío Teles, Sónia Brito e Ana Afonso, por toda a amizade partilhada e influência que tiveram nos anos mais determinantes da minha vida. Certamente por terem sido autênticos, competentes e excepcionais naquilo que fazem, inspiraram e incentivaram-me na escolha desta área de formação.

À Escola Secundária de Francisco Franco, a todo o pessoal docente e não docente, pelo acolhimento caloroso que demonstraram e por todas as informações cedidas. Que certamente se verificaram essenciais à minha integração no contexto escolar, possibilitando a aquisição mais profunda das aprendizagens.

Ao nosso Orientador Científico, Professor Doutor Helder Lopes, pela excelência profissional e humana demonstradas, não só ao longo da Licenciatura, mas também do Mestrado. Efetivamente, uma das pessoas que mais marcaram o meu percurso académico e pessoal, pela forma paradigmática de refletir a realidade e pelos comportamentos que sempre nos tentou solicitar e induzir. Certamente será recordado com grande carinho e apreço ao longo da vida.

À Orientadora Científica Cooperante, Professora Doutora Joana Simões, pela disponibilidade, paciência e abertura, ao longo deste ano de estágio. Certamente, será recordada com carinho e pelo o exemplo que tentou passar. Realmente é difícil dar por terminado este relatório, pois por mais que se acrescentem pontos, nunca alcançaremos a tão desejada perfeição. Tal como me ensinou, haverá sempre coisas por dizer, por acrescentar e por refletir ou não seríamos nós Humanos, seres inacabados em eterno processo de formação.

Ao Orientador Cooperante, Mestre Miguel Nóbrega por toda disponibilidade, abertura e pela partilha do seu saber e experiência profissional. Certamente será recordado com grande carinho e como exemplo de Professor de Educação Física que eleva o compromisso com os seus alunos, auxiliando-os no seu processo de educação e crescimento. Agradeço a forma humana como nos recebeu.

A todo o pessoal Docente que constitui o Departamento de Educação Física da Universidade da Madeira, nomeadamente, às Professoras Doutoradas Ana Rodrigues e Catarina Fernando pela amizade

demonstrada e pela porta que sempre nos deixaram aberta. À Mestre Ana Luísa pela excelência humana e profissional que ao longo destes anos partilhou conosco. Ao Professor Doutor José António Cardoso, pela partilha dos seus saberes e da sua experiência de vida, que certamente será lembrado com apressado.

A todos os nossos Colegas de Estágio, em especial, à amiga e companheira de trabalho Joana Teixeira.

Às amigas e colegas de Licenciatura Daniela Brito, Ana Gama e Susana Berenguer, que embora tivessem seguido Mestrados diferentes, estiveram sempre presentes. Obrigada por Tudo!

Aos meus alunos, pelos momentos que me proporcionaram e pelas aprendizagens recíprocas adquiridas.

E, por último, agradeço profundamente à pessoa que me acompanhou incondicionalmente neste processo, ao meu amigo e namorado Marco Fernandes. Um Muito Obrigada, por toda a força, positivismo, paciência e carinho partilhados.

Resumo

O seguinte documento surge no seguimento do processo de estágio pedagógico do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários, realizado na Escola Secundária de Francisco Franco, durante o ano letivo de 2016/ 2017 a uma turma de 12º ano.

Neste Relatório procurámos apresentar, analisar e refletir sobre todas as atividades, problemáticas e experiências vividas durante o estágio pedagógico, expressando assim as aprendizagens e transformações, resultantes de todo o processo, que no fundo, envolveu ações como: a prática letiva, as atividades de intervenção na comunidade escolar, as atividades de integração no meio e as atividades de natureza científico-pedagógicas.

Atendendo a esta multiplicidade de ações, o presente documento foi o resultado da convergência e articulação entre as mesmas, o que acabou por conferir ao estágio, um caráter integral e eclético, no que se refere à formação do professor estagiário. Neste sentido, estas atividades apresentaram-se como verdadeiros desafios que, usualmente, se encarregam de elevar os futuros professores de Educação Física, aos limites das suas capacidades.

Sendo este o culminar de um processo complexo de ensino-aprendizagem, já que assumiu-se como um reflexo do nosso amadurecimento profissional e pessoal, possibilitou-nos também a passagem por um conjunto de vivências, que nos permitiram, enquanto professores estagiários, intervir e transformar indivíduos. Fruto das experiências transversais deste processo, destacámos a aquisição e melhoria das seguintes capacidades: a tomada de decisão, a aplicação e análise de estratégias, bem como, o domínio de metodologias e instrumentos de trabalho. Que no fundo, contribuíram para as aprendizagens recíprocas verificadas entre nós e os alunos.

Em suma, o estágio pedagógico e a experiência docente do professor estagiário, refletiu-se como sendo um conjunto de transformações que decorreram da forma de intervir e de pensar na prática. Enquadrando-se num processo complexo, repleto de tomadas de decisões e de interpretações de contextos, que surgiram de acordo com o tipo de Homem que se pretendeu formar e com o conjunto de princípios que nos definiram enquanto docentes.

Palavras-chave: Processo; Estágio Pedagógico; Prática Docente; Educação Física; Ensino-Aprendizagem; Transformação.

Abstract

The following document is a follow-up to the pedagogical internship process of the Masters Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education, held at Francisco Franco High School, during the academic year 2016/2017, to a 12th grade class.

In this Report, we tried to present, analyze and reflect on all the activities, problems and experiences lived during the pedagogic stage, thus expressing the learning and transformations, resulting from the whole process, which basically involved actions such as: learner practice, intervention in the school community, activities of integration in the environment and activities of a scientific-pedagogical nature.

In view of this multiplicity of actions, this document was the result of the convergence and articulation between them, which ended up giving the internship an integral and eclectic character, regarding the training of the trainee teacher. In this sense, these activities presented themselves as real problems that, usually, are in charge of elevating the future teachers of Physical Education, to the limits of their capacities.

This being the culmination of a complex process of teaching and learning, since it took place as a reflection of our professional and personal maturation, it also enabled us to pass through a set of experiences, which allowed us, as trainee teachers, to intervene and transform individuals. As a result of the transversal experiences of this process, we highlighted the acquisition and improvement of the following capacities: decision making, application and analysis of strategies, as well as the domain of methodologies and working tools. That in the end, they contributed to the reciprocal learning between us and the students.

In sum, the pedagogic stage and the teaching experience of the trainee teacher were reflected as a set of transformations that took place in the way of intervening and thinking in practice. It is framed in a complex process, full of decision-making and contextual interpretations, which emerged according to the type of Man that was intended to form and with the set of principles that defined us as teachers.

Keywords: Process; Pedagogical Internship; Teaching Practice; Physical Education; Teaching-Learning; Transformation.

Résumé

Le document suivant fait suite au processus de stage pédagogique de la maîtrise en enseignement de l'éducation physique dans l'enseignement fondamental et secondaire, qui s'est déroulé au lycée Francisco Franco, au cours de l'année académique 2016/2017, dans une classe de 12e année.

Dans ce rapport, nous avons essayé de présenter, analyser et réfléchir sur toutes les activités, problèmes et expériences vécues pendant la phase pédagogique, exprimant ainsi l'apprentissage et les transformations résultant de l'ensemble du processus, qui impliquaient essentiellement des actions telles que la pratique des apprenants. l'intervention dans la communauté scolaire, les activités d'intégration dans l'environnement et les activités de nature scientifique et pédagogique.

Face à cette multiplicité d'actions, ce document est le résultat de la convergence et de l'articulation entre eux, ce qui a fini par donner au stage un caractère intégral et éclectique, en ce qui concerne la formation de l'enseignant stagiaire. En ce sens, ces activités se sont présentées comme de vrais problèmes qui, en général, sont chargés d'élever les futurs enseignants de l'éducation physique, aux limites de leurs capacités.

Ceci étant l'aboutissement d'un processus complexe d'enseignement et d'apprentissage, car il a eu lieu en tant que reflet de notre maturation professionnelle et personnelle, il nous a également permis de traverser une série d'expériences qui nous ont permis, en tant que stagiaires, d'intervenir et transformer les individus. À la suite des expériences transversales de ce processus, nous avons souligné l'acquisition et l'amélioration des capacités suivantes: la prise de décision, l'application et l'analyse des stratégies, ainsi que le domaine des méthodologies et des outils de travail. En fin de compte, ils ont contribué à l'apprentissage réciproque entre nous et les étudiants.

En résumé, la phase pédagogique et l'expérience d'enseignement du professeur stagiaire ont été reflétées comme un ensemble de transformations qui ont eu lieu dans la manière d'intervenir et de penser dans la pratique. Il s'inscrit dans un processus complexe, riche de prises de décisions et d'interprétations contextuelles, qui a émergé selon le type d'Homme que l'on voulait former et avec l'ensemble des principes qui nous définissaient en tant qu'enseignants.

Mots-clés: Processus; Stage pédagogique Pratique de l'enseignement; Éducation Physique; Enseignement-apprentissage; Transformation.

Resumen

El siguiente documento surge en el seguimiento del proceso de práctica pedagógica del Maestría en Enseñanza de Educación Física en las Enseñanzas Básicas y Secundarias, realizado en la Escuela Secundaria de Francisco Franco, durante el año escolar de 2016/2017 a una clase de 12° año.

En este informe hemos intentado presentar, analizar y reflexionar sobre todas las actividades, problemáticas y experiencias vividas durante el curso pedagógico, expresando así los aprendizajes y transformaciones, resultantes de todo el proceso, que en el fondo, involucró acciones como: la práctica lectiva, las actividades de investigación intervención en la comunidad escolar, las actividades de integración en el medio y las actividades de naturaleza científico-pedagógica.

En cuanto a esta multiplicidad de acciones, el presente documento fue el resultado de la convergencia y articulación entre las mismas, lo que acabó por conferir al estadio, un carácter integral y ecléctico, en lo que se refiere a la formación del profesor en prácticas. En este sentido, estas actividades se presentaron como verdaderos desahogos que, usualmente, se encargan de elevar a los futuros profesores de Educación Física, a los límites de sus capacidades.

Siendo éste la culminación de un proceso complejo de enseñanza-aprendizaje, ya que se asumió como un reflejo de nuestra maduración profesional y personal, nos permitió también el paso por un conjunto de vivencias, que nos permitieron, como profesores pasantes, intervenir y transformar a los individuos. Fruto de las experiencias transversales de este proceso, destacamos la adquisición y mejora de las siguientes capacidades: la toma de decisión, la aplicación y análisis de estrategias, así como el dominio de metodologías e instrumentos de trabajo. Que en el fondo, contribuyeron a los aprendizajes recíprocos verificados entre nosotros y los alumnos.

En suma, el estadio pedagógico y la experiencia docente del profesor en prácticas, se reflejó como un conjunto de transformaciones que se desarrollaron de la forma de intervenir y de pensar en la práctica. Enmarcada en un proceso complejo, repleto de tomas de decisiones e interpretaciones de contextos, que surgieron de acuerdo con el tipo de Hombre que se pretendió formar y con el conjunto de principios que nos definieron como docentes.

Palabras clave: Proceso; Prácticas pedagógicas; Práctica docente; Educación Física; Enseñanza-Aprendizaje; Transformación.

Lista de Abreviaturas

AF – Atividade Física

AI – Avaliação Inicial

DE – Desporto Escolar

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

ESFF – Escola Secundária de Francisco Franco

FC – Frequência Cardíaca

MEEFEBS – Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

PAT – Plano Anual de Turma

Pda – Plano de Aula

PEE – Projeto Educativo de Escola

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

RI – Regulamento Interno

UD – Unidade Didática

UMa – Universidade da Madeira

Índice Geral

Introdução	15
1. Expetativas do Estágio Pedagógico	17
2. Caraterização da Escola Secundária de Francisco Franco	19
3. Enquadramento das Atividades Desenvolvidas	25
4. Prática Letiva	28
4.1. Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem.....	28
4.1.1. Planeamento Anual	29
4.1.2. Caraterização das Metas de Aprendizagem e Critérios de Avaliação na EF.....	34
4.1.3. Matérias de Ensino Seleccionadas para Dar Resposta às Necessidades dos Alunos	37
4.1.4. Construção e Planeamento das Unidades Didáticas	44
4.1.5. Construção dos Planos de Aula	47
4.2. Assistência às aulas	50
4.2.1. Conceptualização	50
4.2.2. Operacionalização.....	52
4.2.3. Reflexão	55
4.3. Avaliação.....	62
5. Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar.....	73
5.1. Enquadramento das Atividades de Intervenção	73
5.2. Projeto “+ 90”	73
5.2.1. Enquadramento da Atividade.....	73
5.2.2. Funções Desenvolvidas.....	75
5.2.3. Reflexão	75
5.3. Torneio de Voleibol.....	78

5.3.1. Enquadramento da Atividade.....	78
5.3.2. Funções Desenvolvidas.....	78
5.3.3 Reflexão	79
5.4. Semana de Atividades Náuticas	80
5.4.1. Enquadramento da Atividade.....	80
5.4.2. Funções Desenvolvidas.....	81
5.4.3. Reflexão	81
5.5. LVIII Volta à Cidade do Funchal – 40 anos de Autonomia.....	82
5.6. Reflexão Final das Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar.....	82
6. Atividades de Integração no Meio	86
6.1. Caraterização da Turma.....	86
6.1.1. Objetivos da Caraterização da Turma.....	86
6.1.2. Metodologia	87
6.1.3. Apresentação e Análise dos Dados	88
6.1.4. Apreciações Finais da Caraterização da Turma.....	93
6.2. Atividade de Extensão Curricular	95
6.2.1. Concepção da Atividade	95
6.2.2. Operacionalização da Atividade	96
6.2.3. Reflexão da Atividade	98
7. Atividades de Natureza Científico-Pedagógica	100
7.1. Ação Científico-Pedagógica Individual – Os Contributos Práticos do Frisbee, do Kin-ball e das Atividades Rítmicas Expressivas na Escola.....	100
7.1.1. Conceptualização da Ação.....	101
7.1.2. Operacionalização da Ação	103
7.1.3. Balanço da Ação	107

7.2. Ação Científico-Pedagógica Coletiva - A Avaliação Inicial em Educação Física - Situações Jogadas como Ferramenta Pedagógica	111
7.2.1. Conceptualização da Ação	112
7.2.2. Operacionalização da Ação	115
7.2.3. Balanço da Ação	126
Considerações Finais.....	132
Referências Bibliográficas	135
Anexos.....	140

Índice de Anexos

Anexo 1- Metas de Aprendizagem e Normas de Referência para o 12º Ano	141
Anexo 2 – Planeamento Anual: Matérias de Ensino Seleccionadas	142
Anexo 3 – Plano Aula Hoquei e tenis	145
Anexo 4 – Exemplos de Entradas em Ação utilizando as ARE.....	147
Anexo 5 – Exemplo de um Plano de Aula em que se utilizou o Judo e Jogos de Luta	150
Anexo 11 - Instrumentos de Registo da Avaliação Inicial dos Desportos Coletivos de Invasão	164
Anexo 12 - Instrumentos de Registo da Av.Inicial do Voleibol e dos D.de Confrontação Direta	165
Anexo 13 – Instrumentos de Registo da Avaliação Inicial dos Desportos Individuais e das ARE ...	166
Anexo 14 – Critérios de Avaliação definidos pelo Grupo Disciplinar de EF da FF.....	167
Anexo 15 – Critérios de Avaliação da Turma 12º12	168
Anexo 16 - Instrumento de Registo do Projeto + 90.....	169
Anexo 17 – Caracterização da Turma: Dinâmica de Apresentação	170
Anexo 18 - Projeto da Atividade de Extensão Curricular.....	171
Anexo 19 – Autorização Encarregados de Educação para a Atividade de Extensão Curricular	173
Anexo 20 – Jogos Tradicionais (Concepção dos Alunos)	174
Anexo 21 – Lista de Comensais e Bebidas: Extensão Curricular	176
Anexo 22 - Programa, Caches e Regulamento da Prova de Geocaching.....	177
Anexo 23 – Atividade de Extensão Curricular: Mapa da Cidade do Funchal com as Geocaches.....	179
Anexo 24 – Projeto da Ação Científico-Pedagógica Individual	180
Anexo 26 - Cartaz de Divulgação da Ação Científico-Pedagógica Individual.....	182
Anexo 27 – Resumo da Ação Científico-Pedagógica Individual.....	183
Anexo 28 – Poster Apresentado no Seminário de Desporto e Ciência 2017	184
Anexo 29 - Cartaz de Divulgação da Ação Científico-Pedagógica Coletiva.....	185
Anexo 30 – Programa da Ação Científico-Pedagógica 2017.....	186

Introdução

O Relatório de Estágio insere-se num dos momentos avaliativos, culminantes do Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), tratando-se de uma ferramenta pedagógica reflexiva que encerra em si o conjunto de descrições e reflexões acerca das atividades, das metodologias e dos procedimentos desenvolvidos e aplicados ao longo do estágio pedagógico (EP).

Desta forma salientamos que o principal objetivo deste documento passa por sistematizar, de uma forma lógica e coerente, todos os processos e atividades desenvolvidas, que se apresentam sempre sucedidos de reflexões críticas. Acrescentamos que é simultaneamente um arquivo de metodologias aplicadas no âmbito escolar e, que por esse motivo, retrata uma realidade pedagógica única, que muito dificilmente poderá ser replicada, mas poderá ser utilizada como um meio rico em metodologias e processos pedagógicos essenciais à prática pedagógica com outras turmas. É de salientar que este documento encontra-se confinado a um repositório online, com o propósito de ser consultado por qualquer pessoa, podendo servir, inclusive, para consulta dos nossos colegas e professores de Educação Física (EF) ou da própria escola que nos acolheu neste processo de formação pedagógica, a Escola Secundária de Francisco Franco (ESFF).

A nosso ver e atendendo a que o período de estágio surge sempre envolto em ansiedades (provocadas pelo desconhecimento do que é estar responsável por um grupo de jovens adultos), aspirações (de querer estar a conduzir esses jovens no melhor caminho possível) e questões ligadas às reais competências que devemos de ter enquanto bons professores de EF, gostaríamos que ao lerem estas folhas, considerassem que o que aqui tentámos implementar foi estruturado e refletido à luz daquilo que considerámos ser ajustado e adaptado ao contexto dos nossos alunos, das nossas competências e da nossa envolvimento (decisões do grupo de professores de EF, do conselho executivo, no fundo, da nossa escola). Por esse motivo e, recuando àquilo que sempre foram as nossas perspetivas iniciais, diríamos que tentámos sempre alcançar a máxima eficiência. Todavia, depressa percebemos que até ser “eficiente” se torna difícil de definir, quando generalizamos (cada caso é um caso, cada aluno é único, todas as experiências de estágio são diferentes).

Assim e, na tentativa de encontrarmos uma definição para este termo, que no fundo, nos servisse também de meio à nossa própria definição, enquanto professores, depressa percebemos que ser eficiente, nem sempre significa ir mais fundo ou mais longe naquilo que estamos a fazer, nem sempre significa medir com níveis maiores de precisão ou de ver com maior pormenor aquilo que nos é apresentado. Por vezes, ser mais eficiente, passa por encarar novos problemas ou até mesmo os mesmos problemas, mas com outra

perspetiva, colocando outros objetivos (ajustados aos alunos), utilizando outras ou novas metodologias de ensino ou simplesmente saber utilizar outras ferramentas e meios que motivem os alunos no seu processo de aprendizagem.

Assentes nesta perspetiva e refletindo a nossa prática pedagógica, na qual devemos privilegiar a formação integral dos nossos alunos, diríamos que sendo este EP simultaneamente, um fragmento do nosso processo de formação, pode ser também interpretado num âmbito integral. Por outras palavras este não se reduz apenas ao conjunto da soma das partes da prática letiva, das atividades de intervenção na comunidade escolar, das atividades de intervenção no meio e das ações científico-pedagógicas (coletiva e individual), mas antes representa a inter-relação e complementaridade de todas elas, culminando naquilo que se considera ser um contributo à nossa formação eclética (enquanto professores estagiários).

Assim sendo o presente Relatório encontra-se organizado em sete partes fundamentais, mais especificamente: (1) Enquadramento do Estágio Pedagógico; (2) Caraterização da Escola; (3) Enquadramento das Atividades Desenvolvidas; (4) Prática Letiva; (5) Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar; (6) Atividades de Integração no Meio, nomeadamente no que se refere à Caraterização da Turma e a Ação de Extensão Curricular; (7) Ações de Natureza Científico-Pedagógicas - Individual e Coletiva.

Como já foi referido, em cada capítulo e subcapítulos serão apresentados documentos descritivos e reflexivos de cada atividade, seguindo-se de um conjunto de anexos sempre que a atividade assim o exija, de modo a auxiliar a compreensão do trabalho realizado ao longo do ano letivo 2016/ 2017.

Gostaríamos de salientar que o nosso processo de formação ocorreu em simultâneo e em cooperação com a nossa colega de estágio. Motivo pelo qual, determinadas etapas deste documento terão ideias idênticas e reflexões partilhadas, nomeadamente nos pontos que dizem respeito: às Ações Científico-Pedagógicas (coletiva e individual) e Caraterização do Estabelecimento de Ensino.

1. Expetativas do Estágio Pedagógico

As expetativas que formulamos ao aceitarmos novos desafios ou ao nos depararmos com realidades novas que nos impõem, surgem como o início de um conjunto de transformações que nem sempre consideramos possíveis de suceder ou alcançar, mas que nos auxiliam a amadurecer academicamente e profissionalmente.

No que se refere ao EP e, por este se enquadrar numa experiência nova, culminante do MEEFEBS, procurámos encará-lo como um desafio, através do qual poderíamos por à prova os nossos conhecimentos teórico-práticos.

Neste entender, não bastou, portanto, uma mera aplicação daquilo que se aprendeu, mas antes uma transcendência de processos, no sentido em que tivemos de nos adaptar aos contextos específicos (seja às características da escola, seja dos alunos, etc.) e aos tempos (*timings*) de aprendizagem que decorreram de envolvimento transitórios e inconstantes.

Relativamente àquilo que entendemos enquanto desafio, não foi mais do que as pesquisas incessantes e aprofundadas, na procura de metodologias, ferramentas e instrumentos pedagógicos que nos auxiliaram a ajustar a nossa intervenção às reais necessidades e motivações dos alunos. Por outro lado o aproveitamento das potencialidades que cada indivíduo já detinha, constituiu-se como alvo das problemáticas que tentámos colocar nas aulas, atravessando-se um processo de resolução de problemas, sendo nesta dualidade que direccionámos os alunos na exploração dos seus limites.

De modo a procedermos a estas solicitações comportamentais, tentámos equacionar os meios disponíveis que nos foram apresentados, para que as aprendizagens pudessem ocorrer, num contexto diversificado e que motivasse, os indivíduos, para a prática de Atividade Física (AF) ao longo da vida. Neste âmbito e, se alcançassemos, com a turma, tais propósitos, então a nossa intervenção poderia ser encarada como um contributo à sociedade.

Para o efeito, não nos poderíamos limitar ao carácter físico, pretendíamos que este processo pudesse nos enriquecer simultaneamente ao nível: da percepção que tínhamos daquilo que nos rodeava, da forma como encaravamos o mundo e nos relacionavamos com os outros, do modo que tomavamos decisões e procuravamos influenciar positivamente, aqueles (alunos ou não) que por nós passavam.

Por este motivo, o próprio processo de estágio, foi entendido por nós, como uma oportunidade única, marcante, significativa e recíproca, que pelo peso que acarretou na nossa formação permitiu-nos crescer e aprofundar um conjunto de competências, que conseqüentemente, contribuíram para a formação integral e eclética dos alunos.

2. Caraterização da Escola Secundária de Francisco Franco

Surgindo numa das tarefas do nosso EP, a caraterização da escola que nos acolheu não vem apenas nos inteirar acerca do carácter qualitativo ou quantitativo dos recursos (materiais, humanos, financeiros) e dos espaços físicos que esta detém para por em prática a lecionação das aulas de EF, como também, coloca em destaque todas as relações sinérgicas ou antagónicas que se estabelecem no seio da mesma instituição. Sendo esta ação uma mais valia para a nossa atuação, enquanto professores estagiários, já que nos possibilita ter um olhar globalizante e desse modo agir de uma forma mais integrada e coerente no contexto real onde são desencadeadas as aprendizagens.

É de salientar que cada instituição é única e detém alguma autonomia naquilo que se entende ser as suas dinâmicas instrumentais e organizacionais, já que são suportadas por um conjunto de documentos orientadores das suas práticas educativas, que todos os professores (estagiários ou não) devem de atender se pretendem estar em consonância com a missão e objetivos da Escola. Destes documentos fazem parte: o regulamento interno (RI) e o projeto educativo de escola (PEE). Além da relevância dada aos documentos anteriormente referidos, não podemos esquecer que os contatos estabelecidos com os demais agentes da comunidade educativa, mais concretamente envolvidos nas reuniões levadas a cabo pelos: Conselho Pedagógico e Conselho de Disciplina, contribuíram para um melhor conhecimento das dinâmicas internas e melhor familiarização com a escola, com os seus objetivos e intencionalidades seja na esfera do pessoal docente, não docente, como dos próprios alunos.

Atendendo ao que atrás referimos, acrescentamos que numa fase inicial do nosso EP, tivemos oportunidade de assistir a uma das reuniões gerais que contou com a maioria da comunidade docente dos mais diversos grupos disciplinares. Nesta tiveram o cuidado de relembrar aos professores alguns aspectos positivos e adversos ocorridos no ano transato, enfatizando de uma forma assertiva os objetivos e missão reivindicados no PEE como forma de coordenar, orientar e motivar os mesmos na sua ação didático-pedagógica do novo ano letivo.

Foi nesta etapa do nosso processo de formação que nos consciencializámos que estávamos perante uma instituição que embora preocupada com os bons resultados escolares dos seus alunos (obviamente se concorre anualmente, a nível regional, com a Escola Secundária Jaime Moniz), assim como com a educação para a cidadania que lhes promovia (torná-los seres humanos competentes e transformadores da sociedade que virão a integrar), demonstrava-se igualmente preocupada com a motivação do seu corpo docente,

adotando um discurso positivo, cooperante, motivador e inovador (incentivando para a utilização de meios didático-pedagógicos que cativassem os alunos, mas que fossem ao encontro daquilo que eram os objetivos curriculares a atingir). Sendo este um ponto fulcral do nosso processo, dado que para além de informações gerais acerca do perfil de aluno que frequentava esta escola, percepcionámos de uma forma mais eficiente o tipo de gestão que era exercida pelos diferentes órgãos estruturantes. Sendo-nos possível inteirar, nesta etapa, das entidades com as quais teríamos de contactar no momento de concepção das nossas atividades do EP que envolvessem a comunidade escolar (Ação Científico-Pedagógica Individual e Ação de Extensão Curricular).

Além desta, a nossa presença em algumas reuniões do grupo disciplinar de EF revelou-se um momento de reflexão e análise crítica, dado que eram múltiplas as concepções que aqui se anunciavam acerca da própria disciplina, do seu funcionamento ou das atividades pontuais que incorreriam em ganhos significativos para os alunos. É de realçar que ao longo destas assumimos um papel mais passivo, no sentido que raramente participámos nos debates que decorriam das diferentes visões e rol de vivências dos professores mais experientes, contudo permitiu-nos apurar as nossas visões e espírito crítico face àquilo que era tomado em consenso pelo grupo ou defendido por um conjunto de professores com perspectivas diferentes.

A ESFF, caraterizada por ser um espaço educativo de qualidade, com vivacidade, ligado aos interesses humanos e albergador dos saberes, adota como missão a transformação dos alunos em cidadãos plenos, dotados de uma formação científica, humanista e cultural de excelência, com o intuito de lhes dotar com um espírito de inovação e criatividade, potenciador das suas capacidades de responsabilidade, tolerância, liberdade e autonomia. É desta forma que este estabelecimento de ensino, mantendo uma ligação com as tradições, promove o sucesso escolar aos alunos, conferindo-lhes um ensino que se modelou às alterações dos tempos modernos, estando aberto às transformações e ajustamentos que o processo ensino-aprendizagem exige.

Não obstante e atendendo à sua génese, a ESFF outrora antiga Escola Industrial e Comercial do Funchal, para além de objetivar para a sua comunidade a entrada no ensino superior e ingresso no mercado de trabalho, presta um serviço de formação na área das artes e tecnologias, oferecendo à parte destes um conjunto de cursos científico-humanísticos, alguns cursos de educação e formação para adultos e cursos profissionais, albergando desta forma alunos do Ensino Secundário dos diversos concelhos da região nos: 10º, 11º e 12º anos de escolaridade (projeto educativo 2012/ 2016).

Sendo efetivamente uma escola fiel ao seu passado já que tem mantido uma forte ligação com as artes e assim enfatizando o escultor madeirense, Francisco Franco (1885-1955), entidade que lhe conferiu o nome, celebra igualmente em sua homenagem o seu aniversário no dia 9 de outubro (data de aniversário do seu patrono). Para nós interessa-nos notificar que este é um dia de celebração na escola e que por esse motivo conta com algumas atividades que envolvem toda a comunidade escolar, podendo por esse motivo ser um condicionalismo à realização das aulas de EF. Todavia se olharmos a educação dos alunos no seu todo, percebemos o ecléticismo da sua formação, uma vez que se utiliza este mesmo evento de festividade para mostrar os trabalhos levados a cabo pelo clube de música, por exemplo.

Ainda contidos nesta aposta da diversidade dos saberes, a ESFF, perspectivando uma maior robustez das aprendizagens dos seus alunos, tornando-os mais ativos e próximos da vida em cidadania, incentiva à dinamização de projetos e integração de clubes (aproximadamente 21 diferentes) de enriquecimento curricular, destes são exemplos: o Clube de Ecologia Barbusano, o SOS Language, o Clube Escola Francisco Franco, o Projeto +90, a Semana Náutica, entre outros (sendo que os últimos 3 mencionados integram-se nas atividades do departamento de EF).

Para além daquilo que até aqui referimos, podemos acrescentar que ao longo dos anos, e de modo a dar resposta ao elevado número de alunos e às novas exigências escolares, o edifício da ESFF sofreu algumas alterações para que pudesse proporcionar aos seus utentes, melhores condições. Estas espelham-se ao nível dos espaços desportivos, salas de aula e espaços laboratoriais disponíveis para toda a comunidade educativa.

Focando a nossa atenção nos espaços desportivos, que foram os locais onde desempenhámos a maior parte das nossas funções e tarefas ligadas à prática letiva das aulas de EF e, atendendo ao estipulado no regimento do grupo de recrutamento 620 de EF (2014), percebemos que a ESFF disponibiliza 8 instalações polivalentes destinadas à prática curricular e não curricular, das quais 2 são cobertas e 4 são descobertas, assim como 7 balneários (tabela 1). Estas têm regras de utilização próprias, que devem ser implementadas pelos docentes. Cada docente pode acedê-las no documento digital acima enumerado (regimento do grupo de recrutamento 620).

Tabela 1. Instalações desportivas (fonte: regimento do grupo de recrutamento 620 – EF, 2014)

Instalações exteriores	Instalações cobertas
Campo 2 – Com tipologia de campo de futebol de 7, ladeado, a norte e a este, com bancadas de cimento.	Pavilhão Gimnodesportivo - (P1, P2, P3, ginásio de musculação e cardiofitness).
Campo 3 – Espaço anexo ao campo 2.	Ginásio central – Localizado no edifício central da escola.
Campo 4 – Campo anexo à piscina, ladeado, a norte e a oeste, com bancadas de cimento.	
Campo 5 – Campo anexo, ao pavilhão gimnodesportivo.	Ginásio de Musculação – Localizado no Pavilhão (andar superior).
Campo 6 – Pátio central da escola (parede de escalada).	

É de referir que para além da grande disponibilidade de espaços, a ESFF é detentora de arrecadações de material desportivo relativamente bem equipadas, o que por si só permite aos professores terem flexibilidade de abordar uma diversidade de matérias de ensino com os seus alunos, sempre com intuito de solicitar o conjunto de comportamentos que vão ao encontro do tipo de homem que querem formar, cativá-los e motivá-los para a prática de EF ao longo dos anos de escolaridade obrigatória e de AF ao longo da sua vida.

Ainda no que diz respeito aos recursos espaciais, poderemos acrescentar que para a nossa ação enquanto estagiários tornou-se fundamental perceber a dinâmica associada à rotatividade das instalações desportivas praticadas na ESFF, já que este sistema de rotação dos espaços representa uma mais valia para todas as turmas, permitindo a passagem das mesmas por diferentes instalações desportivas ao longo de todo ano. Para nós, estagiários, tornou-se pertinente enfatizar que estes espaços físicos não correspondem estritamente à lecionação de uma determinada matéria de ensino, sendo essas ilações formuladas pelos docentes que as utilizam, com base na avaliação inicial efetuada e nas necessidades que identifiquem junto das suas turmas. Além do já referido, esta dinâmica organizacional considera o planograma de EF definido pelo grupo disciplinar, atendendo da melhor forma possível o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) que se encontra em vigor.

Quer isto dizer que a compreensão desta dinâmica de rotatividade vem apenas traduzir-se numa melhor periodização letiva, já que é atribuído ao professor de cada turma o direito de alterar o espaço de aula para outro, desde que o mesmo se encontre disponível, podendo ainda optar por distintas matérias de ensino, desde que estas estejam enquadradas no planograma anual e seja possível em termos de uso de

material. E, portanto conferir aos docentes, flexibilidade para explorarem ao máximo as potencialidades das instalações, assim como dos próprios materiais, para despoletar nos seus alunos o conjunto de comportamentos desejados.

Relativamente aos Recursos Humanos e considerando que uma organização é constituída de pessoas e para pessoas, percebemos através das informações disponíveis no site da ESFF que a própria organização é detentora de um leque de pessoal docente e não docente, sendo que em outubro de 2016 estavam afetos à escola cerca de 276 docentes, distribuídos pelos 16 grupos de recrutamento e 4 departamentos curriculares, onde 25 dessas pessoas pertenciam ao grupo de recrutamento 620 (de EF). Podendo esta informação ser-nos útil caso se pretenda realizar uma atividade que envolva esta parte da comunidade educativa (como por exemplo: a Ação Científico-Pedagógica Individual).

Relativamente ao pessoal não docente, estes estão distribuídos por 6 áreas de atividades, entre assistentes técnicos e assistentes operacionais das diferentes áreas, num total de 78 postos de trabalho ocupados, de acordo com o Mapa de Pessoal 2016 / 2017.

De modo a finalizar esta etapa de caraterização da instituição de ensino que nos acolheu durante o nosso EP, gostaríamos de direcionar a nossa atenção a alguns aspectos associados ao grupo disciplinar de EF, dado que se assumiram conceptualmente relevantes se considerarmos que estes possibilitaram uma ação mais assertiva e prudente junto dos nossos alunos. Destes salienta-se que este grupo está inserido no departamento curricular de expressões, juntamente com o departamento de artes visuais, sendo que tanto o grupo, como o departamento, possuem regimentos próprios e adaptados a cada área de intervenção.

Assim sendo e segundo o que consta no regimento do grupo de recrutamento 620 (de EF), foi pertinente lembrar aos alunos que para a participação nas aulas de EF, seria obrigatório o uso de t-shirt ou sweatshirt, calções, leggings ou fato de treino, sapatilhas e meias, sendo que estes deveriam ser seguros e confortáveis. Contudo e sabendo que nem todos os alunos partilham das mesmas condições de saúde para execução prática das aulas, o mesmo documento faz referência à envolvência destes, no que concerne à componente teórica da disciplina ou em outras tarefas (arbitragem, organização e gestão, avaliação do trabalho dos colegas, ajudas e correções), tendo para esse efeito de se apresentarem devidamente equipados.

Em síntese, a caraterização da escola demonstrou-se relevante ao nosso processo de intervenção pedagógica, na medida em que nos permitiu agir com maior eficiência na elaboração das atividades docentes. Por outras palavras, o facto de entendermos as relações sinérgicas e antagónicas existentes na comunidade educativa, permitiu-nos perceber a quais os órgãos a que nos devíamos dirigir para solicitar

autorização à organização de algumas atividades (a ação de natureza científico-pedagógica individual e a ação de extensão curricular), assim como à sua divulgação pela comunidade educativa.

Noutra instância permitiu-nos, simultaneamente, perceber como se constituía do ponto de vista da gestão dos seus recursos (materiais, espaciais, humanos), auxiliando-nos ao nível do planeamento anual e da construção das próprias aulas. Para além do exposto, o facto de efetuarmos um levantamento prévio dos projetos e clubes da escola, permitiu-nos identificar quais os de âmbito desportivo (projeto +90, semana de atividades náuticas , etc.) para que pudessemos dar o nosso contributo, seja através da participação da nossa turma nas atividades desenvolvidas por estes, seja a partir da responsabilização e coordenação de algumas tarefas inerentes aos dias das atividades propriamente ditas.

3. Enquadramento das Atividades Desenvolvidas

Como anteriormente já enunciamos, o estágio pedagógico deve ser olhado como um processo integral da nossa formação, por esse motivo e, mesmo existindo quatro etapas distintas para serem desenvolvidas (Prática Letiva, Atividades de Intervenção no Meio Escolar, Atividades de Integração no Meio e Atividades de Natureza Científico-Pedagógica) não devem ser consideradas de forma segmentada (como um fim em si mesmas), mas antes percebendo a sua lógica comum. É neste sentido que para nós, estagiários, se torna importante refletir acerca da associação que poderá existir entre as demais, compreendendo inequivocamente as intencionalidades que cada uma nos induz.

Na atualidade parece-nos pertinente considerar que ser Professor é algo que excede a dinâmica tradicional da *sala de aula*. É com base nessa ideologia, que percebemos que o papel do Professor Estagiário passa igualmente por uma ação a diversos níveis no que se refere à comunidade educativa. Esta ação pode ser expressa no que diz respeito à apreensão de conhecimento, decorrente da nossa intervenção nas turmas (seja na aula ou fora da mesma), na percepção das dinâmicas de funcionamento da escola em geral, na troca de informação com os professores do mesmo grupo disciplinar ou até mesmo com outros professores de outras áreas que partilham um interesse em comum, o ensino-aprendizagem das mesmas turmas.

Todavia e considerando que a etapa da **Prática Letiva** foi a que mais nos aliciou não só por ser a que mais pesa neste processo de avaliação e valorização do estágio, como também por ser aquela à qual dedicámos um maior “investimento” do capital tempo (na preparação das atividades para desenvolver em aula dentro e fora da escola) por ser uma área com a qual nos identificámos mais. É digno de nota, que esta foi deveras importante, não apenas para a nossa evolução de desempenho (técnico) enquanto pedagogos da área de EF, mas também para percepção da tal lógica comum que poderia haver entre as ações. De uma forma mais específica, constatámos que foi a partir da prática letiva (do contato com os alunos) e do conhecimento das reais necessidades educativas dos alunos que fomos construindo a maioria das restantes atividades (com a exceção da ação científico-pedagógica coletiva, que surgiu a pensar nos alunos, mas no seu sentido mais amplo, como veremos num ponto mais avançado do relatório).

Ainda dentro desta etapa desenvolvemos a subatividade de **Assistência às Aulas**, tanto da nossa Colega de estágio como também de outros Professores de EF com mais experiência, de modo a prececionarmos diferentes perfis de turma, diferentes meios e ferramentas de atuação por estes utilizados. É de salientar que esta é uma parte igualmente pertinente, já que tivemos oportunidade de refletir e aprender

(não por aplicação direta dos mesmos métodos observados à nossa turma, mas refletindo as decisões tomadas, meios e ferramentas utilizados naqueles contextos diferenciados) através da observação.

No que se refere à **Caraterização da Turma** que se integra na etapa das **Atividades de Integração no Meio**, podemos aferir que foi ocorrendo de forma faseada ao longo do 1º Período, já que numa primeira instância preocupámo-nos em recolher as informações pertinentes que condicionassem a nossa prática letiva (informações a cerca das patologias dos alunos que tivéssemos de considerar ao planear as aulas). Deixando-se para uma segunda instância todas as informações relacionadas com o historial desportivo dos alunos, com as suas perceções daquilo que era a disciplina de EF e os seus níveis de aptidão física, que foram recolhidos por uma Bateria de Testes (EFERAM-CIT) extensível a todos os núcleos de estágio como forma de tornar a caraterização da turma uniforme, no que respeita à recolha de dados (tornou-se mais precisa e rigorosa, mas de difícil aplicação se extrapolássemos a todas as turmas das escolas, já que envolveria uma equipa de 7 professores e instrumentos um pouco dispendiosos para aquilo que são os recursos materiais e humanos que a escola pode disponibilizar).

No entanto torna-se importante referir que esta ação foi fundamental na fase de preparação de um Planeamento Anual adequado aos alunos, no qual sustentámos a nossa prática letiva, servindo igualmente de base à nossa **Atividade de Extensão Curricular**, que se basou nas poucas vivências ligadas à AF e ao Desporto que os alunos demonstraram desde o início.

É de salientar que esta surge ao nível do nosso EP como forma de interação positiva entre os encarregados de educação, grupo de professores da turma (apelando à interdisciplinaridade) e os próprios alunos, que devem desenvolver tarefas que os deixe confrontados com diferentes níveis de tomada de decisão (planeamento, realização, reflexão). Deste modo, foi nosso propósito ao longo do ano, demonstrar-lhes uma perspetiva mais positiva da EF, porporcionando-lhes uma diversidade de matérias de ensino e mostrando-lhes, também, a “urgência” que é para a sua saúde, adotarem estilos de vida ativos e saudáveis ao longo da sua vida, podendo fazê-los tendo em conta esta diversidade de atividades. Assim e, já numa fase final do nosso estágio, colocámos em prática esta etapa promovendo a passagem por diferentes matérias de ensino selecionadas pelos alunos (Canoagem e Geocaching pela cidade do Funchal), havendo espaço para um piquenique de convívio (no Parque de Santa Catarina) e realização de alguns Jogos Tradicionais concebidos pela turma.

No que respeita à terceira etapa aqui descrita, as **Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar**, surgiram numa lógica de fortalecer a nossa ligação com os professores da nossa área disciplinar, os funcionários, os órgãos executivos e alunos de outras turmas, realizada através da nossa envolvimento com

atividades que a Escola já detinha. É de salientar que o nosso papel nestas não foi de planeamento/ conceção (embora pudéssemos participar voluntariamente nessas etapas), mas antes de auxílio nas restantes fases de realização propriamente ditas das atividades (realização e reflexão).

Neste âmbito podemos ressaltar que a Escola é detentora de um conjunto de atividades, das quais destacamos: o Torneio de Voleibol, o Torneio de Futsal, a Semana das Atividades Náuticas, o Saraú de Ginástica Acrobática, o Projeto + 90 e o Dia da AF (diversas atividades a realizar na Água de Pena), sendo que a nossa participação só não se verificou na última mencionada, dado que o dia coincidiu com as aulas que temos de assistir (que integram ainda o 2º ano do nosso Mestrado) na Universidade.

Atendendo às ligações que se foram criando com a Comunidade Educativa e das nossas vivências pedagógicas, fruto do decorrer do ano letivo, fomos identificando alguns aspetos que mereciam algum destaque ou debate, pelo que estipulámos através destes os temas das nossas **Atividades de Natureza Científico-Pedagógicas Individuais**. Assim e numa lógica de darmos resposta às necessidades e interesses do grupo disciplinar de EF, assim como, de promovermos a experimentação e esclarecimento acerca de algumas matérias de ensino alternativas com esse grupo de professores, desenvolvemos (núcleo de estágio da ESFF) uma ação acerca dos Contributos Práticos do Frisbee, do Kin-ball e das Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE) na Escola.

Já no que se refere à **Atividade de Natureza Científico-Pedagógica Coletiva** (elaborada pelo conjunto dos Núcleos de Estágio), surgiu com o intuito de promover o nosso desenvolvimento pessoal e de grupo de 2º Ano de MEEFEBS (momento de grande tensão ao apresentar os conteúdos trabalhados a uma população com mais anos de experiência na área de EF), visando igualmente, esclarecer e debater com outros professores de EF das escolas de R.A.M., alguns assuntos de interesse comum. Para o efeito focalizámo-nos, enquanto grupo, na temática geral da “Avaliação Inicial – Propostas de Intervenção em Educação Física”, sendo que o nosso núcleo de estágio ficou incumbido de desenvolver mais em pormenor o Módulo 1: “A Avaliação Inicial em Educação Física – Situações Jogadas como Ferramenta Pedagógica”.

4. Prática Letiva

4.1. Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem

Relembrando o que atrás dissemos, o EP é um processo através do qual se desenvolvem diversas atividades, todas elas com o seu grau de importância no que se refere ao desenvolvimento multifacetado dos futuros professores de EF. Atendendo àquilo que foi a nossa experiência e, embora a nossa área de intervenção tivesse sido ampla e de grande importância para a nossa formação, foi a prática letiva, aquela que mais se destacou. Para este efeito contribuiu o facto de, por um lado, se constituir como o início do desempenho da profissão docente e, por outro, se revelar a que mais nos aliciou durante o desenrolar de todo o processo.

Ora, este nosso interesse na orientação do processo ensino-aprendizagem derivou da responsabilidade acrescida que nos foi incumbida, uma vez que passámos a ser os principais catalizadores de todo o processo num momento em que a nossa experiência e conhecimentos advinha da grande massa teórico-prática adquirida ao longo da licenciatura e do mestrado, bem como, dos restantes anos da nossa formação, que estiveram fortemente ligados ao treino desportivo e às atividades de verão com jovens, crianças e idosos.

Não deixando de trazer alguma ansiedade e nervosismo, a componente da prática letiva foi entendida como uma oportunidade de demonstrarmos a qualidade da nossa formação inicial e contínua, apresentando-se simultaneamente, como a etapa à qual investimos um maior capital de tempo (na preparação das atividades para desenvolver em aula dentro e fora da escola).

Todavia e de modo a diluirmos o conjunto de inseguranças que nos assolavam, optámos por iniciar este processo, com a análise do termo educar. Assim e, ao nos debruçarmos nas ideologias de Freire (1997), percebemos que educar não é mais do que o processo de realização individual, dado que para o autor este era o produto da interação social entre professores, alunos e todo o contexto envolvente, bem como dos meios utilizados para se efetuarem as aprendizagens.

Neste sentido é-nos possível acrescentar que Freire (1997), já acreditava que o ensino deveria de impelir os indivíduos no desenvolvimento do seu espírito crítico, na medida em que para este autor a educação, não seria mais do que um instrumento de tomada de consciência do ser enquanto indivíduo. Assim continua a defender que através desta, se deva atribuir ao ser humano a consciência de si, bem como a autonomia e a liberdade necessária para se desfazer das amarras sociais e psicológicas originárias do seu nascimento (libertação da ignorância), *“que o impedem de compreender o seu próprio papel dentro da sociedade e*

tornar-se capaz (autônomo) no sentido de buscar como solucionar as questões com as quais defronta-se ao longo da vida” (Carvalho, 2014, p. 36).

Desta forma e ainda contidos no pensamento de Freire (1997), podemos acrescentar que para este autor o professor surge então, como um orientador que auxilia o aprendiz/ aluno a refletir criticamente sobre o que lhe rodeia. Contudo, para que isto suceda exige-se do docente uma atitude crítica e reflexiva a cerca das suas intenções, das suas ações e dos resultados que delas advêm. O que só é possível se o professor dominar um conjunto de saberes que lhe tornam capaz de atingir tal objetivo, que segundo o autor supracitado, são fruto de um processo de formação contínuo e longo no tempo.

Atendendo a que a educação surge, neste sentido, como um meio de transformação do homem e das sociedades, Lopes (2009), acrescenta que devemos de educá-lo com intencionalidade para que entenda o que lhe rodeia. Assim teremos um homem que seja capaz: de se adaptar aos diversos contextos, de tomar decisões e de ser autónomo nas suas funções, demonstrando ter pensamento crítico acerca daquilo que lhe é exposto. No fundo lutamos, enquanto docentes, para alcançarmos uma sociedade que respeite as individualidades e potencie o uso de sinergias, pois deste modo, estaremos a possibilitar que qualquer indivíduo tenha oportunidade de evoluir.

Porém e para que este fenómeno seja conseguido, o professor (como já vimos), tem de ser consciente das suas opções e ações, procurando educar sempre com uma intenção, que não seria possível sem a elaboração de um bom planeamento anual. Na EF, os trabalhos de planeamento dos professores devem relacionar o essencial das exigências e dos conteúdos programáticos com a situação pedagógica concreta (realidade dos próprios alunos). Sendo este um processo de planeamento que espelha, no fundo, a expressão da personalidade do próprio professor, o seu conhecimento e as competências do seu estilo individual de ensinar (Bento, 2003).

Deste modo e remetendo para outro conceito em análise, nesta etapa da prática letiva, acrescentamos que, uma boa intervenção pedagógica não seria possível sem um bom planeamento anual, já que é através deste ato de consciência e de responsabilidade, que o professor ordena o seu processo metodológico de ensino-aprendizagem.

4.1.1. Planeamento Anual

Um bom plano anual de turma, segundo Jacinto, Comédias, Mira e Carvalho (2001), deverá ser elaborado considerando um conjunto de aspectos essenciais, dos quais destacamos: as dificuldades e

potencialidades identificadas nos alunos derivadas da Avaliação Inicial (AI), as metas de final de ciclo a atingir propostas pelo programa (PNEF), a disponibilidade de recursos espaciais e materiais de cada contexto escolar, assim como, as decisões de cada docente (ou grupo disciplinar de EF) que, normalmente, resultam da interpretação da AI realizada no início do ano letivo.

Neste sentido e aivando o significado do conceito de planeamento, realçamos que é uma ação indispensável à atividade docente, dado que representa, de acordo com Bento (2003), uma antecipação mental do processo ensino-aprendizagem, já que concentra em si (ainda que de “grosso modo”) as tomadas de decisão inerentes às intencionalidades didáticas que se pretende seguir, que no fundo, acabam “*por situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas*” (p.59).

Reiterando o que acima referimos, o planeamento deve surgir como instrumento global, integral e realista da intervenção educativa num período de tempo extensível ao ano escolar. Nesta medida, torna-se possível organizar de uma forma sistemática a ação docente, permitindo que se apresente coerente e comprometida com a educação. Pois só assim, o catalizador do processo ensino-aprendizagem conseguirá ter uma visão clara dos momentos nucleares, das acentuações do conteúdo e das necessidades de reajustamento que emergem dos problemas do quotidiano com os quais terá de lidar e atravessar para atingir os seus objetivos (Bossle, 2002).

Reforçando o que temos vindo a expor, o plano anual de turma acarreta, simultaneamente, um carácter flexível, já que deve ser reformulado (quantas vezes forem necessárias) no decorrer do ano letivo, respeitando a evolução comportamental e as carências dos alunos, que se vão alterando de acordo com as situações de aprendizagem a que estão sujeitos. Quer isto dizer que deve ser um instrumento que se pode ajustar ao longo do tempo (quer seja, às necessidades dos alunos, aos espaços ou ao nível das matérias de ensino), não devendo ser entendido como um documento regido, estanque e imutável.

Assim e de uma forma mais sucinta, acrescentamos que a elaboração de um plano anual de turma corresponde a uma necessidade objetiva, que mesmo baseada no programa de ensino carece de um conjunto de reflexões estratégicas, que venham balizar a ação no decurso do ano escolar (estabelecendo uma coerência lógica e progressiva entre o próprio plano anual, as unidades didáticas e os planos de cada aula), para que esta se expresse de uma forma eficiente, criativa, prospetiva, ajustada e intencional (Bento, 2003).

Como forma de iniciar o processo de ensino-aprendizagem da turma de 12º ano da ESFF, tivemos de considerar três aspetos fundamentais, sem os quais não conseguiríamos criar as sinergias indicadas a um bom planeamento anual. Destes destacámos: (1) a análise do PNEF; (2) a análise das planificações e decisões de médio prazo do grupo disciplinar de EF; (3) e a AI, realizada nas primeiras aulas do ano letivo,

à turma. É de realçar, que o objetivo implícito na consulta destes documentos relacionou-se com o facto de se poder direccionar, de uma forma mais assertiva todo o processo, permitindo uma melhor tomada de decisão e intervenção pedagógica.

Assim e esmiuçando cada um dos aspetos acima enumerados, verificámos que o PNEF para além de dar flexibilidade opcional na seleção das matérias de ensino, através da definição das metas de final de ciclo a atingir, dá também oportunidade a que cada escola possa adequar as mesmas às disponibilidades espaciais e materiais, tendo em conta a quantidade de turmas com o mesmo horário na disciplina de EF (de modo a não provocar grande conflito na divisão dos materiais desportivos assim como na ocupação das instalações). Por outro lado, propõe um conjunto de matérias de ensino (tradicionalmente apelidadas de nucleares), que servem como linhas orientadoras do processo ensino-aprendizagem para aqueles professores que ousem cumpri-las, uma vez que, os comportamentos que se solicitam através destas (não descartando a intencionalidade imposta por cada docente na preparação das suas aulas), cumprem (à partida) com as metas de final de ciclo pré-estabelecidas.

Neste sentido e atendendo às orientações metodológicas propostas pelo PNEF, verificámos que para o 12º ano, os alunos poderiam intervir na seleção das matérias de ensino, sendo que para o efeito teriam de eleger segundo as suas preferências: 2 matérias de jogos desportivos coletivos, 1 matéria de Ginástica ou 1 de Atletismo, 1 matéria de Dança e 2 outras matérias alternativas (Canoagem, Corfebol, Corridas em Patins, Hóquei em Campo, Judo, Orientação, Badminton, Ténis, Golfe, Natação, etc.).

Para além de ambicionar o aperfeiçoamento tático-técnico dos jovens, nas matérias de ensino selecionadas de acordo com as suas motivações e características pessoais, percebemos que o PNEF preocupa-se, simultaneamente, com o facto do ensino secundário se associar aos anos terminais do ensino obrigatório, refletindo-se inevitavelmente, numa das últimas ligações que os alunos poderão ter com a EF ou com um estilo de vida ativo e saudável, caso não demonstrem gosto nem afinidade para com esta disciplina. Assim e de modo a efetivar um desenvolvimento multilateral e harmonioso da aptidão física nos alunos, vem defender que uma das prioridades passa também pelo reforço e cultivo do gosto pela prática regular das AF e aprofundamento da sua importância como fator de saúde ao longo da vida (Jacinto et al., 2001).

No que se refere à análise das planificações e decisões de médio prazo do grupo disciplinar de EF, atendendo ao segundo aspeto acima enumerado (pertinente ao nosso planeamento), percebemos que os docentes no seu planeamento anual, para além de considerarem a lógica das matérias de ensino (nucleares e alternativas) presentes no PNEF e respetivos objetivos de final de ciclo a atingir, obedeciam a uma rotatividade anual de espaços previamente definida e articulada com todas as turmas dos três anos de ensino

(10º, 11º e 12º anos), de modo a que os alunos possam usufruir de todos os espaços desportivos, coincidindo estas rotações (trocas) com o início dos três períodos letivos.

Aqui, torna-se importante clarificar, que os programas de EF não defendem que não deva de ocorrer uma rotatividade de espaços, uma vez que é um aspeto fundamental para a gestão de horários e recursos materiais da própria escola, que confere simultaneamente igualdade de oportunidades entre os indivíduos. O que o PNEF não defende é que este critério se sobressaia às necessidades dos alunos na hora de delineamento dos planeamentos anuais das turmas, sendo isto o que muitas vezes acontece, já que continuamos fortemente subordinados a esta condição, acabando-se por centrar o ensino nas matérias (que erradamente se associam a uma única instalação desportiva, não se rentabilizando ao máximo a polivalência das mesmas) e não nos alunos.

Não queremos com isto atingir de uma forma menos positiva aqueles que estão à frente de todo este processo, até porque acreditamos que o trabalho que se tem vindo a fazer, na formação dos jovens, é de qualidade, neste estabelecimento de ensino. O que realmente pretendemos é deixar o nosso contributo, através da reflexão de algumas ações e tomadas de decisões, para que este processo possa efetivamente continuar a melhorar (por exemplo, em vez de se fazer os momentos de rotatividade no início de cada período, poderíamos adotar um sistema de rotação que durasse entre quatro a cinco semanas, de modo a que num período se tenha oportunidade de passar por mais do que duas instalações desportivas, podendo esta estratégia beneficiar os alunos, no sentido em que poderíamos mais facilmente nos centrar num método de ensino por etapas de aprendizagem e não por blocos de matérias).

Neste sentido e dando continuidade ao estipulado pelo grupo disciplinar de EF da ESFF, verificámos que decorrente da rotatividade dos espaços, havia um conjunto de matérias de ensino pré-definidas para cada ano de escolaridade, a serem abordadas em função desses mesmos espaços, das quais destacamos, para o 12º ano: o Futebol, o Voleibol, o Basquetebol, o Ténis de Campo e a Ginástica Acrobática. É digno de nota que, apesar dos alunos não terem um papel ativo na seleção das matérias que iriam desenvolver durante o ano (contrariamente ao que o PNEF propõe para o 12º ano e ao que ocorreu noutros núcleos de estágio), o grupo disciplinar possibilitou aos docentes, negociarem com os seus alunos, a abordagem de mais algumas matérias de ensino que estes tivessem interesse. Dando flexibilidade para que se utilizasse as instalações desportivas que estivessem livres ou possíveis de permutar com outras turmas, de modo a potenciar o processo ensino-aprendizagem e a otimizar estas experiências diferenciadas, sem que houvesse prejuízos para ambas as partes.

Para além do referido, fica a faltar ao nosso processo de conceção do plano anual de turma, a acoplação das informações retiradas da AI, efetuada aos alunos no início do ano letivo (colocando-os assim no centro

do processo de ensino-aprendizagem). Torna-se importante realçar, nesta fase, que a AI não pretende ser um processo preciso / pormenorizado, mas antes um processo rigoroso / objetivo que confira ao professor informações gerais acerca das competências dos seus alunos, sobre as quais deverá de trabalhar durante o ano.

É apoiando esta perspectiva que Jacinto et al., (2001), referem que a AI representa a recolha de informação que servirá de base de atuação ao planeamento do professor e sensibilizam também para a importância desta ter de ocorrer no início do ano letivo (altura em que se pressupõe começar o processo de ensino-aprendizagem), de modo a que consigamos definir aptidões e dificuldades nos nossos alunos nas várias matérias de ensino. Sendo que dessa forma poderíamos planear e decidir, de um modo mais assertivo, possibilitando uma melhor progressão e aquisição de competências nos próprios alunos (este assunto encontra-se mais desenvolvido no ponto 7.2. do presente relatório).

Deste modo e após realizarmos uma AI, tendo por base as matérias definidas pelo grupo disciplinar de EF, assim como, os objetivos de final de ciclo presentes no PNEF (2001), constatámos que os nossos alunos não se identificavam com a disciplina de EF, podendo este aspeto se relacionar com um conjunto de constrangimentos encontrados, dos quais destacamos: os reduzidos níveis de aptidão física presentes em mais de metade da turma; os níveis introdutórios e elementar demonstrados relativamente ao domínio do corpo, à coordenação óculo-manual, flexibilidade, capacidades condicionais e orientação espacial segundo um referencial; e, por fim, a grande dificuldade de adaptação às diferentes circunstâncias do meio (aqui subentende-se que o espírito crítico, a autonomia, a tomada de decisão, a exploração dos limites do eu, construção de uma melhor relação com os outros, etc. deveriam ter especial atenção, para que fossem desenvolvidos).

Por forma a dar resposta a estas necessidades, decidimos que seria importante, por um lado, abordármos o conjunto de matérias selecionadas pelo grupo disciplinar de EF para o 12º ano, já que estas se constituíam como potenciais ferramentas para resolver parte dos problemas apresentados pela nossa turma. Sendo que por outro, considerámos que se tornaria fundamental desenvolver o gosto e a afinidade para com a EF nos alunos, tendo-se para esse efeito, adaptado o plano anual de turma sempre que necessário (ao longo do ano), através da utilização de diversas matérias de ensino das quais foram exemplo: o Frisbee, o Kin-ball, o Hóquei em Campo, as Atividades Rítmicas e Expressivas, o Andebol, o Geocaching, a Orientação Tradicional, o Judo, a Canoagem e o Padel.

Considerando o exposto e atendendo à nossa experiência, torna-se fundamental consciencializar que apesar de reconhecermos o potencial da introdução de novas e diversas matérias de ensino nas aulas de EF,

como é o caso das descritas anteriormente, gostaríamos de salientar que não se tratou de “fazer alguma coisa nova para que tudo ficasse na mesma”.

Para nós, é fundamental que as matérias de ensino sejam selecionadas para dar resposta às necessidades dos nossos alunos e aos comportamentos que queremos solicitar para que existam as transformações que pretendemos e não porque “estão na moda” ou “são giras e diferentes”.

O que gostaríamos verdadeiramente de realçar, no fundo, é a alteração de paradigma, ou se preferirmos, a transformação da base de suporte do ensino, no sentido em que cabe a cada professor/educador criar as condições essenciais para fazer a rotura, passando de um ensino centrado nas matérias e nos docentes para um ensino centrado no aluno/educando (Lopes, Prudente & Vicente, 2014).

4.1.2. Caracterização das Metas de Aprendizagem e dos Critérios de Avaliação para o Sucesso na EF

Atendendo aos pontos 4 e 5 do artigo 2.º Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, referente à Lei de Bases do Sistema Educativo Português, percebemos que o sistema educativo pretende, através da educação, dar resposta às necessidades dos indivíduos, permitindo assim o desenvolvimento “(...) *pleno e harmonioso da personalidade (...), incentivando a formação de cidadãos livres [dotados de um espírito democrático e respeitador das ideias dos outros], responsáveis, autónomos [formando cidadãos com espírito crítico e criativo, capazes de julgarem e transformarem a realidade social que integram] e solidários (...)*”, que valorizam a dimensão humana no trabalho (Decreto-Lei n.º 49/2005 – artigo 2.º, 2005).

Na verdade é em cada estabelecimento de ensino que os professores põem em prática os valores e princípios acima descritos. Deste modo e circunscrevendo-nos ao grupo disciplinar de EF, percebemos que para cumprirem com estas exigências, tornou-se necessário estabelecerem um quadro de objetivos, baseados nas avaliações formativas, resultantes das suas experiências docentes, como forma de adequar as metas e finalidades descritas pelo PNEF a cada contexto escolar (tal como vimos no ponto 4.1.1. quando analisámos as planificações e decisões de médio prazo do grupo disciplinar de EF).

Considerando o exposto, tornou-se evidente que a disciplina de EF pode (e deve) ser entendida como benéfica para o “(...) *desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno*”, possibilitando que este possa ocorrer em diversos domínios (das habilidades motoras e dos conhecimentos), sejam estes relacionados com a elevação das capacidades, com a formação das aptidões, com as atitudes e valores (definição da escala de valores e princípios que interferem no rendimento educativo), sejam associados à manutenção da

própria saúde (bem-estar) e ao desenvolvimento de estilos de vida ativos, através da exploração das suas potencialidades e necessidades (Jacinto et al., 2001, p. 6).

Concordantes com os autores supracitados e, reforçando o papel da EF como sendo um meio privilegiado para aplicação de novas metodologias e instrumentos que visam o desenvolvimento holístico e integral dos alunos, gostaríamos de salientar que, não é seu objetivo desenvolver uma determinada dimensão (psicomotora, cognitiva e sócio afetiva) em detrimento de outra (ou seja não se preocupa apenas com a parte motora, por exemplo). Consideramos antes, que esta tríade é estimulada de uma forma complementar e em simultâneo como fruto da atividade intencionalmente induzida aos alunos.

Sendo que por outro lado, os objetivos de longo prazo, relacionados com a elevação da aptidão física ou com hábitos regulares da prática de AF, têm mais relevo do que qualquer objetivo de curto prazo adquirido e, que sustenta a aptidão física (aprendidos na hora, mas que pela falta de continuidade de prática podem ser esquecidos). Subentendemos, assim, que ao desenvolverem um conjunto de “hábitos de longo prazo”, os indivíduos, adquirem um conjunto de padrões comportamentais, de atitudes e valores, que lhes possibilita observar, analisar e compreender os fenómenos a que estão expostos e a partir daí, consigam desenvolver o seu próprio potencial (tornando-se autónomos).

Deste modo e para que o processo pedagógico provoque os devidos efeitos nos alunos, é fundamental que os docentes ajam com intencionalidade, de modo a que se torne clara a definição e formulação de objetivos, que colocam o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem e privilegiam a integração, relatividade e significação dos saberes à aquisição do conhecimento por partes (fragmentação do saber).

É certo que o próprio PNEF ostenta um conjunto de metas, de finalidades, de objetivos (de ciclo – mais abrangentes; gerais e específicos por matéria – mais pormenorizados), de normas (Anexo 1) e de processos metodológicos que traduzem o sucesso da EF. Todavia, torna-se importante lembrar que o mesmo deixa à responsabilidade do próprio docente a possibilidade de selecionar objetivos específicos, processos formativos diferenciados de aprendizagem e de treino, já que estes são entendidos como sendo “(...) *objeto de deliberação pedagógica [que surgem] ao nível da realidade educativa concreta, cujas limitações e possibilidades particulares só podem ser apreciadas pelo próprio professor*” (Jacinto et al., 2001, p. 8).

A este nível e, partindo do princípio que, o programa constituiu um guia de referências para ação docente de EF (no que respeitou à orientação da tomada de decisão de todo o processo, etc.), as metas nele propostas, foram ao encontro dos artigos presentes na Lei de Bases do Sistema Educativo Português, sendo que, neste caso em particular, surgiram como objeto de motivação dos alunos, nos quatro princípios

fundamentais: (1) garantir uma prática de AF adequada e numa perspectiva de educação para a saúde; (2) promover a autonomia, através da responsabilização dos alunos na resolução de problemas associados à organização de atividades ou de cuidados com os materiais; (3) valorizar a criatividade, cedendo abertura à exposição das ideias dos alunos e das suas iniciativas, contribuindo para a sua motivação; e (4) orientar para a sociabilidade, ou seja, incentivar ações de cooperação entre os alunos e construção de um clima relacional positivo na turma e na aula.

No que diz respeito à avaliação em EF e atendendo às orientações descritas nos programas, verificámos que é realizada tendo por referência os objetivos de ciclo e as matérias de ensino eleitas pelo professor e grupo disciplinar de EF (que não se deve distanciar muito das normas propostas pelo PNEF, sobre pena de não se conseguir atingir o ecletismo desejado na formação dos jovens), devendo surgir como um instrumento pedagógico na formação dos alunos (servindo de apoio ao alcance do sucesso pessoal e coletivo na disciplina), representando o conjunto de competências que estes devem dominar.

Considerando o exposto e assumindo o seu carácter formativo e regulador das atividades educativas, a avaliação é realizada segundo um conjunto de critérios definidos pelo próprio grupo de professores de EF de cada escola com base nos programas. É de referir que a definição de sucesso em EF, através da avaliação, não deixa de ser um conceito muito subjetivo, dado que para o indivíduo ser bem sucedido, não necessita propriamente de dominar a totalidade das matérias de ensino nucleares definidas nos programas. Quer isto dizer que, os pontos fortes de cada indivíduo devem ser considerados nas distintas matérias e tendo por base as normas de referência, o que possibilita dois alunos alcançarem o sucesso, apresentando o domínio em matérias diferentes (Rocha, Comédias, Mira & Guimarães, 2011).

Embora os programas apelem ao sucesso da EF, através do domínio da matéria de ensino x ou y, nós enquanto professores/ educadores, acreditamos que esse sucesso seja mais significativo se os alunos no final forem capazes de dar resposta aos problemas impostos no dia a dia (transportar o que aprendem na aula para situações reais), seja através da capacidade de adaptação aos contextos diferenciados, seja por recorrência à tomada de decisão, ao espírito reflexivo e crítico, à autonomia, à criatividade, seja através do respeito pelos outros, etc. Contudo, aquilo que defendemos aqui nem sempre é posto em prática ou se constitui como interesse partilhado por outros docentes da área, por esse motivo torna-se essencial se repensar os processos pedagógicos utilizados.

Por forma a dar resposta às novas gerações, é cada vez mais importante que se mude o quadro de referência ou base de sustentação do ensino, de modo a que as escolas continuem a ser “(...) *polos de desenvolvimento por excelência [e não apenas locais] de passagem do conhecimento técnico-científico*

hoje existente, mas sim um local onde se aprenda a dominar metodologias e instrumentos que permitam construir o futuro e nele ter sucesso” (Lopes, Vicente, Simões, Barros & Fernando, 2013, p. 64).

Repare-se que para nós, esta mudança de base de sustentação do ensino constituiu-se como sendo um desafio de grande dificuldade, dado que em todo o nosso percurso académico (que incluiu a universidade) recebemos influências de um ensino que prepara, na sua maioria, meros transmissores de conhecimentos, sendo bem poucos os profissionais que surgiram na nossa formação como “(...) *catalisadores de processos de amadurecimento*” (Lopes et al., 2013, p. 64), que nos marcaram e, por esse motivo, gostaríamos de guardar com carinho e como referência.

Por outras palavras e seguindo esta linha de pensamento, salientamos que as nossas aulas de EF, foram construídas e orientadas numa lógica que não traduziu as matérias de ensino e respetivos conteúdos como aspectos principais a desenvolver, mas que enfatizou a solicitação de comportamentos como um meio para desenvolver as necessidades e capacidades dos alunos, recorrendo-se para o efeito à taxonomia de Almada, Fernando, Lopes, Vicente e Vitória (2008), que agrupa as atividades desportivas por comportamentos predominantemente solicitados, como iremos ver no ponto seguinte.

4.1.3. Matérias de Ensino Seleccionadas para Dar Resposta às Necessidades e Capacidades dos Alunos

Após realizada a separação dos espaços pelos períodos letivos (de acordo com o estipulado pela escola), ficaram definidas as cinco matérias de ensino a abordar à nossa turma (três de desportos coletivos – Futebol, Voleibol e Basquetebol; uma de desportos de confrontação direta – Ténis de Campo; e uma de desportos individuais – Ginástica Acrobática).

Como vimos, estas matérias embora seleccionadas pelo grupo em função dos espaços, tinham potencialidades para dar resposta a algumas das necessidades identificadas nos nossos alunos, indo simultaneamente ao encontro das normas e objetivos de ciclo definidos pelo PNEF.

Por outro lado, também consideramos as potencialidades de cada espaço desportivo, de modo a rentabilizá-los ao máximo, não só para proporcionar vivências pedagógicas enriquecedoras e adequadas para as matérias de ensino acima descritas, como também, para proporcionar vivências diferenciadas noutras matérias de ensino que pela sua solicitação comportamental, incorreram em ganhos significativos para os alunos, podendo-se dar aos mesmos aquilo que precisavam da forma que gostavam (resultando numa maior motivação e envolvimento na aula de EF e numa maior diversificação de estímulos para os

indivíduos). Destas destacamos: quatro desportos coletivos - o Frisbee, o Kin-ball, o Hóquei em Campo e o Andebol; três desportos de adaptação ao meio - o Geocaching, a Orientação Tradicional e a Canoagem; dois desportos de confrontação direta – o Badminton e o Padel; um desporto de combate – o Judo; e as Atividades Rítmicas e Expressivas.

É de salientar que o plano anual foi reformulado de acordo com os comportamentos e as necessidades identificadas na turma (Anexo 2), que se alteraram com as situações de aprendizagem, tendo-se priorizado aquilo que se verificou ser mais urgente de resolver, com base nos sucessivos processos de diagnóstico, prescrição e controlo efetuados. Considerando o exposto, daremos alguns exemplos de como foram periodizadas e abordadas as matérias de ensino ao longo do ano.

No que se refere aos desportos coletivos, nomeadamente o Voleibol e o Futebol, foram rentabilizados numa fase inicial (1º período) para potenciar situações de aprendizagem que solicitassem um conjunto de dinâmicas de grupo, uma vez que os alunos não se conheciam e se tornava evidente a forma alheia como se inter-relacionavam.

Para além destas dinâmicas relacionais que tinham de ser criadas para que os alunos, ao longo do ano, se pudessem interajudar, não só como indivíduos pertencentes a um grupo com um objetivo comum, mas também como indivíduos que se sabem relacionar positivamente uns com os outros numa sociedade (sendo respeitadores e altruístas), tentámos através destas matérias (e das restantes que se seguirão), preconizar a elevação da aptidão física geral, visto que nesta fase a turma necessitava de adquirir algum ritmo de trabalho de modo a conseguirmos preparar as capacidades fundamentais para aprendizagens futuras e “(...) *ainda, recuperar níveis de aptidão aceitáveis após [o] período de interrupção lectiva*” (Jacinto et al., 2001, p. 28).

Nesta etapa do processo e, atendendo a que o nosso planeamento esteve condicionado a uma rotatividade de espaços e de materiais desportivos, fortemente respeitados pelo conjunto de professores de EF da escola, tentámos que a nossa intervenção não caísse num “(...) *padrão de ensino massivo, sem a necessária diferenciação do tempo e das situações de aprendizagem em função das aptidões dos alunos*” (Jacinto et al., 2001, p. 27). Por este motivo consideramos que seria uma mais valia jogar com a polivalência dos espaços concedidos, para abordarmos um conjunto de matérias que apresentámos acima como alternativas, mas com rico valor pedagógico. Um exemplo evidente foi a utilização do Andebol, do Frisbee e do Kin-ball no trabalho das capacidades de coordenação óculo-manual, de manipulação dos diferentes objetos de jogo e ações de cooperação, relacionando sempre que possível com os conhecimentos transversais aos desportos coletivos, para que numa fase posterior (no 2º período) se pudesse trabalhar os princípios de jogo dos mesmos (através do Basquetebol e do Hóquei em Campo).

É lógico que não queremos com isto, afirmar que a introdução de umas matérias diferentes vem colmatar o ensino massivo provocado por uma rotatividade de espaços que se alheia às necessidades dos alunos e coloca os horários e as matérias no centro do processo. Contudo foi uma das estratégias que utilizámos para diluir os conteúdos de ensino pelo ano letivo (aumentando assim o tempo de exposição e prática, dos alunos, aos comportamentos inicialmente selecionados), já que eram estes que se enquadravam e conseguiam dar resposta às necessidades dos nossos alunos.

Relativamente aos desportos de confrontação direta tivemos oportunidade de desenvolver para além do Ténis de Campo (2º período), o Badminton numa fase inicial do processo (1º período), o que nos possibilitou passar mais tempo a trabalhar a capacidade de leitura e tomada de decisão em situação de jogo, com a turma. Torna-se importante referir que de um ponto de vista mais específico, o transfere das habilidades motoras do Badminton para o Ténis de Campo, processou-se de uma forma eficaz para uns, não sendo tão evidente para outros alunos que não conseguiram desenvolver, por exemplo, as capacidades de coordenação óculo-manual ao mesmo ritmo.

Sendo de referir que, é nesta especificidade que assenta o papel do professor, na medida em que deve selecionar e aplicar processos distintos para que todos os alunos consigam experimentar o sucesso nas tarefas propostas, seguindo-se “(...) o princípio segundo o qual a atividade formativa é tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário”, já que se uma tarefa na sua forma mais global (jogo) se torna mais complexa de aprender, cabe ao catalizador do processo ensino-aprendizagem desconstruí-la em atividades mais analíticas (competências tático-técnicas) ou mais simplificadas para que haja uma melhor percepção e entendimento por parte dos alunos (Jacinto et al., 2001, p. 28).

Neste sentido e para darmos resposta a esta dificuldade sentida, utilizámos, por exemplo, a matéria de Hóquei em Campo que tendo comportamentos maioritariamente de desportos coletivos, permitiu solicitar também comportamentos relacionados com a coordenação óculo-manual no que se refere ao manuseamento do *stick* e controlo da bola (embora não se esteja a atuar no conjunto de comportamentos maioritariamente solicitados nos desportos de confrontação direta, verificámos que seria essencial para os alunos adquirirem estas habilidades motoras de cariz mais técnico e de uma forma mais simplificada, passando os indivíduos a ter comportamentos pertencentes aos desportos individuais, uma vez que objetivámos que estes se concentrassem em si, para numa fase posterior, poderem integrar uma forma mais global das suas capacidades). E que por esta lógica, expõe os alunos a um conjunto de estímulos que podem ser transferidos para o Ténis de Campo, se colocarmos a raquete a ser potenciada como um *stick*, de modo a que os alunos se habituem àquele objeto como se este fosse um prolongamento do seu membro superior, coordenando devidamente a corrida, com o manuseamento do objeto (raquete) e com a condução da bola (Anexo 3).

Ainda nos desportos de confrontação direta, tivemos oportunidade de levar a turma a experimentar a matéria de Padel, num centro próprio e exterior à escola, tendo-se verificado que nesta fase do processo pedagógico, a motivação dos alunos acrescia não só por esta ser uma atividade realizada para além dos “muros da escola”, como pelo simples facto de conseguirem pôr em prática algumas das capacidades praticadas outrora em aula (Lopes & Fernando, 2014, p. 9).

Gostaríamos de salientar, neste parâmetro, que a escola, no sentido que lhe dá Canário (2005), pode surgir como *forma*. Sendo através desta dimensão que os indivíduos podem efetuar novas aprendizagens, não como no passado, mas antes, como no presente, já que o conhecimento não se limita aos “muros da escola”, significando assim, que os alunos podem adquirir aprendizagens importantes por intermédio das experiências concedidas fora do âmbito escolar. Deste modo e, corroborando com o autor supracitado Matos (2012) vem acrescentar que “(...) a educação acontece dentro e fora das instituições escolares” (p. 146).

Considerando estas premissas e, numa fase em que já controlávamos e confiávamos totalmente na nossa turma (2º e 3º períodos), optámos por investir algum capital tempo na exploração dos desportos de adaptação ao meio, como a Orientação Tradicional, o Geocaching e a Canoagem. É digno de nota que estas matérias, com exceção da Canoagem (este aspecto encontra-se desenvolvido no ponto 6.2. deste relatório), foram experimentadas pela turma, numa primeira fase, na escola e num momento seguinte, fora da mesma. Sendo nosso propósito, para além de solicitar as capacidades condicionais e de orientação espacial segundo um referencial, estimular a capacidade de concepção e de direção de uma atividade, através da construção de um percurso de Orientação Funcional e de Geocaching, em turma. Atendendo a que a nossa turma era do Curso Científico Humanístico - Artes Visuais da ESFF, a nossa intencionalidade era criar uma atividade que envolvesse as diferentes disciplinas do currículo dos alunos colocando-os, por exemplo, a fotografar pontos arquitetónicos pela cidade do Funchal (identificando as diferentes linhas e estilos abordados na disciplina de História das Artes) que lhes servisse posteriormente para construírem um mapa (através da Oficina de Artes ou de Multimédia).

Todavia esta atividade, que nos levava a crer que os alunos teriam uma postura mais ativa, produtora e motivada, não foi possível de se concretizar, uma vez que os mesmos, por estarem num ano de exames nacionais, apresentavam-se muito atarefados e sem possibilidade de desenvolver outro tipo de trabalhos. Em futuras intervenções de características semelhantes, o nosso papel, enquanto catalizadores de todo o processo, terá de passar por um planeamento mais atempado deste tipo de atividades, dado que uma das possíveis respostas, a este problema, poderia assentar na reunião com o grupo de professores da turma, no início do ano letivo, para discussão dos possíveis conteúdos que se poderia potenciar no sentido de haver uma maior interdisciplinaridade e aproveitamento escolar.

Já no que se refere às matérias de ensino integrantes dos desportos individuais (Ginástica Acrobática) e das ARE, optámos por lecioná-las nas últimas rotações dos espaços (3º período), por três razões.

Em primeiro lugar, porque nos possibilitou, enquanto docentes, adquirir e solidificar alguns conhecimentos na área das ARE (onde consideramos ter algumas lacunas), que nos permitiram planificar estrategicamente e refletir sobre a abordagem mais adequada a implementar na turma, dadas as características dos alunos (grande timidez e medo de se sentirem expostos).

Em segundo lugar, permitiu-nos colocar os alunos mais confortáveis, uma vez que estes não se identificavam com a matéria das ARE, muito provavelmente por razões que, tal como explicam Silva, Júlio, Cruz, Cocate e Castro (2010), estão relacionadas com a adolescência, onde os jovens demonstram ter muitos complexos com o seu corpo e receiam o contato corporal com os colegas (maioritariamente se forem do sexo oposto). Por forma a dar resposta a esta resistência, verificámos que seria mais acessível para os alunos a abordagem desta matéria no último período, já que houve oportunidade de se criar um clima positivo e de empatia ao longo do ano (seja entre o professor/ aluno, seja entre aluno/ aluno).

Não obstante e, por considerarmos tal como Ferreira (2009) e Verderi (2000), que as ARE constituem-se de grande valor pedagógico, optámos por lecioná-las complementarmente à Ginástica Acrobática, na medida em que possibilitariam aos indivíduos passarem por momentos de espontaneidade, criatividade e de interatividade, através dos quais teriam oportunidade de conhecer o próprio corpo, desenvolvendo a sua relação de música-movimento. Sendo esta uma competência útil à criação das coreografias finais de Ginástica Acrobática.

Além daquilo que temos vindo a expor e, de modo a desconstruir tais preconceitos criados pelos alunos, optámos, simultaneamente, por distribuir as horas destinadas às ARE pela totalidade das aulas de Ginástica Acrobática do 3º período, querendo isto dizer que, em vez de as aulas adotarem um carácter monotemático, assentaram numa dinâmica politemática, abordando-se essencialmente esta matéria de ensino nos 15 minutos iniciais de cada aula, durante as entradas em ação (Anexo 4).

E em terceiro lugar, por disponibilizarmos de material e instalações desportivas próprias (com a segurança dos alunos salvaguardada) à abordagem da matéria de Ginástica Acrobática apenas nas últimas rotações.

Dando continuidade ao que temos vindo a expor e, entendendo o Judo (integrante dos Desportos de Combate), como uma ferramenta pedagógica essencial para o desenvolvimento de um conjunto de competências fundamentais à formação dos indivíduos, já que os auxilia na liderança e gestão de situações críticas, a nossa intervenção letiva não o poderia deixar de lado (Vieira, Fernando, Apolinário, & Lopes, 2014). Desta forma e reconhecendo o grande valor pedagógico desta matéria de ensino, que se espelha no domínio cognitivo, social e físico-motor, segundo Batista e Delgado (2013), a nossa intencionalidade com

a sua abordagem prendeu-se essencialmente com a fomentação do respeito pelo outro, o auxílio no desenvolvimento das relações sócio afetivas, a estimulação da autoestima, da atenção e da concentração dos alunos, solicitadas através das situações presentes nos Jogos de Luta propostos.

Parece-nos importante salientar, que os indivíduos estiveram expostos à solicitação destes comportamentos durante as aulas de chuva (2º período), onde as alterações climatéricas impediram-nos de utilizar as instalações desportivas exteriores. Sendo de referir que foram nestes momentos, que os Jogos de Luta serviram para desconstruir um conjunto de resistências, identificadas nos próprios alunos, relacionadas com facto de “quando chove não há aula de EF, por isso não é preciso levar equipamento”.

Para além de termos criado um hábito de trabalho nos dias em que chove (no momento das aulas de EF), dado que para a realização dos Jogos de Luta não se implica necessariamente o uso de materiais específicos (podendo estes se desenvolver numa sala de aula, num pátio coberto, num corredor, etc.), conseguimos que os alunos colocassem em prática as suas capacidades de leitura do adversário, de análise, comparação e de registo (daquilo que consideravam pertinente, como por exemplo: número de combates realizados, o número de vitórias e derrotas, a principal estratégia utilizada pelo adversário, etc.), de uma forma motivante e lúdica.

Já no que se refere ao Judo, propriamente dito, foi utilizado no início do 3º período, como forma de desenvolver nos alunos o respeito uns pelos outros, enquadrando essa capacidade com a desconstrução do receio ao toque. É digno de nota que a exploração das diferentes relações do centro de massa/ base de apoio foram igualmente exploradas, através desta matéria de ensino, uma vez que, considerámos que o desenvolvimento destas capacidades seriam importantes para a abordagem posterior da matéria de ensino de Ginástica Acrobática (Anexo 5).

Para finalizarmos, não poderíamos deixar de lado o trabalho das capacidades condicionais e coordenativas, que como vimos em momentos anteriores, foi potenciada por intermédio das matérias de ensino abordadas. No entanto e ao refletirmos sobre a necessidade urgente de trabalho destas capacidades na nossa turma, uma vez que os alunos na sua maioria não detinham um passado desportivo nem tinham a prática de AF como uma das suas rotinas diárias, concluímos que muito provavelmente não iriam optar pela continuidade de prática de nenhuma das matérias, quando terminassem o 12º ano, pelo simples facto de estas não se constituírem como uma prioridade nas suas escolhas pessoais, académicas ou profissionais.

Não queremos com isto dizer que as aulas de EF não contribuíram para que houvesse uma transformação de mentalidade nos alunos, efetivamente foi o que verificámos ao longo deste ano, dado o gosto crescente, pela prática das atividades propostas, identificado nos alunos e comprovado na apreciação final que estes deixaram. O que se coloca em jogo, nesta etapa do processo, é que os jovens realmente sentiram sucesso nas aulas de EF, o que os levou a crer que possivelmente se tivessem aplicado em anos

anteriores na disciplina ou pertencido a um clube de modalidade poderiam ter tido sucesso. Todavia no final do 12º ano torna-se “tarde” para introduzirem-se num clube de modalidade se o objetivo for a competição, ficando a sensação boa e salutar a que a prática de AF e desportiva se associa. Sendo estas sensações que possivelmente poderão passar às gerações vindouras (irmãos, filhos, etc.).

É evidente que não deixamos de trabalhar as capacidades condicionais e coordenativas nos alunos, nem as circunscrevemos somente às matérias de ensino abordadas. Neste sentido, optámos por desenvolver de uma forma geral a força e a resistência aeróbia, tendo-se para isso recorrido ao treino intervalado de alta intensidade (HIIT – *High Intensity Interval Training*). Neste âmbito e de acordo com Raposo e Gonçalves (2016), acrescentamos que o HIIT, é um método de treino que se caracteriza por ter períodos breves de exercícios executados numa intensidade elevada, alternando-se com períodos de repouso ou recuperação.

Segundo as diretrizes propostas pela *American College of Sports Medicine*, este é um tipo de treino que facilmente pode ser adaptado tanto às pessoas com um nível elevado de AF como às pessoas com condições especiais, que apresentem excesso de peso ou que sejam sedentárias (realidade identificada na turma). Tendo, para além do que até aqui se expôs, efeitos notáveis para a saúde, dos quais são exemplos: a melhoria da saúde cardiovascular, da pressão arterial, o auxílio na sensibilidade da produção e atuação da insulina (diminuindo o risco para a propensão de diabetes), a redução da massa gorda e do excesso de peso, mantendo a massa muscular, entre outros benefícios (Kravitz, 2014).

Face o que até agora referimos, gostaríamos de acrescentar que no método HIIT dá-se grande importância à relação do tempo de estar em trabalho e ao tempo de estar em recuperação, sendo que muitos estudos utilizam um rácio de 1:1, querendo isto dizer que um indivíduo trabalha em elevada intensidade durante três minutos e descansa seguidamente três minutos, como forma de recuperar, podendo este ciclo se ir repetindo três, quatro ou cinco vezes (Kravitz, 2014).

No que concerne às potencialidades e necessidades dos alunos da nossa turma, optámos por numa fase inicial realizar um circuito de exercícios com tempo fixo, por onde os alunos se encontravam divididos equitativamente por cinco estações e, a dinâmica do circuito respeitava o rácio de 1:1. Quer isto dizer que, atendendo ao historial dos alunos, consideramos que seria adequado trabalharem a grandes intensidades durante trinta segundos e descansarem nos trinta segundos seguintes, seguindo-se sucessivamente esta dinâmica até completar a totalidade da série (constituída por cinco exercícios que solicitavam a exercitação de grupos musculares distintos), num total de cinco minutos de trabalho.

Embora nos pareça pouco tempo de trabalho, este método de treino, foi instituído ao longo da maioria das aulas do 1º e 2º períodos, auxiliando-nos na gestão do próprio tempo da aula, assim como, na sensibilização dos alunos para este tipo de trabalho, já que numa etapa média do ano letivo já conseguiam executar duas séries (com um minuto de descanso entre cada) e se consciencializar das melhorias das suas

capacidades e de que não necessitavam propriamente de muito material para continuarem a desenvolver aquele tipo de treino, ficando igualmente com um historial de exercícios caso pretendessem continuar a sua prática, na escola, na rua ou em casa.

4.1.4. Construção e Planeamento das Unidades Didáticas

As unidades didáticas (UDs) constituem-se como sendo um documento orientador da atividade didático-pedagógica dos docentes, atuando como mediador (após o planeamento anual) de todo o processo de ensino-aprendizagem. Nesta medida, as UD's pressupõem um conjunto de ações e decisões, que visam estreitar a relação entre o nível de aprendizagem de cada aluno e as características de cada atividade.

De uma forma mais explícita, a construção e planeamento das nossas UD's procuraram atingir a operacionalidade dos objetivos gerais, mediatos ou de desenvolvimento da personalidade dos alunos, previamente estabelecidos no planeamento anual de turma, decorrentes da AI. Que para além de respeitarem os meios e recursos existentes na escola, foram estruturadas com base num plano de intenções, como afirma Bento (2013), ou se preferirmos, com base num conjunto de conteúdos selecionados para serem abordados, a partir dos quais tornámos as aulas mais incisivas e mais significativas para os alunos, formulando-se e aproximando-se objetivos imediatos dos objetivos mediatos. Acrescentamos, que para a construção das referidas UD's (Anexo 6), atendemos também a uma correlação sinérgica entre as seguintes variáveis: calendarização (dos conteúdos programáticos e dos momentos de avaliação), distribuição dos recursos (espaciais, temporais e materiais) e estratégias didático-pedagógicas a utilizar com a turma.

Nesta etapa, revela-se importante esclarecer alguns conceitos utilizados até então, como é o exemplo dos objetivos mediatos e imediatos elaborados por Almada et al., (2008). Neste âmbito e no sentido dado por estes autores, estes objetivos surgem como instrumentos conceptuais indispensáveis a uma gestão macro e micro das atividades desportivas, que enfatizam “(...) *os efeitos formativos e educativos da EF e das situações de aprendizagem que esta proporciona*” (Correia, 2016, p. 23).

Atendendo a que estes objetivos são no fundo instrumentos, que constituem uma Rotura do quadro conceptual sobre o qual assenta o ensino atual da EF, Almada et al., (2008), esclarecem que os objetivos imediatos são o produto das especificidades das tarefas propostas e têm como consequência o resultado. Sendo por outro lado, os objetivos mediatos, aqueles que representam as transformações consequentes das adaptações sucessivas a que os alunos estão sujeitos na prática desportiva, assim como também são fruto, dos constrangimentos que o meio coloca e do tipo de comportamentos predominantemente solicitados.

No entanto e, considerando aqueles docentes que ainda privilegiam a obtenção de resultados desportivos de forma isolada, a sua tarefa de auxiliar o desenvolvimento do aluno na sua integralidade ver-se-á empobrecida, já que acabam por dissociar estes dois tipos de objetivos, atuando assim sem complementaridade entre ambos.

Assim sendo e concentrando-nos na construção das UDs, podemos aferir que foram estruturadas para cada matéria de ensino a abordar, embora estejamos conscientes da existência de princípios ativos idênticos e complementares entre as mesmas.

Todavia e se considerarmos que cada uma das atividades físicas e desportivas é única, uma vez que solicitam diferentes tipos de adaptações por apresentarem particularidades entre si, torna-se igualmente possível entendê-las através de grupos, que se apresentam com características predominantemente semelhantes e, que nos possibilitam enquanto docentes, abordá-las de formas similares. É lógico que esta abordagem apenas surge se, à medida que decorre a gestão do processo de ensino-aprendizagem, formos considerando os problemas que pretendemos resolver, para que se proceda de forma funcional e de acordo com os limites aceitáveis de eficiência e ética docente (Almada et al., 2008).

Para além do exposto, salientamos também que as aulas por nós lecionadas adquiriram um caráter monotemático e politemático, utilizando-se a caracterização funcional das matérias de ensino tal como propõem os autores supracitados. É digno de nota que para a operacionalização das aulas politemáticas, foi necessário gerir o processo de ensino-aprendizagem de uma forma mais complexa, uma vez que são aulas que requerem uma atenção diferente no que concerne aos recursos disponíveis, à preparação dos conteúdos e à orientação das situações de aprendizagem. Ora enquanto professores estagiários e ao refletirmos sobre esta questão, podemos acrescentar que, para se alcançar o efeito pretendido, este tipo de aulas devem ter custos tão reduzidos (como por exemplo, os tempos de transição e de informação não colocarem em causa o tempo destinado à execução ou às aprendizagens efetivas) quanto possível, mantendo-se os benefícios, fruto da otimização das experiências.

Atendendo a este facto e, partindo do princípio que as matérias não são um fim em si mesmo, mas um meio que pode (e deve) ser utilizado pelo docente para provocar transformações efetivas nos seus alunos, cabe ao catalizador do processo ensino-aprendizagem, a responsabilidade de efetuar o constante processo de diagnóstico, prescrição e controlo, de modo a que consiga analisar e adequar as suas intervenções à leitura que faz dos contextos altamente mutáveis (necessidades dos seus alunos).

Entendendo a EF como um meio de formação do Homem, tal como propõem Almada et al., (2008), é-nos possível afirmar que a nossa preocupação com a construção das seguintes UDs, assentou mais no

interesse pedagógico que se poderia passar por intermédio das atividades desportivas, evidenciando um caráter de intencionalidade subjacente.

É lógico que, ao tentarmos procurar uma funcionalidade no nosso processo de construção das orientações metodológicas para a prática educativa, tivemos momentos de avanços e de recuos. Momentos esses que muitas vezes nos confrontaram com a utilidade dada a este tipo de planeamento, dadas as alterações que eram necessárias fazer de modo a respeitar as potencialidades e dificuldades de cada aluno. Por outro lado e ao nos identificarmos com uma base conceptual das atividades desportivas que colocam o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, como nos apresentam Almada et al., (2008), tentámos construir as nossas orientações metodológicas voltadas para estas concepções.

Contudo e, sendo o EP um momento de formação docente, onde o professor estagiário, ainda se encontra a reestruturar o pensamento e a construir um conjunto de destrezas fundamentais aos processos didático-pedagógicos, estamos conscientes que por vezes a nossa atuação assentou num processo de transição, onde foi facultado aos alunos um conjunto de informações base acerca das matérias a partir das quais teriam de trabalhar.

Aqui e, embora cientes, que uma Rotura conceptual envolva um quebrar com as atuações dos processos de ensino anteriores (que colocam os docentes e as matérias no centro do processo), tentámos nos adaptar àquilo que eram as necessidades principais dos alunos e, em segundo lugar, àquilo que as nossas competências permitiam oferecer à turma, resultando muitas vezes numa alternância de processos (ora agíamos no círculo de conforto dos alunos, que preferiam que lhes fosse fornecido um conjunto de informações sobre as quais teriam de trabalhar, já que este era o processo a que estavam habituados; ora proponhamos desafios acerca das matérias de ensino, sobre os quais os alunos teriam de refletir e de articular uma resposta).

Reiterando o que atrás se afirmou, este foi um processo de avanços e de recuos que no fundo espelham bem o caráter flexível de um planeamento, seja referente ao plano anual de turma, seja inerente à construção das propostas didático-pedagógicas, já que tal como os alunos, nós professores estagiários também fomos confrontados com as constantes transformações que neles estávamos a provocar e com a responsabilidade de lhes proporcionar um conjunto de escolhas intencionais que lhes permitissem continuar a evoluir na sua formação.

Por este motivo e embora concordantes com uma terminologia que efetivamente reflete melhor o sentido dos objetivos, propostos aos alunos definindo-os em mediatos e imediatos, utilizámos na construção das nossas UD's uma terminologia que compactua com o PNEF e os apelida de gerais e específicos. Todavia

se tivéssemos oportunidade de repetir o EP, alteraríamos este aspecto, dado que nesta etapa de reflexão são os que para nós fazem mais sentido, pelo que a cima mencionámos.

Neste sentido e considerando os critérios utilizados para a construção das nossas UD's, houve possibilidade de criarmos as sinergias inerentes às diferentes matérias de ensino, enfatizando a sua complementaridade. Tornando-se assim evidente a plasticidade inerente ao plano anual, no sentido em que deve ser reestruturado, quantas vezes for necessário, respeitando às seguintes variáveis: as necessidades e capacidades de resposta dos alunos face às tarefas propostas, o seu estado anímico para a abordagem dos diferentes conteúdos de ensino, as potencialidades dos recursos envolventes (materiais e espaciais), assim como, todo o investimento realizado pelo professor estagiário no que diz respeito à melhoria da sua prática didático-pedagógica e que pode influenciar positivamente o desenvolvimento das suas aulas.

De facto este último conceito deve ser olhado como uma tentativa de resposta aos problemas e necessidades levantadas pelo contexto envolvente, por esse motivo, tanto os planos nacionais de disciplina como os projetos educativos das escolas, dão liberdade e flexibilidade na programação e organização da prática letiva, já que a realidade de uma turma, por vezes, não consegue encontrar resposta se o docente se basear única e exclusivamente: em normas, modelos, estratégias padronizadas ou em taxonomias uniformizadoras e universais, daí o entendimento do professor enquanto agente autónomo na construção do processo de ensino-aprendizagem.

4.1.5. Construção dos Planos de Aula

O plano de aula (Pda) surge como um instrumento orientador da ação pedagógica docente (Castro, Tucunduva & Arns, 2008), que tal como os planeamentos atrás referidos (Plano Anual de Turma e UD's) visam o desenvolvimento das capacidades dos alunos. Albergando a particularidade de ser a componente mais operacional de todo o planeamento e processo de ensino-aprendizagem, concentra em si o conjunto dos recursos, dos meios, das sistematizações das tarefas, das finalidades e objetivos formativos que se pretende alcançar com a turma, num determinado período de tempo curto.

Podendo ser entendido como uma planificação de curto prazo, não significa que os Pda sejam inflexíveis e rígidos, mas antes rigorosos e coerentes, devendo ser elaborados com base no Plano Anual de Turma e nas UD's previamente efetuadas.

Concordantes com Castro et al., (2008), consideramos que não existe uma estrutura de Pda que seja melhor do que outra, uma vez que o sentido da construção desta reside na funcionalidade (deve ser prático,

simples e útil) que o docente lhe atribui. Devendo-se constituir como um instrumento pedagógico que lhe auxilia a otimizar a sua intervenção sem se desviar dos reais objetivos e do público que ambiciona transformar (turma).

Atendendo à praticabilidade dos Pda, optámos por incluir nos nossos, um conjunto de informações gerais, das quais são exemplos: o número da aula e do plano, o número de alunos, a identificação da turma, o nome do professor responsável, a duração da aula (tempo total e tempo útil), o local e data da aula, assim como, as matérias a serem abordadas, os materiais necessários e, por fim, os objetivos da aula.

No que se refere ao corpo do plano propriamente dito, considerámos importante incluir a duração de cada exercício, o seu nome, os conteúdos que a este estariam associados, a organização didática que deveríamos aplicar e ainda um esquema didático para facilitar a nossa leitura do plano em aula caso se verificasse necessário.

Interessa acrescentar que esta construção teve como base a idealização prospetiva daquilo que poderiam ser os cenários mais prováveis, uma vez que a própria aula é o resultado dos contextos dinâmicos, fruto das reações que os exercícios provocam nos alunos e do conjunto de transformações que destas advêm. Com efeito e através desta ponderação do processo de ensino-aprendizagem, foi-nos possível ajustar a nossa intervenção às exigências verificadas e, desta forma, tomar decisões favoráveis ao progresso positivo das aulas, mesmo que este processo significasse um maior investimento do capital tempo, no que se refere à sua preparação.

Numa fase inicial e, ainda um pouco inexperientes no que se refere à gestão do tempo de aula no contexto particular da nossa turma, já que apesar de estarem devidamente planeadas as transições das situações de aprendizagem, ocorriam normalmente após o tempo estipulado e, decorriam da nossa ambição de querer concretizar um grande rol de objetivos, comparativamente, aquilo que era o tempo de assimilação e adaptação dos exercícios por parte dos alunos. Fruto da análise dos comportamentos evidenciados tanto pela turma, como da nossa atuação enquanto docentes, optámos por definir e estruturar melhor os objetivos (imediatos, que estavam intimamente associados aos mediatos presentes nas UD's) para cada aula, selecionando dois ou três exercícios “chave”, sobre os quais iríamos centrar mais a nossa atenção, de modo a que a orientação dessas tarefas pudesse ocorrer no tempo pretendido.

Não excluindo a importância dada às partes iniciais e finais das aulas, normalmente estes exercícios “chave” decorriam entre estas duas fases, onde apenas eram suprimidos ou reduzidos os tempos de alguns exercícios caso fosse intencional. É evidente que, face a esta transformação da nossa atuação, a estrutura

dos Pda sofreu alterações (Anexo 7), tornando-se menos extensa, mais simples de construir e de analisar (Anexo 8).

Todavia, as vias alternativas que incorporavam tanto os exercícios como os próprios conteúdos das nossas aulas ficavam reservados ao espaço das notas, constante na parte final dos nossos Pda, em consideração à imprevisibilidade das respostas dos alunos e aos comportamentos manifestados decorrentes das situações de aprendizagem propostas.

Ora a flexibilização da nossa prática pedagógica, presente nos Pda, foi algo adquirido com as sucessivas experiências e conhecimento da turma, com algum aprofundamento das pesquisas e leituras, assim como, de momentos de introspeção e de reflexão em conjunto com os Orientadores Pedagógicos.

Face ao que até aqui foi exposto, é evidente que a componente de imprevisibilidade será um aspecto constante que o professor terá de aprender a lidar, uma vez que por mais que equacione as principais variáveis em jogo no planeamento da sua aula, haverá sempre uma componente que não conseguirá prever por completo, que está relacionada com a forma como os indivíduos interpretarão e darão resposta aos exercícios e conteúdos colocados (envolvência dos contextos). É por este motivo, que tão importante como o processo prospetivo que sustenta o planeamento, torna-se fundamental associar a este, um processo reflexivo, na medida em que o catalizador do processo ensino-aprendizagem deve centra-se também na interpretação e reinterpretção das suas experiências de aulas anteriores, possibilitando-lhe um planeamento mais assertivo, dada a impossibilidade de prever a ambiguidade de comportamentos que poderão ser desenvolvidos pelos alunos.

É com base neste aspecto, que na parte final dos nossos Pda, apresentámos um espaço destinado ao registo e à reflexão de aspectos observados em aula, relacionados com indicadores comportamentais dos nossos alunos, de modo a que nos possibilitasse a análise e execução de apreciações diversas, que no fundo nos impelisse numa melhor intervenção pedagógica e resultasse num acompanhamento individualizado de cada aluno.

Em síntese, evidenciamos a importância que sempre associámos à elaboração dos Pda, uma vez que acreditamos que uma boa preparação destes relaciona-se intimamente com a assertividade e a segurança associadas à nossa intervenção, enquanto docentes, catalizadores dos processos de ensino-aprendizagem. Acrescentamos que toda a elaboração inerente a estes, sempre resultou numa grande envolvência da nossa parte, por ser algo prazeroso, não excluindo toda a profundidade de pesquisa e reflexividade que este processo requereu, dada a necessidade constante de considerar as variáveis processuais em jogo, que

estariam na base dos comportamentos a solicitar aos alunos, face às suas necessidades e níveis de proficiência.

4.2. Assistência às aulas: Enriquecimento do Processo Formativo do Professor através da Observação

4.2.1. Conceptualização

A observação tem-se demonstrado, ao longo dos anos, como uma ferramenta pedagógica de elevado valor, uma vez que se apresenta essencial quando se fala em processo de desenvolvimento pedagógico, seja ele na área do desporto ou fora dela. Atendendo ao que Sarmiento (2004) defende, começamos por perceber que a pedagogia desportiva centra-se numa pesquisa pessoal, que tem por base algumas inferências lógicas que são produto da observação da realidade pedagógica a que o indivíduo está sujeito.

Neste sentido, é a partir da reflexão da realidade pedagógica observada (comportamentos dos indivíduos e demais intervenientes) que conseguimos intervir no contexto didático-pedagógico de aula, de uma forma mais assertiva, contextualizada e ajustada, daquilo que concebemos face àquilo que implementamos (enquanto professores) aos nossos alunos.

Concordantes com o autor supracitado, Mendes, Clemente, Rocha e Damásio (2012), afirmam assim que a observação é uma ação que deve de ocorrer para que consigamos perceber melhor os fenómenos pedagógicos, principalmente no que respeita às estratégias utilizadas, aos conteúdos abordados, às tarefas e atividades efetuadas, ao clima proporcionado, à disciplina e ao grau de organização do processo ensino-aprendizagem.

Neste sentido e convictos que a necessidade de observar os intervenientes pedagógicos advém do facto de querermos, seja enquanto estagiários ou enquanto futuros professores, regular os nossos comportamentos e tomadas de decisões, devemos para o efeito aperfeiçoar a capacidade de observação, já que nem toda a informação recolhida nos é pertinente. Deste modo, e adquirindo a capacidade de extrair apenas o essencial do que se observa, é-nos possível aferir que este processo permite-nos: (1) observar para podermos ensinar; (2) observar para aprendermos a investigar; e (3) observar para nos tornarmos professores com hábitos reflexivos (Serafini & Pacheco, citados por Martins, 2011).

Considerando o exposto e, atendendo que a componente de assistência às aulas, surge no nosso EP como forma de nos induzir à identificação, à análise, à comparação e à reflexão de uma diversidade de

aspectos inerentes às funções didático-pedagógicas, optámos por encarar esta como uma oportunidade de melhorar a nossa intervenção, já que a mesma se apresentou sempre como um meio de aquisição de conhecimentos, competências profissionais e reflexões.

Para este efeito tornou-se fundamental preocuparmo-nos com a definição algo criteriosa daquilo que se pretendia observar, numa fase inicial do processo, já que seria desta forma que a nossa observação surgiria com um carácter intencional e preciso, de modo a corresponder à metodologia de registo definida. Nesta etapa torna-se importante salientar que caso não se procedesse a esta definição de critérios a observar, poderíamos facilmente nos perder, uma vez que o meio envolvente está repleto de uma quantidade de estímulos e de conteúdos que nem sempre nos são importantes.

Atendendo ao que acabámos de referir, tornou-se fundamental estruturar um método com técnicas de registo simples (mas precisas) e bem definidas, para que a recolha de dados que daí resultasse, fosse significativa e contribuísse para o processo reflexivo e consequente adequação da ação docente. É digno de nota que este é um processo importante que não tem um fim em si mesmo, mas que fica subordinado ao serviço de outros processos mais complexos, dos quais são exemplos: a AI, a avaliação ou outros tipos de julgamentos que fazemos (Mendes et al., 2012).

Em síntese, a observação tem um papel fundamental no que se refere à melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, uma vez que constitui uma fonte de inspiração e motivação para aquilo que se entende ser o complemento à evolução dos comportamentos quer dos agentes educativos (professores, funcionários, encarregados de educação), quer dos próprios alunos, culminando assim num forte catalisador de transformação da própria Escola.

Neste entender, o processo de observação deverá de ser encarado pelo professor como uma forma de aperfeiçoamento das suas necessidades, devendo ser definido igualmente consoante as suas motivações. Sendo por este motivo que a assistência às aulas surge no nosso EP não só numa perspectiva de aquisição de aprendizagens que facilitaram a nossa intervenção inicial no período de lecionação na ESFF, mas também numa perspectiva de formação contínua, tanto da nossa atuação como da atuação da nossa colega de estágio.

Considerando o que temos vindo a expor, identificámos um conjunto de problemas, motivações e dificuldades que nos definiam numa fase inicial da prática letiva, das quais salientamos: (1) a dificuldade de saber como atuar perante situações de indisciplina, de modo a auxiliarmos a nossa colega de estágio com a sua turma; (2) a motivação para aperfeiçoar o conhecimento específico acerca da matéria de ensino de Ginástica Acrobática de modo a conseguir abordá-la com a turma sem dificuldades e de uma forma

motivacional para os alunos; e (3) a dificuldade de selecionar qual o melhor método pedagógico a utilizar numa fase inicial do EP, daí a necessidade de identificar e refletir acerca das diferentes metodologias pedagógicas utilizadas pelos professores mais experientes de EF.

Deste modo, consideramos pertinente definir os principais objetivos subjacentes a todo este processo, assim destacamos: (1) o desenvolvimento da nossa formação contínua a partir da aquisição de competências mais aprofundadas no que respeita à análise de momentos de ensino (seja de ações da nossa colega de estágio, seja de outros professores mais experientes que constroem a sua prática letiva recorrendo-se de diferentes metodologias pedagógicas); (2) o desenvolvimento de competências de reflexão crítica das realidades observadas (refletindo as tomadas de decisões dos professores observados e a influencia que as suas metodologias ou a abordagem das diferentes matérias acarretaram nos seus alunos); e (3) o desenvolvimento de hábitos de partilha das realidades observadas e das reflexões efetuadas, seja com a nossa colega de estágio, seja com os professores mais experientes de EF da escola (por forma a partilhar outras metodologias e vivências pedagógicas).

4.2.2. Operacionalização

Segundo Rodrigues e Louro (2016, p. 4), “[são] (...) inúmeras as metodologias de ensino e treino que referem (...) [a importância da observação], quer enquanto instrumento utilizado para maximizar os processos de aprendizagem, quer pela objetividade que introduz à otimização do desempenho desportivo.”

Na verdade, é do conhecimento geral, que nem toda a informação disponível é adequada para este tipo de desempenho. Por este motivo “(...) nenhuma observação pode ser considerada perfeita, devido às distorções introduzidas pelos erros dos próprios observadores e dos procedimentos em causa, o erro é uma componente relevante a ter em conta (...)” (Rodrigues & Louro, 2016, p.5).

Deste modo, os autores supracitados referem que uma observação sistemática pode ser eficaz, na medida em que pode atenuar o efeito do erro, permitindo assim que os instrumentos de observação nos auxiliem a registar apenas os objetos de estudo que pretendemos efetivamente medir de uma forma válida, fiável, objetiva e consistente.

Contudo, não basta ao processo de observação, que se construa um instrumento, torna-se importante ter em atenção o conjunto de comportamentos que se podem alterar na rotina do público-alvo selecionado, fruto da nossa presença enquanto observadores e sujeitos estranhos àquele envolvimento (reatividade).

Atendendo ao exposto e de modo a reduzir os constrangimentos inerentes ao processo de observação, torna-se imprescindível o recurso a uma metodologia observacional, que permita “(...) *levar o laboratório para o terreno [e consequentemente possibilite], (...) obter dados imediatos sem interferir ou manipular o comportamento dos sujeitos estudados*” (Rodrigues & Louro, 2016, p. 15).

É de acrescentar que esta metodologia observacional pode assentar em dois quadros conceptuais, que se complementam e conferem elevada relevância à caracterização dos comportamentos observados atendendo à sua ecologia. Destes destacamos: o paradigma quantitativo (que permite analisar os acontecimentos identificando a relação de associação existente entre as variáveis tidas em jogo) e o paradigma qualitativo (que permite explicar acontecimentos considerando o seu contexto natural e atendendo a níveis de observação mais realistas). Sendo que na área de ensino procuramos uma conjugação entre ambas as metodologias, de modo a que a informação recolhida seja significativa para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido e concordantes com o que até aqui foi exposto, foi nossa preocupação desde a fase inicial, passar pelo delineamento de uma sequência lógica e coerente no que respeita ao nosso processo de assistência às aulas. Traçando-se, assim, um plano metodológico atendendo ao que Sarmiento (1991), citado por Mendes et al., (2012), salientava relevante ao processo observacional, ou seja, a utilização de uma “*atenção seletiva*”.

Considerando o exposto e focalizando-nos num nível mais macro, foi-nos possível, distribuir os períodos de observação em três etapas fundamentais, das quais destacamos: a parte inicial – na qual a observação assentou sobre as metodologias de ensino utilizadas pelos professores de EF mais experientes por forma a reduzirmos os nossos níveis de ansiedade e de inseguranças numa fase inicial da prática letiva, assim como, nas metodologias e ações levadas a cabo pela nossa colega de estágio com a sua turma; e as partes intermédia e final do EP – onde nos debruçámos, primeiramente, na observação de metodologias de abordagem da Ginástica Acrobática (noutras turmas) e, numa fase posterior, direccionámos a nossa atenção para as situações de indisciplina identificadas na turma da nossa colega de estágio.

É de salientar que, dado o número elevado de solicitações que o EP acarreta, a nossa ação concentrou-se essencialmente nas situações de indisciplina vivenciadas na aula pela nossa colega de estágio, uma vez que a partir de uma análise crítica e reflexiva da sua intervenção pedagógica poderíamos auxiliá-la a perceber o cerne do problema e equacionarmos possíveis hipóteses de resolução. Por outro lado, o facto de refletirmos estas práticas pedagógicas e observarmos os comportamentos solicitados aos alunos que destas advêm, estamos também a adquirir competências didático-pedagógicas, que poderão ser úteis, em situações futuras, para o caso de se ter de lidar com turmas com um perfil característico idêntico.

Deste modo e concordando com Mendes et al., (2012), reforçamos que, para além de se ter definido bem aquilo que se pretendia observar e se ter procedido ao planeamento devido da observação, tornou-se necessário construir o tal instrumento que nos permitisse registar a realidade observada, de modo a que se pudesse incrementar objetividade e garantir qualidade ao processo de observação (melhorar a capacidade de deteção de determinados comportamentos), com o intuito de beneficiarmos com esta recolha informacional, tal como já havíamos referido.

Para o efeito, numa etapa inicial, realizámos observações das aulas de um modo passivo, adotando como método de recolha informacional, o “*eyeballing*” que se caracteriza essencialmente por ser uma observação primária desprovida de anotações ou qualquer tipo de registos, de modo a que numa segunda observação já se consiga ter um olhar intencional sobre aquilo que se pretende recolher e registar.

Neste sentido e dadas as fragilidades inerentes ao “*eyeballing*”, já que se nada for registado muita informação potencialmente útil pode ser desaproveitada, alteramos o nosso método de recolha de dados, passando este a surgir sobe a forma de “*incidentes anotados*” (Rodrigues & Louro, 2016). Quer isto dizer, que havia uma recolha de informações, através de pequenas anotações que traduziam ações que considerássemos relevantes para discutirmos numa fase posterior em conjunto com os Orientadores Pedagógicos e a nossa colega de estágio. É digno de nota que o instrumento de registo era aberto, sendo anotadas informações acerca dos comportamentos docentes observados (se voltou as costas aos alunos durante um longo período de tempo, se providenciou as informações e explicações acerca das atividades com toda a turma a ouvir ou apenas metade, etc.), assim como, dos próprios alunos (forma como reagiram ao solicitado pelos professores).

Após alguns momentos de observação, criámos um instrumento de registo de carácter mais fechado (Anexo 9), recorrendo-se ao método de “*check list*”, de modo a experimentarmos uma forma de registo e de reflexão mais orientada, simples, objetiva e breve (assentando essencialmente no paradigma quantitativo). Note-se que, para o efeito, utilizámos uma adaptação dos critérios baseados nas funções de ensino propostas por Piéron (1982) e, utilizadas em instrumentos de observação do comportamento do professor, apoiados igualmente por Carreiro da Costa (1995). Destas fizeram parte: a apresentação dos conteúdos (instrução), a organização (gestão da aula), os *feedbacks*, a afetividade e a observação silenciosa. É de realçar que optámos por utilizar um instrumento com tais critérios, uma vez que estes acabariam por facilitar o nosso processo de registo, de análise e reflexão acerca das realidades observadas.

Todavia, acabámos por perceber que o instrumento, da forma que estava construído, era eficaz ao nível do registo, contudo fornecia-nos informações muito gerais e pouco significativas. Por este motivo optámos por reconstruir o nosso instrumento transformando-o de fechado para semiaberto (Anexo 10), mantendo-se

as categorias inerentes às funções de ensino e alterando-se a forma de registo efetuada, passando de apenas quantitativa para qualitativa, sendo-nos possível tomar anotações e reflexões daquilo que considerássemos mais pertinente dentro das categorias previamente estabelecidas.

4.2.3. Reflexão

Refletindo o processo de assistência às aulas, concluímos que o fenómeno de observação surge como componente de grande relevo no que se refere à regulação da prática letiva, já que possibilita a recolha de informações que, conseqüentemente, podem ser refletidas e utilizadas em tomadas de decisões. Estas últimas podem surgir de modo mais sustentado e podem, efetivamente, contribuir para a qualidade das aprendizagens dos alunos.

Neste entender, o sucesso associado ao processo de observação deve-se sobretudo à “atenção seletiva” proposta por Sarmiento, assim como, não dispensa uma metodologia observacional, que aos olhos de Rodrigues e Louro, permite “levar o laboratório para o terreno”. Note-se que esta é uma forma que possibilita a aquisição de informações de um modo imediato, com redução dos constrangimentos que implicam o fenómeno de observar (existência do erro) e sem recursos a métodos invasivos, que alterem em demasia o comportamento dos sujeitos que estão a ser estudados.

Não obstante, é uma prática que, para além de enfatizar a importância da seleção do objeto em estudo (a ser observado), não descarta um bom planeamento. Deste modo é consensual, entre os especialistas acima citados, que a seleção e construção de um instrumento de registo é fundamental, se pretendermos beneficiar com esta recolha informacional, tornando-a mais objetiva, com maior qualidade e rigor.

De entre as experiências realizadas ao longo do nosso processo de assistência às aulas, concluímos que para facilitar o foco de reflexão do mesmo, o nosso instrumento de registo de observações teria de seguir um carácter semiaberto em vez de fechado ou aberto. Desta forma, foi-nos possível registar, tomar anotações e reflexões daquilo que considerássemos mais pertinente, dentro das categorias previamente definidas e assentes nas funções de ensino defendidas por Piéron e Carreiro da Costa. Alterando-se apenas a forma de registo, que transitou de somente quantitativa para qualitativa, passando a albergar estes 2 quadros conceptuais, de modo a que a informação recolhida se tornasse significativa e fosse mais relevante ao processo de ensino-aprendizagem e ao alcance dos objetivos previamente estabelecidos.

No que se refere à parte que definimos como inicial deste processo, na qual optámos por observar as metodologias de ensino utilizadas pelos professores de EF mais experientes com a finalidade de reduzirmos

os nossos níveis de ansiedade e de insegurança no momento inicial da nossa prática letiva, percebemos que de um modo geral, estes respeitam uma estruturação de aula que privilegia ainda muitos exercícios analíticos, onde a técnica muitas vezes é utilizada de uma forma descontextualizada, surgindo sobreposta à compreensão das tarefas e da sua relevância para a vida ou da tática que compõe o envolvimento do jogo (no caso dos Desportos Coletivos, por exemplo).

Note-se que, no nosso entender, os exercícios analíticos são essenciais em determinadas etapas da aprendizagem, especialmente quando nos referimos à abordagem de matérias de ensino, como é o exemplo da Ginástica, ou de tarefas que exigem uma maior complexidade. Contudo, não devem ser utilizados sem se ter em atenção o número de alunos que compõem cada grupo, de modo a se evitar as longas filas de espera e o conseqüente tempo reduzido que cada indivíduo tem para realizar ou repetir a tarefa, de modo a se potenciar o tempo de empenhamento motor e o próprio envolvimento dos alunos em aula (Godinho, 2007).

Por outro lado, reparámos simultaneamente que recorrem a um conjunto de opções didáticas que valorizam: a estruturação pormenorizada das tarefas; a indicação dos critérios de sucesso a alcançar com essas tarefas de aprendizagem, que normalmente requerem o limite mínimo aceitável para a progressão para um nível mais exigente; e a adoção de uma instrução detalhada com um cariz descritivo e prescritivo, que de uma forma geral conduz a uma avaliação e correção dos alunos com maior ênfase nas fases iniciais do processo de ensino-aprendizagem (Mesquita, 2012). É de salientar que, em alguns dos casos observados, a prática motora ativa e intensa foi verificada, especialmente nas fases de entrada em ação. Contudo, o que se realçou mais foi o decréscimo deste tempo de empenhamento motor ao longo da aula, como por exemplo: em algumas tarefas, metade da turma se encontrar sentada ou numa fila à espera, enquanto a outra metade ou apenas alguns indivíduos realizavam o exercício pedido.

Refletindo estas práticas e apresentando-nos concordantes com Mesquita e Graça (2011), acrescentamos que não há nenhum modelo de ensino que seja adequado a todos os envolvimento de aprendizagem, ou seja, não existem “receitas” pré-concebidas e prontas a utilizar como solução para todos os problemas encontrados ao longo do processo de ensino-aprendizagem. O que acaba por existir são diferentes objetivos, diferentes metodologias de ensino que para serem eficazes devem ser “(...) *interpretadas através do recurso a modelos de instrução que forneçam uma estrutura global e coerente para o ensino (...). Entre modelos de instrução mais centrados na direcção do agente de ensino e modelos que concedem mais espaço à descoberta e à iniciativa dos participantes, há que encontrar o justo equilíbrio entre as necessidades de direcção e apoio e as necessidades de exercitação da autonomia, de modo a criar as condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva*” (p. 39).

Noutra instância, parece-nos que a mudança paradigmática que deveria ter acompanhado o movimento de reforma do sistema educativo, emergente dos anos 90 do século passado, acaba por ser um quadro conceptual não praticado por muitos docentes, uma vez que ainda se nota um grande apego ao método de instrução direta (MID), que deixa de lado o aluno e centraliza o foco do processo educativo nos professores e nas matérias (instrução).

Todavia, deixamos as questões em tom de provocação e reflexão: não será o jovem aluno/ praticante “*mais do que um fazedor (...) um pensador (...) daquilo que se determina a realizar, da forma como realiza e dos resultados que obtém?*” Então, porquê que continuamos a insistir em modelos de ensino que põem de lado o entendimento do aluno como sendo um sujeito ativo e consciente da sua própria aprendizagem? Será que esta não é uma consequência natural, já que a sociedade exige “*(...) cada vez mais, aos jovens a adoção de uma atitude autónoma, responsável e comprometida naquilo em que se envolvem, sendo-lhes reclamada uma atitude mais prospetiva do que reativa*” (Mesquita, 2012, p.181)? Se assim é, não gostaríamos, enquanto professores, de surgir como catalisadores de amadurecimento, dos jovens e crianças que por nós passam? Mediante todas estas questões, será que é efetivamente isto que se tem vindo a por em prática nas nossas aulas?

No que respeita à parte que definimos como intermédia deste processo de assistência às aulas, realçámos que o principal propósito prendeu-se com a observação e registo das metodologias utilizadas, pelos professores mais experientes e pela nossa colega de estágio, para a Ginástica Acrobática, de modo a conseguirmos abordá-la com a nossa turma sem dificuldades e de uma forma motivacional para os alunos.

Através desta foi-nos possível constatar que entre modelos de ensino mais centrados na direção dos alunos (que compreendem os estilos de A – E situados no espectro dos estilos de ensino proposto por Mosston e Ashworth em 1986) e modelos de ensino que proporcionam mais espaço à descoberta e à iniciativa dos participantes (que compreendem os estilos de F – J situados nesse mesmo espectro proposto pelos mesmos especialistas), os professores e a nossa colega de estágio preferiram se basear mais nos últimos.

Todavia e apesar de considerarmos fundamental que os alunos cada vez mais possam intervir de uma forma ativa no seu processo de ensino-aprendizagem, não significa que o possam fazer sem o devido planeamento e preparação por parte do professor (condutor de todos os processos). Se nos é permitida a ousadia, acrescentamos que o papel dos docentes, quando optam pela utilização de estratégias de ensino mais inovadoras, que apelam ao trabalho mais autónomo e cooperativo por parte dos alunos, é ainda mais complexo e decisivo, já que se não forem criadas as devidas estruturas que suportam e preparam os alunos para o trabalho autónomo, responsável e produtivo em grupo, todas as aprendizagens poderão ficar

comprometidas (Mesquita & Graça, 2011). Inclusive cada turma é uma realidade única e, partindo desta perspectiva, se estivermos perante alunos indisciplinados ou, nomeadamente, “(...) *perante alunos de baixo nível de desempenho, a ausência de indicações objectivas e referências a critérios de realização das tarefas pode [também] comprometer a aprendizagem*” (Rink et al., 1992, citado por Mesquita e Graça, 2011, p. 46).

Por estes motivos consideramos que apesar de se encorajar, cada vez mais, uma rotura de paradigma no ensino, entendendo-se o aluno como o centro do processo, não significa que tenhamos que utilizar exclusivamente estilos de ensino compreendidos entre F e J (que proporcionam mais espaço à descoberta) do espectro proposto por Mosston e Ashworth (1986). O que devemos, efetivamente, é adequar os estilos (estratégias) de ensino às necessidades dos nossos alunos, que irão depender de um conjunto de variáveis, tais como: o conhecimento prévio que estes já detêm das matérias, o seu nível de desempenho, as competências e a experiência do professor, os objetivos a atingir, etc.

Sendo a nossa posição um pouco crítica em relação às metodologias observadas, gostaríamos de salientar que considerámos pertinente todo este processo, já que nos auxiliou na reflexão e na definição da estratégia a aplicar com a nossa turma. Contrariamente às realidades observadas, inerentes aos professores mais experientes e à nossa colega de estágio, que detinham alunos com maior nível de desempenho e por esse motivo poderão optar por uma estratégia mais “liberal”, nós optámos por planear todos os processos de decisão dos alunos, orientando-os para que adquirissem as competências e conhecimentos por si próprios, num meio controlado e que considerámos ser adequado às suas necessidades e tempo disponível para abordagem da Ginástica Acrobática (Anexo 6).

É digno de nota que a palavra “liberal” não surge por acaso, já que em muitas das vezes, a impressão que nos foi passada foi a de um papel pouco interventivo no processo de orientação (Anexo 10) e construção das sequências gímnicas que dariam corpo às coreografias trabalhadas, ou até mesmo a pouca rentabilização e valorização dada ao tempo de aula (havendo muitos comportamentos desvio ou de indisciplinada) ou a má utilização dos colchões (havendo, por exemplo, muitos grupos em simultâneo a utilizar o mesmo espaço, podendo este fenómeno se constituir como potencialmente perigoso, caso os alunos ao desmontarem caíssem uns sobre os outros).

Não queremos com isto afirmar que a nossa estratégia metodológica foi melhor ou pior que a da nossa colega ou dos outros professores de EF, com certeza todos passaram por processos de planeamento e de reflexão das ações que poderiam ser mais adequadas para as suas turmas. O que efetivamente queríamos pôr em reflexão é que existem metodologias, objetivos e estratégias diferentes e consequentemente professores que se preocupam em transformar os alunos e outros que se caracterizam por um ensino

acomodado a um “*happy, busy and good*” (Placek, 1983, citado por Mesquita e Graça 2011), no qual parecem pouco preocupados com a responsabilidade que têm na formação dos jovens e crianças e, efetivamente, na diferença que podem constituir no que se refere ao exemplo que espelham daquilo que é a disciplina de EF.

No que se refere à parte que definimos como final deste processo de observação, direcionámos a nossa atenção para as situações de indisciplina identificadas na turma da nossa colega de estágio, de modo a auxiliarmos no seu processo de prática letiva e efetivamente adquirir mais alguma experiência pedagógica, numa turma cujo perfil era tão diferenciado da nossa.

Aos olhos de Simões (2014), a indisciplina, em contexto escolar, deve ser um conceito estudado com alguma particularidade e preocupação “(...) *não da indisciplina pela indisciplina mas antes como fenómeno perturbador da aprendizagem (...)*”, já que acaba por ser “(...) *um episódio que interfere no decurso normal da aula e da comunicação professor-aluno ou aluno-aluno, que será tanto mais colmatado quanto mais cedo o problema for percebido pelo professor e antecipadamente ultrapassado*” (p. 28).

Neste entender e, não nos prolongando muito na exploração deste tópico uma vez que o próprio EP não nos permitiu isso (dada a quantidade de tarefas a que estivemos expostos), salientamos que é consensual entre os especialistas que a natureza dos fatores causadores de indisciplina são diversos, podendo-se destacar os seguintes: escolares e pedagógicos, sociais e familiares, relativos ao próprio aluno e contextuais (relacionados com o género e idade).

Admitindo que, no caso particular da turma da nossa colega, este era um problema, que pelo testemunho concedido por alguns docentes de EF e de outras disciplinas de anos anteriores, se verificava recorrente, evidenciando-se maus comportamentos maioritariamente nos rapazes, quando se encontravam perante o seu grupo de pertença (fatores contextuais e relativos ao próprio aluno). Neste sentido, podemos afirmar que estes poderão estar relacionados com fatores contextuais, dos próprios alunos, sociais e familiares, escolares e pedagógicos.

De uma forma mais explícita e, atendendo ao historial dos alunos e da própria turma que se mantinha junta há 3 anos (desde o 10º ano até ao 12º ano), com a justificação de ser a melhor da escola no que respeita ao ranking de notas, colocámos a hipótese de esta indisciplina, por um lado, ser responsabilidade da própria instituição (fatores escolares e pedagógicos). No fundo o que queremos por em reflexão é: será que a escola ao se preocupar maioritariamente com os rankings das notas, banalizou e fomentou comportamentos de indisciplina, já que não atuou desde início, optando por manter a turma junta?

Embora esta seja apenas uma possibilidade exploratória (pois não temos dados que confirmem tal hipótese), consideramos que as escolas devam estimular bem os seus alunos, permitindo-lhes ter um bom rendimento escolar, defendemos igualmente que estas devam surgir como centros de evolução e transformação das competências sociais dos alunos. Na medida em que também devem se preocupar com a passagem de determinados valores: tornando os alunos permeáveis às regras de “saber ser e estar”, incutir princípios de responsabilidade e reciprocidade, de modo a construir um suporte moral e psicológico, que por vezes não é desenvolvido na socialização primária (com a família), para que consigam conviver em grupo nas aulas e reconhecer as autoridades externas, que neste caso, são os professores.

Por outro lado, se considerarmos válida a hipótese do fenómeno de indisciplina estar relacionado com condutas inapropriadas desencadeadas pelos alunos, que não reconhecem o papel do professor como: líder de todos os processos decisivos; e catalizador das aprendizagens; estaremos a insinuar que o fator determinante são os próprios alunos.

No entanto e, atendendo a que cabe ao professor o papel e a responsabilidade de intervir, influenciar o comportamento e as atitudes dos alunos, tentámos perceber se as atuações da nossa colega, apesar do historial inerente à sua turma, se adequavam àquele contexto e se, efetivamente, contribuíam ou não para a diminuição da indisciplina.

Contudo, o que observamos foi precisamente uma prevalência destes comportamentos, sendo que em determinadas ocasiões quando contrariados, revelaram um agravamento da indisciplina entre alunos e a professora, tendo-se observado faltas de respeito, seja através de palavras ou de ações (como por exemplo: evidenciados na recusa de execução de alguns exercícios, nos atrasos propositados para começar as aulas ou na algumas ameaças relacionadas com eventuais queixas que iriam fazer ao conselho executivo).

Sendo esta análise, um processo meticuloso e difícil para nós, já que ao sintetizarmos aquilo que foi “um ano trabalhoso e emocionalmente sinuoso da nossa colega”, poderemos estar a ser injustos ou incompreendidos nas hipóteses e afirmações que aqui formulámos. Todavia, relembramos que não passam de meras reflexões que, na nossa opinião, enriqueceram a nossa prática letiva, tendo o valor que o leitor lhes quiser atribuir.

Retomando o assunto anterior, constatámos que na atuação da nossa colega, estavam presentes um conjunto de situações que, embora ingénuas, motivaram alguns dos comportamentos indisciplinados. Destas destacamos: (1) a pouca segurança que esta evidenciava na abordagem das diferentes matérias, com maior ênfase nas matérias dos Desportos Coletivos (que constituíam o conjunto de matérias que os alunos evidenciavam maior motivação em executar e se encontravam com maior nível de desempenho, uma vez

que, a grande maioria da turma pertencia ao sector federado); (2) o receio da não-aceitação, por parte da turma, das tarefas propostas, se estas não se enquadrassem na índole das matérias que estes privilegiavam (por exemplo, gostavam muito de voleibol); (3) o facto de dar *feedbacks* desprovidos de informação útil às aprendizagens dos alunos (como por exemplo: “vá!”, “boa!”, “isso mesmo!”) acabava por não favorecer o reconhecimento dos alunos perante o seu papel de professora; (4) e, por último, o facto de, numa fase média do processo (2º período), ter desanimado, uma vez que a turma ainda não se encontrava controlada, tendo participado em alguns exercícios da própria aula, acabando por fomentar a não diferenciação dos papéis de professor e alunos.

Ora, perante todas estas adversidades evidenciadas, o que concluímos foi que deveria ter havido outro entendimento da prática letiva, já que o não reconhecimento da autenticidade do professor poderia ser valorizada pela aquisição estratégica de conhecimentos (exercendo liderança na turma evidenciando maior conhecimento sobre as matérias), que poderiam privilegiar um planeamento anual diferenciado do restante grupo disciplinar, dado que as características da turma assim o exigiam. Neste sentido, este planeamento poderia ser baseado noutras matérias de ensino (que os alunos não conhecessem muito e, por esse, motivo tivessem maior necessidade de trabalhar), que não os Desportos Coletivos, já que eram estes que desencadeavam a indisciplina, visto que os alunos consideravam deter maior conhecimento nesta área, bem como, maiores níveis de proficiência, inferiorizando a professora.

Em jeito de síntese, diríamos que a etapa de assistência às aulas, do presente EP, contribuiu para a nossa formação prática na medida em que:

- Nos permitiu perceber que há uma diversidade de metodologias de intervenção, por esse motivo, ao observarmos as aulas dos professores mais experientes, tivemos de ter em conta que não existem métodos melhores nem piores, mas sim objetivos e alunos distintos, para os quais é necessário adequar/ adaptar intervenções. Dentro das metodologias observadas conseguimos alistar um conjunto de ações com as quais não nos identificámos e, por esse motivo evitámos pô-las em prática nas nossas aulas, destas foram exemplos: a utilização das ações técnicas descontextualizadas da prática; e as organizações de aula que envolviam longas filas de espera (tempo reduzido de empenhamento motor). Contrariando estes aspetos atrás enumerados, a nossa prática letiva procurou sempre trabalhar de uma forma contextualizada as técnicas, sendo que muitas das vezes estas assumiam pouco relevo ao nível das exigências pedidas, uma vez que valorizávamos mais a compreensão do jogo ou das próprias tarefas e da sua funcionalidade para a vida dos indivíduos. No que corresponde à dinâmica e organização das nossas aulas, tínhamos elevados tempos de empenhamento motor, já que

procurávamos trabalhar em estações, que envolviam pequenos grupos de quatro ou três alunos, não envolvendo filas de espera.

- Nos possibilitou refletir sobre as aulas de Ginástica Acrobática observadas e através destas construir uma proposta metodológica de intervenção adequada para aplicar à nossa turma (Anexo 6). Com o desenrolar desta e refletindo os estilos de ensino utilizados para a sua abordagem, concluímos que, não tínhamos de utilizar um em detrimento de outro, o que devia de ocorrer era uma adequação dos estilos de ensino às necessidades que os alunos apresentavam. Deste modo, na nossa turma optámos por utilizar diferentes estilos de ensino na abordagem desta matéria. Assim, e numa fase inicial, como os alunos estavam muito inibidos e não dominavam os conteúdos, recorreremos aos estilos de comando e da tarefa, conferindo algum conforto aos alunos nos exercícios pedidos. E numa fase final adotámos um estilo de ensino de descoberta guiada, onde demos mais liberdade e autonomia aos alunos (seleção da música e das figuras que já tinham explorado numa fase inicial) para trabalharem aula a aula, na construção da coreografia final que teriam de apresentar à turma.
- Nos permitiu refletir sobre o fenómeno de indisciplina nas aulas e, conseqüentemente identificar um conjunto de comportamentos que o professor não deve manifestar caso tenha uma turma que apresente problemas deste género. Destes destacámos essencialmente: a insegurança na abordagem das diferentes matérias de ensino; o receio à pouca receptividade das tarefas propostas; o fornecimento de *feedbacks* desprovidos de informação útil aos alunos; e, desânimo perante a ineficácia de metodologias aplicadas. Neste parâmetro e, apesar de não termos tido oportunidade de lecionar aulas a uma turma com características semelhantes, considerámos que na eventualidade de passarmos por essa experiência no futuro, deveríamos, para além de contrariarmos os comportamentos atrás descritos, de tentar alcançar a liderança e reconhecimento pela turma, através do domínio de um conjunto de conhecimentos (como por exemplo, pela abordagem matérias de ensino em que os alunos não tivessem tanta proficiência) um pouco mais aprofundados.

4.3. Avaliação

A avaliação, na sua generalidade, é um tema de grande subjetividade e muito discutido entre os profissionais da área de ensino. Sem exceção, na disciplina de EF, o processo avaliativo é também alvo de controvérsias, dado que são inúmeras as questões colocadas na hora da sua operacionalização.

Atentos na perspectiva de Simões (2014), a avaliação surge, portanto, como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, sendo algo que na prática pedagógica ainda se apresenta, muitas vezes, separado do próprio processo. Acrescentando que esta ferramenta continua a ser enaltecida como uma mera

forma de rotular os alunos através de notas, sendo uma ferramenta subaproveitada enquanto meio de orientação no planeamento da prática pedagógica de cada professor, no que respeita à condução dos seus alunos à aquisição de novas competências, tendo em vista objetivos adequados às suas necessidades.

De um ponto de vista mais crítico e assertivo, Lopes (2014), acrescenta que “(...) a avaliação é uma ferramenta estruturante do processo pedagógico (pela positiva ou pela negativa), sendo necessário não esquecer que tem um custo e que esse custo tem de ser compensado pelos benefícios. Não podemos dizer que avaliamos mas depois não usamos essa avaliação” (p. 108).

De modo a não nos alongarmos em demasia na discussão deste tópico, dado que já o temos vindo a desenvolver desde o ponto 4.1.1. referente ao Planeamento Anual e voltaremos a aprofundá-lo no ponto 7.2. inerente à metodologia desenvolvida na Ação Científico-Pedagógica Coletiva, acrescentamos apenas, que alguns autores (Simões, Fernando & Lopes, 2014; Ferreira, 2005; Fernandes, 2007) apontam a existência de três momentos de avaliação distintos. Sendo estes: a AI, a Formativa e a Sumativa.

No que concerne à AI, percebemos que esta, aos olhos de Ferreira (2005), deve ser entendida como um processo decisivo, uma vez que permite ao professor “(...) orientar e organizar o seu trabalho na turma (...)”, devendo de ocorrer no início do processo ensino-aprendizagem (p. 29). Ora, este trabalho descrito pelo o autor supracitado, no nosso entender, não é mais do que o planeamento anual de turma, que para ter qualidade e a devida fundamentação, deve de ir “beber” das informações recolhidas nesse momento inicial. É de realçar que este conjunto de informações iniciais que constituem a avaliação, normalmente estão relacionadas com: as características dos alunos, o seu nível de desenvolvimento a cerca das diferentes matérias e as dinâmicas relacionais existentes na turma. Que no fundo, pretendem direcionar as ações e tomadas de decisões dos professores, com intuito destes conseguirem dar resposta às necessidades e potencialidades evidenciadas pela turma.

Relativamente àquilo que foi a nossa experiência do EP, acrescentamos que optámos por realizar esta AI nas três primeiras aulas do 1º período. Para o efeito, destinámos a primeira aula à avaliação dos comportamentos inerentes aos Desportos Coletivos (que envolviam os desportos coletivos de invasão: Futebol, Basquetebol e Andebol); a segunda aula para a avaliação dos comportamentos maioritariamente solicitados nos Desportos de Confrontação Direta (que envolviam as matérias de ensino com recurso a uma rede: Ténis de Campo, Badminton e Ténis de Mesa; colocando-se o Voleibol, igualmente, nesta aula por questões de rentabilidade do espaço e dos materiais – a rede); e, por último, a terceira aula para a avaliação dos comportamentos inerentes aos Desportos Individuais (no qual procurámos abordar a Ginástica e Ginástica Acrobática) e às ARE.

Após a realização do planeamento da nossa AI, considerámos essencial, pelos motivos anteriormente descritos no ponto 4.2. inerente à Assistência às Aulas, construir alguns instrumentos de registo que nos permitissem através de um método direto de observação, agrupar os alunos por níveis de aprendizagem. Deste modo para os Desportos Coletivos utilizámos o referencial proposto por Garganta, que direciona a sua atenção para um conjunto de componentes transversais aos Desportos Coletivos de Invasão, das quais se destacam: a ocupação do espaço, o domínio da bola, as ações de cooperação e a progressão no terreno. Para além desta categorização, este instrumento apresentava para cada componente de jogo, cinco níveis de desempenho, onde poderíamos situar os alunos (Anexo 11).

No que corresponde ao Voleibol, entendido também como Desporto Coletivo, tendo a particularidade de se jogar com recurso a uma rede, que conseqüentemente impede a invasão, recorremo-nos de um referencial proposto por Mesquita, que avaliava componentes como: domínio da bola, ações de cooperação, o ataque (dividido em cinco níveis) e a defesa (Anexo 12).

Já no âmbito dos Desportos de Confrontação Direta, construimos um instrumento de registo que contemplou componentes das quais foram exemplo: domínio da bola, pega da raquete e posição base (Anexo 12).

No que diz respeito aos Desportos Individuais, nomeadamente ao nível da matéria de ensino da Ginástica, recorremo-nos das seguintes componentes para construção do instrumento de registo: ajudas aos colegas, rolamento à frente, rolamento a trás, roda, apoio facial invertido, avião, ponte, salto ao eixo e *espargata* (Anexo 13). Dentro de cada um destes critérios, o objetivo passava por situar os alunos selecionando um de entre três níveis de desempenho (1 – não realiza; 2- realiza com dificuldades; 3- realiza bem).

Por fim e relativamente às ARE, construimos um instrumento que respeitou as seguintes componentes, dentro dos três níveis de desempenho acima descritos: noção de ritmo, exploração do espaço, interação com os colegas (Anexo 13).

Contudo e, por estes instrumentos serem de complexa aplicação quando não se conhecem os alunos (identificação dos nomes destes), optámos por aplicar um instrumento de classificação mais geral, abrangente e coerente com os nossos objetivos previamente estipulados, que nos possibilitasse formar três níveis de aprendizagem (introdutório, elementar e avançado, como o PNEF indica) distintos na turma, nas diferentes matérias de ensino, sem perder o controlo sobre a aula.

Por outro lado, gostaríamos de acrescentar que fomos encorajados a construir uma metodologia que nos permitisse avaliar inicialmente os alunos numa só aula. Todavia e, por ser algo, que fugia em demasia

ao nosso “circulo de conforto”, optámos por não o construir numa etapa inicial do EP, contudo, numa fase mais adiantada (do mesmo), acabámos por desenvolver este tópico para a Ação Científico-Pedagógica Coletiva (ponto 7.2.). Com a construção desta proposta metodológica acabámos por testar e concluir que AI não pretende ser um processo preciso / pormenorizado, mas antes um processo rigoroso / objetivo que confira ao professor informações gerais acerca das competências dos alunos. Para além disso, não há exercícios que sejam melhores ou piores, sendo que os que nós seleccionámos não passaram de meros exemplos, devendo estes de surgir tendo em conta as competências e critérios de cada docente, ajustando-se sempre ao perfil dos alunos e aos contextos.

Noutra instância consideramos que a metodologia que desenvolvemos abarcava outros aspectos positivos, tais como: o facto da dinâmica organizativa exposta, através das propostas um e dois se aplicarem à diversidade de espaços das escolas, podendo, simultaneamente, ocorrerem independentemente do método de ensino utilizado (blocos / etapas), sendo de realçar que o mais importante é que, efetivamente, AI ocorra, não havendo assim pretextos para não se fazer. Por outro lado, o recurso a um método indireto de observação e a instrumentos de registo, permite, igualmente, um enriquecimento destes processos.

Deste ponto de vista e, atendendo, às dificuldades por nós encontradas com a aplicação da AI e a retirada de informação, à nossa turma, concluimos que, provavelmente, se tivéssemos optado pela aplicação desta metodologia, poderíamos ter reduzido o número de aulas afeto à AI e, conseqüentemente, optado por um método de observação indireto que facilitasse o nosso registo e retirada de informação, num momento inicial em que não conhecíamos os alunos e estávamos ainda muito preocupados com questões inerentes ao controlo da turma e à gestão organizacional da aula. Afinal e nas palavras de Lopes (2014), “*Será que, por exemplo, recorreremos “às filmagens para avaliar”? Para quê? Para o Professor avaliar e ser avaliado? Para o Aluno? Para os Pais?... Para aumentar a precisão da Avaliação final? Para que os alunos percebam onde têm de chegar, o ponto onde estão, o que evoluíram, ...? E quais são os custos (não só económicos e financeiros)?*” (p. 108).

No que respeita à avaliação formativa, Fernandes (2007), alega que esta associa-se “*(...) a todo o tipo de tomadas de decisão e de formas de regulação e de auto-regulação que influenciam de forma imediata os processos de ensino e aprendizagem (...)*” (p. 265). Por outras palavras, Simões (2014) vem esclarecer que esta modalidade de avaliação “*(...) tem como finalidade proporcionar informações acerca do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem. É uma avaliação que contribui para melhorar a aprendizagem, informa o professor sobre o desenvolvimento (...) [do] aluno sobre os seus sucessos e fracassos*” (pp. 60 - 61).

Desta feita, acabámos por entender a avaliação formativa como uma ação que deve de ocorrer ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, caso contrário, pode-se correr o risco de não conseguirmos moldar as estratégias de ensino às dificuldades e potencialidades dos alunos, não permitindo que estes as ultrapassem ou evoluam, respetivamente (Simões, 2014).

Neste sentido, é uma avaliação de carácter essencialmente contínuo e que ocorre “para as aprendizagens”, sendo simultaneamente *criterial* e *ipsativa* (Fernandes, 2007). Quer isto dizer, segundo o mesmo autor, que o seu carácter *criterial* advém das “(...) aprendizagens dos alunos não (...) [serem] comparadas com algum padrão ou norma, mas analisadas em termos de critérios que são definidos previamente (...)”. Por outro lado é também *ipsativa*, porque se centra no aluno, comparando-o consigo mesmo, avaliando aspetos, como por exemplo: “(...) o esforço, o contexto em que o trabalho se desenvolve e os seus progressos (...)” (p.266).

Para completar as modalidades de avaliação apontadas por Simões et al., (2014); Ferreira (2005); Fernandes (2007); e Simões (2014), falta-nos referenciar a avaliação Sumativa. Sendo que esta se diferencia da anterior, por ser de carácter pontual e ser decorrente “das aprendizagens”, já que surge, geralmente para sinalizar o fim de uma UD ou período letivo, tendo como propósito determinar se o domínio de alguns objetivos previamente estabelecidos foram, realmente, atingidos. Podemos afirmar, assim, que a “(...) avaliação sumativa resulta de um balanço das aprendizagens e competências adquiridas no final de um período, e é a mais vulgarmente utilizada” (Simões, 2014, p. 61).

Para além do exposto, Fernandes (2007), vem acrescentar que, sendo esta uma forma de adquirir um conjunto de informações sintetizadas daquilo que foi o processo de ensino-aprendizagem, destina-se no fundo, “(...) a tornar público o que parece ter sido aprendido pelos alunos” (p. 265). Deste modo, o mesmo autor afirma que, esta modalidade da avaliação surge como sendo de natureza *criterial* e *normativa*. Por outras palavras, o seu carácter normativo emerge, uma vez que, esta se rege pela comparação das aprendizagens dos alunos com uma norma (por exemplo: com a média) ou com as aprendizagens de outros grupos. E por outro é, simultaneamente *criterial*, sendo este aspeto que articula ambas as avaliações (formativa e sumativa).

Considerando, aquilo que foi a nossa experiencia no EP, relativamente ao processo de avaliação, no seu sentido mais amplo, adotou como referências principais as orientações presentes no PNEF, assim como, as decisões do grupo disciplinar.

Sendo que em traços gerais, estes últimos apresentavam 2 domínios: (1) o domínio cognitivo que correspondia a uma ponderação de 95%; (2) e o domínio sócio-afetivo que tinha uma ponderação de 5%.

É de notar que, neste instrumento adotado pela o grupo disciplinar (Anexo 14), não considerámos adequada a terminologia aplicada ao primeiro domínio, por esse motivo, alterámo-lo para: o domínio dos conhecimentos por este acatar um significado mais abrangente.

De um modo mais específico, apresentámos as seguintes ponderações para a nossa turma (Anexo 15):

- Domínio dos Conhecimentos (95%)
 - **Psicomotor:** desempenho/ disponibilidade motora e habilidades físico-motoras nos exercícios critério (60 %);
 - **Atitudes específicas:** empenho e cooperação (20%);
 - **Cognitivo:** fichas sumativas, trabalhos individuais ou em grupo e questões aula (15%);
- Domínio das Atitudes e Valores (5%)
 - Assiduidade (2%);
 - Pontualidade (1%);
 - Comportamento (2%);

No que concerne à avaliação formativa, que como já percebemos, apresenta-se como sendo um processo contínuo e interativo, que deve ser utilizado não apenas como meio de orientação e ajustamento das tomadas de decisão das atividades docentes, mas também para benefício dos alunos, tornando-os protagonistas das suas próprias aprendizagens.

Neste entender, e de modo a facilitarmos a compreensão dos leitores a cerca da operacionalização deste processo com a nossa turma, daremos o exemplo do que ocorreu com a matéria de ensino do voleibol, assim como fragmentaremos a explicação da avaliação formativa em diferentes momentos, dos quais destacaremos: o momento “durante” o processo; o momento “após pequenos períodos de aprendizagem”; e, o momento “depois de um período mais longo de aprendizagem”.

Considerando que numa fase introdutória do processo ensino-aprendizagem, realizámos uma AI à turma, foi-nos possível diagnosticar o nível de desempenho dos alunos e agrupá-los em dois níveis. Por outras palavras trabalhámos com indivíduos do Nível Elementar (nível I) de jogo, que apresentavam grandes dificuldades na sustentação da bola, tinham um tipo de jogo muito estático e uma frágil leitura das situações táticas de jogo, não sabendo coordenar o “como fazer” com o “quando fazer”. Por outro lado, tínhamos alunos que se encontravam na Parte do Nível Avançado (nível II), isto é, que já apresentavam uma boa relação com o objeto jogável, tinham um jogo mais organizado que os alunos de nível I, contudo ainda se caracterizavam por se situarem numa fase de transição do jogo estático para um jogo mais dinâmico, em que não dominavam totalmente a leitura das situações de jogo, sendo notório que apesar da sua

fragilidade tática e técnica em algumas situações, conseguiam perceber o momento em que as deviam aplicar no jogo (tratamento de informação mais lento e saídas motoras tardias).

Atendendo às necessidades evidenciadas pela nossa turma, optámos por privilegiar o jogo como elemento catalisador do processo ensino-aprendizagem. Aqui importa ressaltar que como apontam Graça, Santos, Santos e Tavares (2015), o jogo não surgiu de forma livre, praticada pelos alunos e independente do professor (que em determinados casos em vez de acarretar um valor educativo, surge de um modo descontrolado e agressivo, afastando alunos de níveis menos proficientes e enfatizando aqueles alunos que já são mais evoluídos), mas antes serviu para trabalhar aspetos tático-técnicos de uma forma contextualizada, levando os alunos a resolverem problemas provenientes da dinâmica de jogo, a tomarem decisões num determinado tempo e a compreenderem os fenómenos implícitos e que os levavam ao sucesso.

É fundamental salientar que o jogo teve de ser adaptado para ambos os níveis, tendo-se optado por trabalhar formas mais básicas de jogo (situações menos complexas que as situações de jogo formal de 6x6), numa etapa inicial, onde os alunos de nível I desenvolveram jogos no âmbito do *smashball* e, os de nível II dentro da dinâmica dos jogos reduzidos e condicionados, na vertente do: 1x1, 2x2, 3x3.

Sendo que um dos nossos objetivos passava por atingir com a turma um nível de jogo mais fluído em que os indivíduos passassem a organizar o ataque a três toques (com maior cooperação e comunicação dos intervenientes) em vez de quererem se “desfazer” da bola o mais rápido possível, tivemos de montar estratégias para alcançarmos tais pressuposto, assim como para envolvermos os alunos nesse processo.

Após esta breve contextualização e sendo este um dos momentos que marcaram o momento “durante o processo” da nossa avaliação formativa, uma vez que, foi nesta altura que calarificámos com os alunos os níveis de exigências que pretendíamos que atingissem. Para o efeito, começámos por desenvolver jogos reduzidos 2x2 nas aulas, não misturando os alunos dos diferentes níveis de proficiência (ficando um grande grupo de nível I e outro de nível II). Desta forma pretendíamos, concretamente, que os alunos conseguissem receber a bola, passar ao colega, tendo este de lhes devolver o passe junto à rede, para que efetuassem o terceiro toque (com os deslocamentos necessários) transpondo a bola para o campo adversário.

De modo a não nos tornarmos muito extensos, analisaremos apenas a forma como se processou a avaliação formativa para os alunos de nível I, onde se utilizou o *smashball* como estratégia pedagógica para alcançar os objetivos anteriormente enumerados.

Inicialmente, verificámos que no momento “durante” o processo, a grande dificuldade que os alunos de nível I demonstraram, foi a recepção da bola quando esta vinha do campo adversário. De modo a ajudá-los na superação desta dificuldade, e após identificação do problema em conjunto com os alunos, tivemos

de alterar as regras do jogo, passando a permitir que antes de cada toque a bola pudesse tocar no solo uma vez (primeiro reajustamento). Tendo-se verificado, que desta forma, ao final de quatro ou cinco repetições os alunos conseguiam efetivamente dar os três toques, com os deslocamentos que pretendíamos que interiorizassem (aproximação à rede), antes de fazerem a bola passar para o outro lado da rede. Contudo o facto de a bola puder contactar o solo, descomplexificou a tarefa, tornando-se simultaneamente, um factor que surgiu descontextualizado daquilo que eram as exigências da matéria de voleibol.

Neste sentido e, dado que observámos que os alunos já tinham percebido que tipo de deslocamentos e toques deviam de executar, complexificámos a tarefa, alterando-se novamente as regras, não permitindo que a bola tocasse uma única vez no solo, podendo cada elemento fazer um auto-passe, antes de passar ao colega, com a particularidade que o terceiro toque teria de ser em remate. Ao final de duas aulas e sempre em interação com os alunos na deteção dos problemas e na colocação de possibilidades que estes pudessem explorar, voltámos a reajustar a tarefa e, desta vez passámos da vertente do *smashball*, para as formas básicas e condicionadas de jogo, mantendo-se a regra da bola puder tocar no solo uma vez antes do primeiro toque, a não execução do serviço, passando-se para uma rede mais alta, um campo ligeiramente maior e uma estrutura de jogo reduzida de 3x3.

Concentrados no momento “após pequenos períodos de aprendizagem”, momento em que analisámos os produtos das aprendizagens, possibilitando-nos (se necessário), uma reorganização estratégica do trabalho. Verificámos que ao final de quatro aulas, os alunos ao passarem para uma rede mais alta e para um campo relativamente maior, mantinham os deslocamentos implícitos na construção de um ataque a três toques, sendo que já procuravam terminar o ataque em remate, sem que lhes fosse dado o *feedback*. Contudo, as fragilidades que detinham ao nível técnico impossibilitava que pudessem ter um jogo fluído, intenso ou no qual se pudesse ainda integrar o serviço, de uma forma regular. Para o efeito tivemos de reajustar novamente a estratégias utilizadas, diminuindo estrutura de jogo passando de 3x3, para 2x2 e 1x1, de modo a intensificar as intervenções técnicas, voltando-se no final à estrutura de 2x2 e 3x3. Outra estratégia utilizada foi o trabalho destas exigências mais analíticas e técnicas nas entradas em ação ao longo de todo processo.

Relativamente ao momento que caracterizámos como “depois de um período mais longo de aprendizagem”, coincidente com termino do período de abordagem desta matéria de ensino, refletiu-se numa ação de balanço das aprendizagens dos alunos que nos permitiu reorganizar atividades conforme as necessidades identificadas, para o período seguinte. Alguns exemplos destas foram:

- a imagem positiva com que os alunos ficaram da matéria de ensino, já que a abordagem das formas reduzidas e condicionadas de jogo, assim como, do *smashball* permitiu-lhes experimentar o

sucesso, contribuindo simultaneamente para a sua envolvimento e presença nas aulas (algo que em anos anteriores não era muito comum acontecer). Deste modo, conseguimos influenciar positivamente a turma, na medida em que ficaram com a sensação que se tivessem empenhado mais, ao longo dos anos conseguiriam ter mais sucesso nas aulas de EF, podendo passar esse gosto e motivação às gerações vindouras;

- o alcance de um nível mais elevado de intensidade física nas aulas relativamente ao início do ano, que os deixava com sensação de bem-estar, atingindo muitas vezes com as situações de jogo reduzidas e condicionadas. Contrariamente, nas aulas em que o nível de intensidade diminuía, muitas vezes relacionado com a utilização do jogo formal 6x6, onde era necessário reunir os alunos dos dois níveis de proficiência, o envolvimento para com a tarefa descrescia, uma vez que não conseguiam manter a mesma fluidez, intensidade e sucesso no jogo. Após esta experiência entenderam a importância de até então se estar a trabalhar por níveis de aprendizagem e em situações de menor complexidade;
- o registo das pequenas evoluções dos alunos ao longo do período, tornaram-nos mais ambiciosos, deixando-nos com a sensação de que gostavam de evoluir mais um pouco naquela matéria de ensino, nos períodos precedentes. Todavia e uma vez que o material desportivo destinava-se a outras turmas, nos restantes períodos, não tivemos oportunidade de trabalhar na mesma matéria. No entanto, os princípios ativos da mesma eram possíveis de se continuar a trabalhar através de outros desportos coletivos da forma que a turma necessitava, como por exemplo: dando continuidade às aulas com maior intensidade física, seja através da realização de estafetas nas entradas em ação, fomentando a dinâmica de grupos ou da continuidade da realização de jogos reduzidos e condicionados, entre outros.

No que respeita à forma de registo da avaliação formativa optámos por notificar o nível de desempenho dos alunos numa base diária, assim como, na reflexão precedente a cada aula, pois considerámos que o facto de haver um registo da nossa percepção dos rendimentos globais dos alunos, aula a aula, tornava o processo avaliativo mais real e objetivo possível. Para além disso, permitiu-nos também perceber, com maior precisão, se os alunos estavam a aumentar ou não os seus níveis de desempenho, de modo a que a nossa intervenção pudesse se moldar às necessidades dos mesmos, conduzindo-os de, uma forma mais eficaz, para os objetivos inicialmente delineados.

Relativamente à avaliação sumativa (pontual), recorremo-nos essencialmente dos trabalhos de grupo presenciais e das questões aula por considerarmos que estes meios nos permitiam equacionar indicadores diferentes relativamente aos testes escritos. Destes indicadores destacamos: a autonomia, o espírito de

iniciativa, a tomada de decisão, a resolução de problemas, a criatividade, a montagem de estratégias, a capacidade de adaptação a diferentes situações e contextos, a capacidade de pesquisa, o sentido crítico e reflexivo, por considerarmos que estes tinham maior relevo para a formação e transformação dos alunos (Lopes, 2014).

Uma das estratégias utilizadas para avaliar a autonomia, a exposição perante um grupo, a resolução de problemas, a capacidade de pesquisa, o espírito crítico e reflexivo foi a criação de questões aula, onde os alunos eram desafiados a resolver um problema em casa, relacionado ou não com uma situação vivida em aula, apresentando à turma nos dez minutos iniciais da aula seguinte. É de salientar que este procedimento ocorreu ao longo do período (2º Período), sendo que estas tarefas “não presenciais” eram sobre tópicos e conceitos diferenciados para cada aluno, com o mesmo grau de dificuldade (um exemplo destas: explica como se processa o sistema de pontuação no Ténis de Campo?).

No que respeita aos trabalhos de grupo procurámos avaliar: a montagem de estratégias, a dinâmica de grupos, a autonomia, a criatividade, a resolução de problemas, capacidade de adaptação e o espírito de iniciativa. No primeiro momento de avaliação (1º período), em que recorremos aos trabalhos de grupo, solicitámos aos alunos que, com recurso às novas tecnologias da informação e até mesmo aos manuais de EF cedidos por nós, desenvolvessem durante trinta minutos um dos seguintes temas (divididos pelos quatro grupos): os benefícios da AF (focando o número de passos diários recomendados); o sedentarismo; os indicadores, técnicas e instrumentos de medição da intensidade do esforço e/ou AF (focando essencialmente no método de medição da Frequência Cardíaca - FC); e a nutrição: alimentação e rendimento escolar (focando na alimentação funcional). Tendo-se disponibilizado posteriormente quinze minutos para cada grupo apresentar, da forma que considerasse mais adequada (com recurso a exemplos para facilitar a percepção dos colegas ou com recurso aos meios audiovisuais).

Num segundo momento de avaliação (3º período), em que recorremos aos trabalhos de grupo, solicitámos aos alunos que construíssem uma coreografia de Ginástica Acrobática, tendo para esse efeito nove aulas para produzirem todo o tipo de trabalho e de tarefas que a esta estivesse associado (para que ocorresse com o nosso controlo e supervisão).

Com estas diferentes estratégias de avaliação sumativa experimentadas, verificámos que os alunos apresentaram-se mais motivados em desenvolver os trabalhos de grupo do que as questões aula, já que nos trabalhos de grupo, apresentaram-se sempre muito envolvidos com as tarefas propostas, tendo-se registado produtividade nos exercícios realizados (por exemplo: o grupo responsável pela apresentação dos indicadores, técnicas e instrumentos de medição do esforço, foram desafiados a explicar e a medir com a

turma a FC). Sendo que, no caso das questões aula, alguns dos alunos optaram por ter zero nesse parâmetro, do que realizar o trabalho não presencial proposto.

Neste âmbito e atendendo, a que a avaliação deve de apresentar um caráter essencialmente pedagógico, os meios utilizados não devem de surgir independentes das características das turmas, das necessidades dos alunos e dos objetivos previamente definidos pelos docentes. Uma vez que é através destas que os professores conseguem situar os alunos num nível de desempenho, detetar quais as suas reais necessidades face aos exercícios que são propostos e, simultaneamente, consciencializá-los do ponto “onde se encontram” e para “onde devem ir”. Por outro lado a avaliação permite aos próprios docentes perceber até que ponto os métodos e estratégias utilizadas estão a resultar com a turma, como grupo e, para o aluno, enquanto indivíduo.

5. Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar

5.1. Enquadramento das Atividades de Intervenção

No que respeita às Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar, surgiram numa lógica de fortalecimento da nossa ligação com: os professores da nossa área disciplinar; os funcionários; os órgãos executivos; e os alunos de outras turmas. Note-se que todas estas dinâmicas foram atingidas através da nossa participação em atividades que a Escola (grupo disciplinar) já detinha. Sendo de salientar que a nossa envolvimento, surgiu numa perspetiva de carácter opcional, colocada pelo plano de estudos do atual MEEFEBS. Neste sentido a nossa intervenção não se deteve tanto no planeamento/ conceptualização (embora tivéssemos liberdade para auxiliar nesse processo), mas antes de auxílio nas restantes fases de operacionalização e reflexão das atividades.

Neste âmbito podemos ressaltar que a ESFF (grupo disciplinar de EF) é detentora de um conjunto de atividades, das quais destacamos: o Torneio de Voleibol, o Torneio de Futsal, a Semana das Atividades Náuticas, o Sarau de Ginástica Acrobática, a LVIII Volta à cidade do Funchal - 40 anos de Autonomia, o Projeto + 90 e o Dia da AF (dia este onde se executam diversas atividades desportivas no parque desportivo de Água de Pena). Deste modo e considerando as suas datas de realização e o contributo que representáramos no decorrer destas, optámos por participar na execução do Projeto +90, no Torneio de Voleibol, na LVIII Volta à cidade do Funchal - 40 anos de Autonomia e na Semana das Atividades Náuticas.

É de referir que para além de ser opcional, a nossa participação esteve limitada, já que, muitas das atividades desenvolveram-se em dias da semana (sextas-feiras) em que habitualmente tínhamos aulas (integrantes do próprio mestrado) na Universidade da Madeira (UMa).

5.2. Projeto “+ 90”

5.2.1. Enquadramento da Atividade

O Projeto +90, tal como nos foi apresentado surge com um intuito de posicionar os alunos em relação à sua zona de saúde. Neste sentido, para além de servir como agente de sensibilização de saúde da população estudantil pretende identificar, mais precisamente, os alunos que se colocam abaixo da zona saudável de

aptidão física, especialmente aqueles que apresentam excesso de peso, de modo a que os professores de EF, responsáveis pelo projeto, consigam, *à posteriori*, criar um plano de treino individual e orientado. Note-se que, apesar do principal objetivo se prender com a identificação dos indivíduos abaixo da zona saudável, devido ao excesso de peso, este projeto serve, simultaneamente, como ferramenta de AI da Aptidão Física de todos os alunos da ESFF. Por esse motivo objetiva, subtilmente, manter ou melhorar os níveis os Aptidão Física, assim como os Indicadores de Saúde dos alunos que já se encontram na zona saudável e daqueles que não se encontram na zona saudável por estarem abaixo do peso recomendado.

É de acrescentar que este projeto assenta num conjunto de exercícios físicos e de medições antropométricas, sendo fruto da compilação de exercícios selecionados a partir de outras baterias de testes adoptados pelo o grupo disciplinar de EF. Nesta seleção, o grupo considerou essencialmente, os exercícios que se caracterizavam por serem: menos invasivos; menos duradouros, no que se refere ao capital tempo disponível (dado que se disponha de apenas duas aulas para completar todo o processo); e mais significativos para os alunos, tendo em conta a sua exequibilidade fora do contexto das aulas (subentendendo-se uma ideia de prolongamento do treino ou prática desses exercícios em casa, por exemplo).

Relativamente à sua realização, poderemos afirmar que ocorreu ao longo de uma semana para todas as turmas da escola (2 aulas), ocorrendo em dois momentos do ano, para cada turma. Sendo que, o primeiro momento, ocorreu logo no início do ano letivo (1º Período), entre os dias 17 e 21 de outubro de 2016. E o segundo momento numa fase mais avançada (2º Período), entre os dias 28 de março e 4 de abril de 2017, servindo como elemento de controlo e avaliação da Aptidão Física das turmas.

No que se refere à logística utilizada para este evento, podemos referir que decorreu no pavilhão, estando esta instalação desportiva expressamente mobilizada para este fim. Como a escola tinha muitas turmas, estipulou-se que deveriam de existir dois circuitos de exercícios (A e B) distribuídos respetivamente pelos dias que as turmas tinham EF durante a semana de avaliações, evitando as longas filas de espera nas estações respetivas a cada exercício.

Como anteriormente referimos o pavilhão organizou-se em dois circuitos, A e B, que se constituíam pelos seguintes exercícios:

- A. a Flexibilidade (membros superiores - flexão do ombro; membros inferiores - Toe Touch); o Salto Horizontal sem corrida preparatória; as Flexões de Braços e o Vaivém Longo (vinte metros);

B. o Core (prancha durante três minutos); os Agachamentos; as Subidas na Barra e a Composição Corporal (massa, altura e perímetro da cintura).

Durante a execução destes circuitos, os professores que se encontravam a lecionar, acompanhavam a sua turma, enquanto os restantes elementos do grupo disciplinar, que não estavam a dar aulas, ficavam incumbidos por orientar as estações do circuito.

5.2.2. Funções Desenvolvidas

Durante este evento ficámos responsáveis, num primeiro momento, por acompanhar as nossas turmas ao longo dos circuitos e de registar os valores por estas obtidos, sendo que numa fase posterior colaborámos, igualmente, na parte de dinamização dos exercícios de cada estação (nomeadamente: na composição corporal, no vaivém longo e nos agachamentos). Cumprindo tarefas, tais como: de explicação das atividades, de medição e registo dos valores obtidos pelos alunos.

No momento posterior à recolha de dados das nossas turmas, colocámo-los numa base fornecida (Anexo 16) pelo grupo disciplinar de EF, para que pudesse ser analisada pelos professores responsáveis pelo projeto. Neste sentido seria mais fácil a identificação do nível dos alunos.

5.2.3. Reflexão

Considerando as causas que sustentam o Projeto +90 percebemos que se trata de uma iniciativa com muita pertinência, dado que visa dar resposta a um conjunto de problemas crescentes na sociedade atual, sendo estes: a obesidade, o excesso de peso e o sedentarismo. Desta forma, tenta combater estes fatores de risco através da sensibilização para hábitos de vida saudáveis, ligados à prática de exercício físico e da AF. Contudo é de referir que, este projeto, não deveria de ocorrer apenas em dois momentos pontuais ao longo do ano letivo (no início e final do ano), não surgindo apenas e tão só para identificar a população estudantil que está fora da zona saudável (obesidade e excesso de peso), pois na maior parte dos casos, esses indivíduos são notados, sem ser preciso se fazer testes de aptidão física.

Por outro lado e embora percebamos que, a grande maioria dos casos identificados como “fora da zona saudável”, correspondesse aos alunos que se apresentavam com obesidade ou excesso de peso, não significa que estes sejam os únicos que necessitam de um “olhar cuidadoso”. Queremos com isto dizer que, há

igualmente indivíduos que se encontram abaixo do peso recomendado e, por esse motivo, situam-se abaixo da zona saudável, não havendo qualquer orientação ou recomendação para se tentar resolver esse problema.

Para além do que já referimos pretendemos frisar, também, que após a recolha dos dados, devia de haver um momento de consciencialização junto dos alunos, para que todos (estando ou não na zona saudável) percebessem o significado daqueles testes (por exemplo: se explicar o porquê de serem aqueles testes e não outros e qual a mensagem que se subentende aos resultados das avaliações) e passassem a ter um estilo de vida ativo pela sua vida (pois o facto de não serem obesos no secundário, não invalida que um dia o possam ser).

Por outras palavras acrescentamos que há uma intencionalidade bem fundamentada para que este projeto se realize, contudo há um conjunto de dinâmicas operacionais que podiam ser rentabilizadas para que o projeto chegasse de uma forma mais profunda aos alunos (analisando e explicando para quê que servem os indicadores de saúde e aptidão física, estabelecendo objetivos individuais junto de cada aluno, orientando e promovendo etapas de controlo antes da avaliação final), e dispendesse menor tempo de realização (em vez de ocupar duas aulas de 90 minutos e uma instalação desportiva durante uma semana).

Como resposta, a estes dois problemas operacionais levantados, referimos que, relativamente ao primeiro (chegar de forma mais profunda aos alunos): os professores para além de efetuarem a sensibilização destes testes, junto às suas turmas e de traçarem metas para cada um dos seus alunos, podiam a meio do ano realizar apenas com a sua turma uma parte dos testes, na aula, como forma de controlar os alunos e envolvê-los novamente com os objetivos do projeto. Podendo estes dados servir como uma competição interturmas de uma forma indireta ou direta.

Ou seja, se considerarmos a forma indireta, após a recolha dos dados em aula, estes poderiam ser afixados definindo-se um sistema competitivo onde as turmas teriam de competir (de uma forma saudável) para ver qual aquela que todos os elementos se posicionavam na zona saudável ou mais perto dela (sendo nosso intuito, levar os elementos de cada turma a agir como equipa e cooperarem uns com os outros, na tentativa de se tornarem mais saudáveis).

Por outro lado se considerarmos a forma direta, poderíamos criar um dia da aptidão física, para o qual, cada turma teria de inscrever os 5 elementos que estivessem mais longe da zona saudável para competir (na bateria de testes de aptidão física traçados pelo grupo disciplinar). Sendo o nosso intuito envolver as turmas nesta dinâmica de “lutar” por um estilo de vida ativo e saudável, auxiliando aqueles que mais necessitam. Esta é uma opção que poderia ser mais desenvolvida, contudo fica apenas a ideia de que mesmo um aluno

de 90 kg pode ser encorajado/ motivado pela turma (durante todo o ano) a desenvolver outros hábitos de vida, resolvendo-se aqui o problema da motivação e do controlo intermédio do projeto.

Relativamente ao segundo problema levantado pelo projeto, percebemos que da forma que está organizado necessitava de um maior dispêndio dos recursos temporais, humanos e materiais e, por esse motivo, só possa ocorrer duas vezes durante o ano letivo. Todavia e se considerarmos que cada docente poderia rentabilizar a sua aula para executar os testes de aptidão mais acessíveis, dos quais são exemplos: a flexibilidade, as flexões de braços, os agachamentos, o salto horizontal sem corrida preparatória e a prancha, provavelmente conseguiríamos reduzir de dois dias para um dia a execução do projeto. Dado que só os testes de maior logística, como o vaivém longo, a suspensão na barra e a parte da composição física necessitariam de maior disponibilização de recursos.

Ao procedermos a estas dinâmicas evitaríamos que no mesmo espaço estivessem tantas turmas e que os alunos passassem a rentabilizar melhor o tempo de aula. Havendo por outro lado, um melhor controlo e rigor no registo de dados retirados pelos próprios alunos, já que verificámos que esta falha sucedia no que respeita: ao tempo registado nas pranchas ou no número de agachamentos efetuados. Com este ponto, pretendemos ainda que se reflita se é benéfico ou não para os alunos esta forma que temos de registar os dados, ou seja, até que ponto estaremos a consciencializar os alunos para a importância da seriedade e necessidade destes testes e rigor na retirada dos seus resultados? (é que retirar o valor certo, não é exatamente a mesma coisa do que se retirar o valor aproximado).

Por último, ficámos com a impressão que alguns dos testes eram inacessíveis a muitos dos alunos, destes são exemplos: as elevações na barra (que não estava bem fixa e rodava quando se efetuava a subida propriamente dita) e as flexões de braços (que obrigava a tocar com o peito no punho do colega). Contudo e refletindo o seu principal propósito, realçamos que por um lado podia ser pertinente para tornar os testes mais rápidos e por outro promover um “choque” aos alunos visto que a maioria destes tinham hábitos sedentários, sendo bem poucos aqueles motivados para hábitos de vida que promovessem a saúde e bem-estar.

5.3. Torneio de Voleibol

5.3.1. Enquadramento da Atividade

Os Torneios das Modalidades são eventos pontuais que ocorrem ao longo do ano e visam integrar numa atmosfera desportiva os alunos de todas as turmas da ESFF. Deste fazem parte o Torneio de Voleibol, o Torneio de Futsal, o Torneio de Basquetebol e o Sarau de Ginástica Acrobática.

Neste caso em concreto e utilizando o exemplo do Torneio de Voleibol, já que foi o único que conseguimos acompanhar (devido à incompatibilidade de horários), podemos aferir que este foi realizado no dia 16 do mês de dezembro de 2016, no qual os alunos foram desafiados pelos seus professores de EF a disputarem jogos na variante de 4x4 em campo inteiro e a formarem, autonomamente, equipas. Neste processo, estas deveriam de ser constituídas por elementos mistos. Ou seja, cada equipa teria de ter pelo menos um elemento de cada sexo em campo e mais 3 jogadores, podendo estas serem constituídas por elementos de apenas duas turmas diferentes, promovendo assim a interação entre as turmas e formação de equipas equilibradas e constituídas de uma forma eclética (com rapazes e raparigas).

5.3.2. Funções Desenvolvidas

É de salientar que desenvolvemos funções a dois níveis neste evento, sendo que num primeiro momento ficámos responsáveis por divulgar entre as nossas turmas o processo de inscrição e todas as regras afetas à prática das quais salientamos: a forma de inscrição das equipas (através do site da escola); a divulgação das horas de concentração e apresentação da equipa no torneio sob pena de serem excluídas (8h30 e 8h45); o equipamento obrigatório e o tempo de antecedência ao jogo (15 minutos); a forma como iriam ocorrer as justificações de faltas aos participantes do torneio (seriam justificadas as faltas do turno da manhã, sendo que as da tarde só seriam justificadas se às equipas tivessem sido apuradas) e as regras propriamente ditas do jogo (substituições podiam ser efetuadas livremente, desde que o jogo esteja parado e haja autorização do árbitro; no final do jogo as equipas tinham de dirigir-se à rede e cumprimentar o adversário – componente obrigatória; aplicando-se as restantes regras oficiais de voleibol).

No que respeita ao segundo momento, momento esse da realização da atividade, ficámos incumbidos de desenvolver funções de arbitragem (só levada a cabo por professores) e de acompanhamento da nossa colega de estágio no que se refere ao apoio das equipas da sua turma, dado que a turma que lecionámos não se identificava com este tipo de atividades e por esse motivo não quis participar (consideraram que ficariam demasiado expostos).

5.3.3 Reflexão

É notável a importância inerente à realização deste tipo de atividade na escola, dado que se trata de mais um momento em que se apela à prática de atividade física de uma forma eclética (participam rapazes e raparigas), voluntária e interligada a um espírito desportivista.

Por seu lado, também se tornou um evento de relevância para nós, professores estagiários, uma vez que envolvidos neste, conseguimos nos relacionar com outros professores/colegas do grupo de EF que até então não tínhamos tido oportunidade de contactar (para auxiliá-los com as tarefas que ficámos incumbidos de desenvolver no dia da atividade, como por exemplo, de arbitragem ou de secretariado dos jogos). Por outro lado, permitiu-nos, igualmente, contactar com outros alunos de outras turmas, num contexto de competição que nos impôs a tomadas de decisão sobre pressão (assertivas associadas à arbitragem). Sendo que nesta dinâmica tivemos, também, oportunidade de acompanhar a determinação e envolvência dos alunos da turma da nossa colega de estágio, uma vez que estes se caracterizavam por ser indivíduos bastante competitivos (estando constantemente a montar estratégias de superação) e com uma visão distinta da nossa turma perante aquilo que era a AF e o exercício físico (já que estes se caracterizam por ser indivíduos muito ativos e de modo geral ligados ao desporto federado).

Relativamente ao evento e refletindo formas de rentabilizá-lo e envolver um maior leque de alunos, podemos acrescentar que: a sua forma de divulgação e organização poderia ser realizada de forma diferente, com o intuito de atrair ainda mais alunos.

Quer isto dizer, que poderíamos dividir os quadros competitivos em dois, um para alunos federados e alunos que revelassem maior aptidão na modalidade e outro para alunos que não tinham tanta aptidão na referida modalidade. Deste modo, ofereceríamos um maior equilíbrio (maior competitividade) nos jogos e maior sentido de oportunidade para aqueles que se identificavam com a modalidade, mas que não eram tão habilidosos (cumprindo-se assim com o real objetivo da existência dos torneios das escolas). A este nível não estaríamos a impedir os alunos federados de jogarem nem a inibir os simpatizantes da modalidade de participarem.

Por sua vez, poderíamos permitir que os alunos se pudessem inscrever para arbitrar jogos e desenvolver tarefas de secretariado desses mesmos jogos, ainda que estas tarefas tivessem de ocorrer sobre direção ou tutela de um professor de EF responsável por organizar a equipa de árbitros. Podendo esta ser uma alternativa para aqueles alunos que gostam de eventos desportivos, mas por motivos de saúde estejam impedidos de praticar.

Por fim, deveria de haver num momento final, um jogo dos vencedores contra a equipa de professores de EF, de modo a se criar uma maior proximidade e melhor relação com os alunos. De outro modo, este último ponto poderia ser encarado como uma atividade independente e que se poderia realizar noutro dia, onde o objetivo seria participarem outras equipas de alunos (utilizando-se a mesma dinâmica de construção das equipas – ecléticas) contra equipas de professores (também ecléticas) e de outras áreas disciplinares, com o intuito de haver um melhor ambiente relacional entre professores e alunos da escola.

5.4. Semana de Atividades Náuticas

5.4.1. Enquadramento da Atividade

A Semana de Atividades Náuticas integra o quadro de atividades desenvolvidas ao longo do ano pela ESFF. Deste modo tem por hábito ocorrer numa altura do ano em que as condições do mar e atmosféricas se apresentam maioritariamente favoráveis e os alunos não têm muitos trabalhos ou momentos de avaliação para executar (normalmente no início do 3º período).

De um modo diferente dos Torneios e tal como o seu nome indica, decorre ao longo de uma semana, sendo que o objetivo da realização destas prende-se com o facto de se querer promover aos alunos uma experiência no âmbito das atividades de mar, nomeadamente na canoagem. É digno de nota, que estas atividades como envolvem alguma logística (deslocação da escola ao local de realização) e disponibilização de recursos materiais por parte de algum clube ou entidade desportiva que não a escola, não ocorrem com muita frequência, motivo pelo qual, para alguns alunos representou mesmo o primeiro contato com as respetivas modalidades.

De uma forma mais específica, esta é uma atividade muito esperada entre os alunos, contudo e como a escola detém muitas turmas, são os alunos de 12º ano (turmas no ano terminal) o principal público-alvo desta. Porém e por impossibilidade de algum professor de 12º ano, responsável, em puder acompanhar a sua turma até ao local da atividade, outra turma de qualquer ano tem oportunidade de completar essas vagas e participar.

Concentrados naquilo que foi a nossa experiência, podemos aferir que esta atividade realizou-se entre os dias 15 e 19 de maio de 2017 na Rampa de São Lázaro, sob orientação de um professor de EF da ESFF, que conseguiu os materiais para a dinamização da Canoagem, através da Associação Regional de Canoagem da Madeira.

Relativamente à nossa turma, participou no dia 15 de maio de 2017, juntamente com outras duas turmas. Sendo que esta atividade (da escola) surgiu de modo integrado numa parte da nossa Atividade de Extensão Curricular (como veremos mais à frente no ponto 6.2. do presente relatório), dado que foi uma maneira de corresponder aos interesses dos alunos que desde o início do ano revelaram motivação para ter este tipo de experiência. E por outro, foi uma forma de respeitar uma atividade organizada por um colega de EF.

5.4.2. Funções Desenvolvidas

Durante a atividade que ocorreu na hora da aula de EF, as funções que desempenhámos estiveram relacionadas com o controlo dos alunos na entrada e saída da água, na utilização dos balneários e com o fornecimento de alguns *feedbacks* acerca da utilização do material. Cabendo ao professor orientador da atividade todo o processo de *briefing*, de dinamização e controlo das ações ocorridas dentro de água.

5.4.3. Reflexão

É de realçar a importância que este tipo de atividade detém para os alunos da ESFF, não só por constituir uma experiência diferente ou primeira experiência para muitos, mas também, por ser uma atividade que se realiza fora dos “muros da escola”.

Daquilo que foi a nossa percepção da realização da atividade, apesar de estarem três turmas para efetuar a mesma, o tempo de prática destinado a cada uma foi bem organizado (40 minutos a cada turma), não havendo grande tempo de espera, dado que podiam estar na Canoagem duas turmas em simultâneo. Para tal, contribuiu o facto de os professores de cada turma ficarem responsáveis por controlar parte dos alunos que não estavam na Canoagem, estando estes a desenvolver tarefas ligadas ao lazer (mergulhos para a água em zona segura ou nado) e de registo fotográfico dos colegas.

Relativamente àquilo que foi a nossa participação, podia ter sido mais interventiva numa etapa de pré-atividade. Quer isto dizer que poderíamos ter iniciado a explicação daquilo que era a modalidade de Canoagem e enfatizar os principais comportamentos que os alunos deveriam de considerar para terem sucesso na realização dos exercícios subsequentes. Por outro lado, poderíamos deixar os alunos com um papel ativo na procura de informação acerca da modalidade para explicarem em contexto de aula.

Contudo e apesar desta nossa lacuna, os alunos adaptaram-se rapidamente aos constrangimentos que o meio e a própria atividade colocaram, sendo um momento a repetir e a melhorar se, eventualmente, tivéssemos oportunidade de lecionar novamente.

5.5. LVIII Volta à Cidade do Funchal – 40 anos de Autonomia

A LVIII Volta à cidade do Funchal (a tão conhecida Corrida de São Silvestre do Funchal), não foi uma iniciativa do grupo disciplinar de EF da ESFF, mas sim um evento que todos os anos atrai atletas de toda a ilha, assim como alunos da ESFF, interessados em participar na mesma, disfrutando de um ambiente de preparação em equipa. Neste sentido, e por influência e iniciativa de um dos professores de EF da escola, criou-se um plano de treinos específicos e orientados como forma de preparação para esta competição.

É de referir que esta corrida decorreu no dia 28 de dezembro de 2016, sendo-nos proposto pelo coordenador da referida atividade, auxílio na implementação dos treinos e em termos organizacionais, no que se refere ao próprio dia da prova.

Todavia e por motivos de incompatibilidade de horários e pouca disponibilidade de tempo, não nos foi possível comparecer e participar neste evento, realçando que desenvolvemos apenas funções relacionadas com a divulgação da atividade (expor aos alunos as informações necessárias para procederem às suas inscrições).

5.6. Reflexão Final das Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar

Atendendo à diversidade de atividades apresentadas pelo grupo disciplinar de EF e considerando aquilo que foi a nossa área de intervenção, poderemos afirmar que selecionámos aquelas atividades com as quais nos identificámos mais, assim como com aquelas que os nossos alunos e os alunos da nossa colega se interessaram em participar.

Todavia e por questões relacionadas, ora com o nosso mestrado (que nos ocupou alguns dias pontuais da semana), ora com questões ligadas à deslocação, não conseguimos despender muito do nosso tempo na conceção destas, centrando-nos, essencialmente, na parte da realização de algumas atividades e na sua divulgação.

É de salientar que a nossa turma não foi a que mais participou neste tipo de atividades, contudo esse facto deveu-se essencialmente às características da própria turma (não gostavam de ser expostos e não se relacionavam com alunos fora da turma, por muita que tenha sido a nossa insistência), dado que tivemos o cuidado de divulgar sempre que possível.

Relativamente às competências adquiridas, podemos afirmar que no que respeita ao Projeto “+ 90”, foi-nos possível por em prática algumas das técnicas de medição corporal, aprendidas ao longo da licenciatura e do mestrado. Para além disso, ao explicarmos os procedimentos necessários aos alunos de diversas turmas do secundário, permitiu-nos ganhar maior à vontade na comunicação com os mesmos, superando uma das nossas fragilidades, causadora de ansiedade no início do estágio.

Noutra instância a nossa participação neste tipo de atividades (Projeto “+ 90” e o Torneio de Voleibol) de uma forma mais distante, auxiliou-nos a desenvolver o nosso espírito crítico e reflexivo, na procura de possibilidades de maior rentabilização dos processos que fundamentaram a conceção das atividades ou até mesmo as tarefas operacionais decorrentes do próprio dia da atividade. Todavia as propostas que, eventualmente, fomos fazendo ao longo das reflexões careciam de experimentação de modo a se verificar se as ilações teóricas correspondiam na prática.

Relativamente às competências adquiridas provenientes da nossa participação na Semana de Atividades Náuticas, relacionaram-se fundamentalmente, com a observação da forma como o professor responsável pela atividade tinha dinamizado e controlado a mesma. Ou seja, de que forma tinha organizado as turmas para fazer o *briefing* (uma de cada vez, antes de entrarem no mar); que tipos de exercícios de Canoagem tinha privilegiado (avançar com a embarcação para a frente e para trás, virar para a esquerda e para a direita a embarcação, conseguir percorrer um pequeno trajeto em estafeta, virar e sair da embarcação perto da costa); como controlava os alunos dentro de água (estipulando as regras desde o início de modo a que os alunos não se afastassem muito da zona delineada para a atividade, explicando que deviam de respeitar os sinais dados pelo apito e indo numa embarcação de modo a conseguir controlar e auxiliar os alunos sempre que necessário). Todas estas ações contribuíram para um conjunto de apontamentos que poderemos considerar, se um dia mais tarde, pretendermos auxiliar na organização de uma atividade deste género, ou efetivamente, tentarmos assumir o papel principal neste tipo de organização.

No entanto, teria sido uma experiência mais significativa se tivéssemos passado pela organização do projeto do dia da AF, dado que é um evento que combina diversas atividades desportivas (squash, escalada, slide, futebol, entre outros) fora do contexto escolar e que exigem todo um procedimento logístico associado, pelo qual gostaríamos de ter passado.

Além das atividades que o grupo disciplinar já detinha, gostaríamos de ter implementado na escola um projeto que inicialmente iria ser realizado pela nossa turma, mas que por motivos que nos ultrapassaram não tivemos oportunidade de o operacionalizar. O objetivo deste estaria preso à sensibilização da

comunidade educativa para a importância de desenvolvermos estilos de vida ativos na escola, conseguidos através da execução total dos passos diários recomendados.

Para este efeito pretendíamos que os alunos selecionassem percursos da própria escola e contabilizassem ao longo desses, o número de passos, a distância percorrida e as calorias aproximadas que se poderia despende.

Com estes dados, o objetivo seria marcar com autocolantes de diferentes cores e em forma de pegadas um conjunto de percursos “fixos” pelas imediações da escola. Neste sentido cada cor seria representativa de uma dada distância (podendo haver um percurso curto, médio, longo, etc.), sendo que ao longo dos mesmos estariam ao dispor dos utilizadores cartões de informação acerca: do número de passos aproximados que até ali já tinham dado, a distância até ali percorrida e o número aproximado de calorias gastas.

Numa perspetiva de querermos conceder alguma ludicidade ao projeto, seria instalada uma placa informativa na entrada da escola, local que assumiríamos como ponto de partida de todos os percursos. Nesta, pretendíamos efetuar um quadro informativo onde, de um lado, iríamos disponibilizar informação de sensibilização: da importância inerente à prática de estilos de vida ativos e saudáveis; recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS) relativamente à quantidade de AF ou exercício que se deve fazer diariamente; exemplo do pedómetro como instrumento de medição do número de passos (medição da AF). No que se refere ao outro lado do quadro informativo, estariam registadas informações, como: o objetivo e justificação sintética do projeto; as regras para os participantes que quisessem experimentar; e o número de percursos e respetivas informações inerentes a cada um deles.

Para além destas informações, o quadro poderia deixar questões provocatórias à comunidade educativa, na tentativa de direcionar para a experimentação dos percursos e, simultaneamente, deixar a população a refletir sobre pequenos comportamentos que acumulados, podem ter um grande significado para a saúde. Como por exemplo: se um aluno/ professor/ funcionário chegasse dez minutos mais cedo à escola e utilizasse esse tempo para fazer o percurso amarelo, uma vez (aproximadamente 3333 passos), significava que antes da primeira aula (no início do seu dia), já tinha dado um terço dos passos diários recomendados.

Sendo que um dos objetivos subentendidos, não seria envolver apenas alunos, mas também funcionários, professores ou encarregados de educação que passassem pela entrada da ESFF e quisessem aceitar o desafio.

Neste sentido as mais-valias inerentes a este projeto, poderiam se revelar ao nível da motivação que se poderia gerar nos alunos da nossa turma, uma vez que participariam de uma forma ativa na conceção do próprio projeto. Podendo inclusivamente ser benéfico para a divulgação e própria execução do projeto, seja

entre outros colegas (alunos de outras turmas), funcionários (com os quais se identifiquem mais), professores (de outras disciplinas) ou até mesmo encarregados de educação, tornando-os, à partida mais ativos ou despertados para as questões que potenciam estilos de vida mais saudáveis. Por outro lado, seria uma forma de rentabilizar os pedómetros facultados pela UMa às turmas de estágio e colocar os próprios alunos a explorarem o equipamento.

6. Atividades de Integração no Meio

6.1. Caracterização da Turma

Ao se iniciar um processo ensino-aprendizagem com os alunos é imprescindível a recolha de alguma informação, que revele no fundo, determinadas características sobre os mesmos. Por outras palavras, a caracterização da turma fornece-nos um conjunto de informações, fundamentais à nossa prática letiva, já que permite-nos obter um maior conhecimento acerca dos alunos possibilitando-nos ter um maior controlo e adequação dos processos pedagógicos a utilizar.

Neste sentido e, partilhando da mesma opinião de alguns especialistas como Rink (2001) citado por Mesquita (2012) e Mesquita e Rosado (2011), torna-se cada vez mais importante entender o aluno como sujeito individual que, conseqüentemente, tem experiências singulares, motivações únicas e, inevitavelmente, dificuldades particulares.

Por este motivo e, atendendo à dimensão do aluno, que vai muito além do contexto escolar, tornou-se fundamental percebermos as suas reais necessidades (potencialidades e fragilidades), para conseguirmos jogar com os seus gostos e daí, levá-los a progredir seja enquanto alunos ou pessoas, capazes de ter sucesso na escola ou na sociedade.

Deste modo o parâmetro de caracterização da turma enquadrou-se nas Atividades de Integração no Meio, uma vez que, a nossa integração no meio (a escola), dependeu também da aquisição de um conjunto de conhecimentos aprofundados dos alunos com os quais tivemos de intervir.

6.1.1. Objetivos da Caracterização da Turma

Assim e sabendo que uma prática didático-pedagógica descontextualizada do seu público-alvo perde a lógica e sentido, no que se refere ao planeamento consciente, personalizado e intencional, definimos como principais objetivos: (1) conhecer a constituição da turma, através dos seus dados demográficos; (2) perceber os gostos e motivações dos alunos, no que se refere ao âmbito da AF e desporto; (3) conhecer as suas rotinas (prática desportiva a nível federado, por exemplo); (4) conhecer o seu nível socioeconómico; (5) perceber se as suas residências se situavam perto ou longe da escola – morada; (6) perceber qual o meio de deslocação que utilizavam até à escola; e, por último, (7) perceber qual a visão que os alunos tinham a cerca da EF e AF em geral.

6.1.2. Metodologia

Para darmos resposta aos objetivos anteriormente estipulados, e ao nos cingirmos à turma 12^o12, pertencente ao Curso Científico Humanístico - Artes Visuais da ESFF, consultámos a plataforma Place disponibilizada pelo nosso Orientador Cooperante, servindo-nos da mesma para retirarmos informações gerais dos alunos da turma, das quais foram exemplos: o nome completo, a data de nascimento (idade), a profissão dos encarregados de educação (EE), a nacionalidade e a morada.

Numa segunda etapa, utilizámos também a primeira aula do ano letivo para realizarmos uma dinâmica de apresentação – em género de entrevista, através da qual nos foi possível criar uma ficha com informações gerais da turma (Anexo 17), como por exemplo: o nome que preferiam ser chamados, a idade, o desporto que praticavam ou que gostariam de praticar (caso não praticassem nenhum), relatarem uma experiência marcante na sua vida e matérias de ensino que gostariam de abordar nas aulas de EF.

De modo a tornar a caracterização mais completa, implementámos também uma metodologia transversal a todos os núcleos de estágio, com a aplicação de um questionário online, avaliações físicas e testes de aptidão física, integrantes do Projeto Educação Física nas Escolas da R.A.M. – Compreender, Intervir, Transformar (EFERAM-CIT). É de salientar que todos estes procedimentos foram levados a cabo pelo nosso grupo de professores estagiários e Orientadores Científicos responsáveis pelo referido projeto. Sendo de enfatizar que o projeto geral foi alvo de uma metodologia própria, concebida pelo departamento de EF da Universidade da Madeira (UMa).

Desta forma e focando-nos apenas na parte do questionário, foi-nos possível adquirir informações gerais que já tínhamos obtido previamente através do Place e da dinâmica de apresentação realizada, todavia, conseguimos obter um leque de informações mais precisas acerca da prática de AF ou de desporto fora do contexto escolar (com maior pormenor), do meio utilizado para se deslocarem à escola e da visão que detinham da escola e da EF.

6.1.3. Apresentação e Análise dos Dados

Dados Demográficos da Turma 12º12

Gênero

A turma do 12º12 era constituída por dezassete alunos, naquilo que se refere à disciplina de EF, sendo que doze eram do género feminino (70,6%) e cinco do género masculino (29,4%), o que nos levou a concluir que se tratava de uma turma predominantemente constituída por raparigas (figura 1).

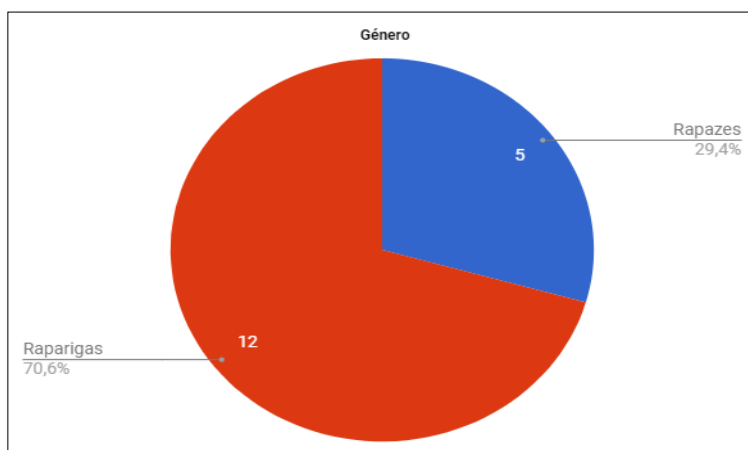


Figura 1. Representação gráfica do Gênero do 12º12

Idades

No que se refere às idades dos alunos, verificámos que variavam entre os dezassete e os vinte anos de idade, sendo que o aluno mais novo era o único que tinha dezassete anos (correspondendo a 5,9%) e os mais velhos eram quatro e tinham vinte anos (correspondendo a 23,5%). Os alunos com dezoito anos representavam a grande maioria da turma (nove alunos correspondendo a 52,9%), sendo que os de dezanove anos de idade eram apenas três (17,6%) como se exemplifica na figura 2.

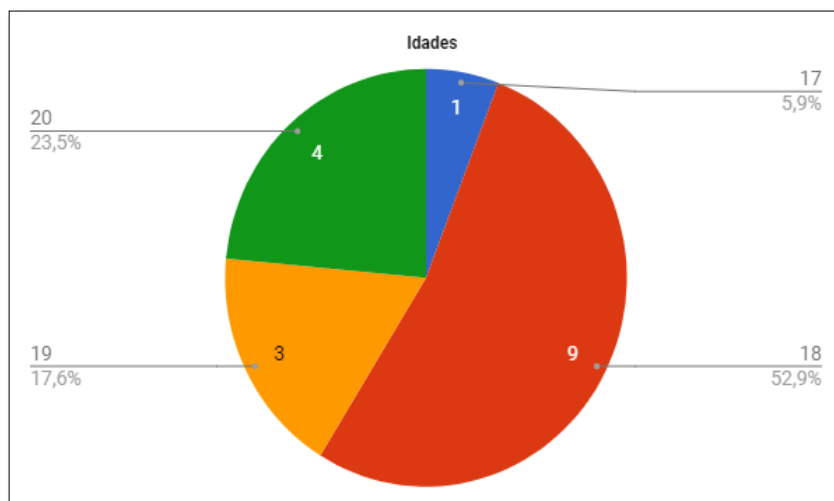


Figura 2: Representação gráfica das Idades do 12º12

Estatuto socioeconómico dos Pais ou Parentes Encarregados

Relativamente ao estatuto socioeconómico analisado com base na ocupação profissional dos Pais ou Parentes Encarregados (sendo um dos dois EE), verificámos que a turma se posicionava na classe média, havendo apenas quatro sujeitos desempregados - um pai e três mães, sendo que dois destes constituem um casal. Destes devíamos ter em atenção à aluna, cujo os dois parentes se encontravam desempregados, dado que poderia ter influência no estado anímico da mesma. Outros aspetos a realçar e no que diz respeito à categoria Morte ou Desconhecimento, verificámos que existia uma outra aluna, que era maior de idade e não apresentava qualquer relação com os Pais, por esse motivo, os dados revelavam que as informações destes surgiam desconhecidas. Havendo outra aluna que referenciou que o seu pai já tinha falecido (figura 3).

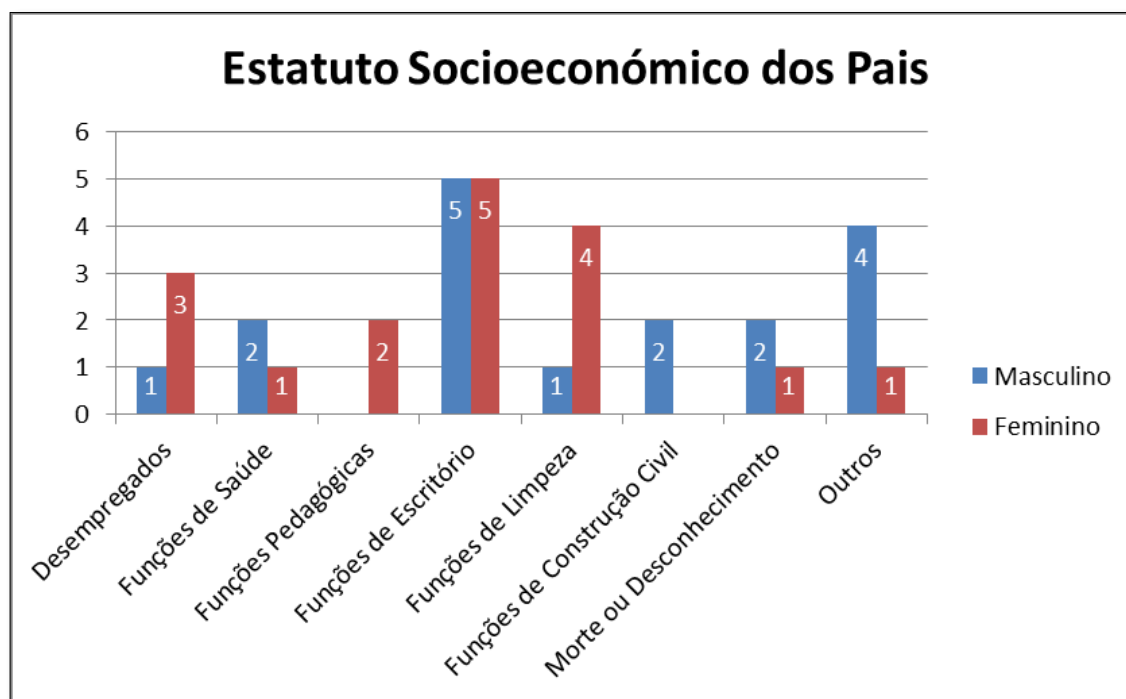


Figura 3: Representação gráfica do estatuto Socioeconómico dos Pais ou Encarregados de Educação do 12º12.

É digno de nota que esta análise foi realizada com base nas profissões ocupadas por estes sujeitos, sendo posteriormente agrupadas em Categorias, das quais destacamos: Desempregados; Funções de Saúde (Médico e Enfermeiros); Funções Pedagógicas (Educadora de Infância e Auxiliar de Educação); Funções de Escritório (Chefe de Serviços Administrativos, Administrador, Empresário, Diretor da F&B, Tratamento de Valores, Assistente de Museu, Auxiliar Administrativa); Funções de Limpeza ou Similares (Doméstica,

Funcionária Pública, Jardineiro); Funções de Construção Civil (Pedreiro e Carpinteiro); Morte ou Desconhecimento; e Outros (Chefe de Sala, Cabeleireira, Mecânico, Artista Plástico e Reformado).

Concelhos de Residência e Transporte para a Escola

Verificámos igualmente, através dos dados recolhidos que, a grande maioria dos alunos residia no concelho do Funchal (8 alunos), estando os restantes espalhados pelos concelhos de Câmara de Lobos (4 alunos), Santa Cruz (3 alunos), Machico, Santana e Ribeira Brava (1 aluno respetivamente).



Figura 4: Representação gráfica dos Concelhos de Residência do 12º12

No que se refere ao deslocamento de casa à escola e vice-versa era efetuado essencialmente por três meios referidos pelos alunos, dos quais destacámos o autocarro (12 alunos), o carro (5 alunos) e a pé (3 alunos). Destes é de referir que, os alunos que vinham dos Concelhos de Machico, Santa Cruz, Santana e Câmara de Lobos, utilizavam geralmente o autocarro para se deslocarem, podendo este ser um fator de atraso às aulas que se realizavam às 8h15. Relativamente à aluna que vinha do Concelho da Ribeira Brava não respondeu a esta questão no questionário, não havendo referências da forma como fazia o

deslocamento, contudo e recorrendo a informações cedidas pelo o Orientador Cooperante, constatámos que se trata de uma aluna assídua e pontual, pelo que não nos devíamos de preocupar.

Patologias ou Condicionantes à prática das aulas de EF

Para além das informações acerca dos Dados Demográficos recolhidos através dos questionários constituintes do projeto do EFERAM-CIT, foi pedido na primeira aula do ano letivo aos alunos informações gerais sobre alguns aspetos da sua saúde, mais precisamente se detinham alguma patologia que impedisse a normal participação nas aulas de EF. Neste sentido constatámos que dos dezassete alunos da Turma, três alunas detinham:

Tabela 2: Patologias ou Condicionantes à prática de EF

Alunas	Patologias	Observações
1	Articular	Não pode executar matérias de ensino que promovam o impacto articular. Sendo estas proibidas pelo médico (Desportos de Combate, Voleibol, Andebol, Ténis de Campo, Atletismo, Ginástica, etc.). Entregou um Atestado médico.
2	Diabetes (Tipo II) Insulinodependente	Pode e gosta de realizar a maior parte das matérias de ensino. Contudo é importante estar atenta à intensidade e carga que lhe é exigida nas aulas. Respeitar as suas pausas para beber água. Considerar as faltas que são para consultas no hospital.
3	Epilepsia	Não pode efetuar mudanças de planos (plano horizontal), por esse motivo não pode realizar a ginástica (rolamentos nem elevações). Não deve estar exposta a muitos estímulos luminosos e não deve ser levada ao limite da sua condição física. Para além disso, apresenta excesso de flexibilidade nas articulações dos joelhos e tornozelos, pelo que é mais propensa a entorses.

Prática de Atividade Física

Através do questionário online do EFERAM-CIT foi possível completar a informação retirada da ficha de apresentação, neste caso confirmar que a turma era no geral, pouco ativa ou com poucas vivências desportivas no que respeitava ao seu percurso de formação. Destes podemos aferir que, oito dos alunos da turma estiveram envolvidos em atividades pontuais, na sua maioria relacionadas com o Desporto Escolar (há dois anos atrás, altura em que estavam no 10º ano). Das modalidades apontadas pelos alunos destacaram-se: o Voleibol, o Basquetebol, o circuito de MDO, o Futebol e o Badminton. Sendo que as restantes referidas enquadraram-se num modelo federado, ao qual os alunos não permaneceram ligados durante muito tempo, destes destacaram-se atividades como: a Dança, a Canoagem e a Natação.

Relativamente aos restantes nove alunos indicaram a opção “nunca ou raramente” quando questionados se praticavam alguma AF, fora do contexto escolar.

Posição Perante a Atividade Física e a Educação Física

Quanto ao gosto que os alunos possuíam sobre a EF, retiradas do questionário online do EFERAM-CIT, as respostas variaram entre “gosto mesmo muito” e “não gosto lá muito”. Assim sendo, verificou-se que a maior parte dos alunos da turma, atribuíram uma grande importância à EF no geral, tendo nove alunos respondido “gosto bastante” e quatro alunos “gosto mesmo muito”. Relativamente aos restantes quatro alunos responderam que lhes era indiferente e que não gostavam lá muito.

Atendendo ao quadro de resultados, pareceu-nos evidente que estávamos perante um grupo de alunos que simpatizava com a disciplina de EF, contudo não reconheciam muito bem os benefícios inerentes à prática de AF regular. Dado que na sua maioria os alunos consideraram-se “pessoas suficientemente ativas” (7 alunos) e uma minoria consideraram-se “pouco ativas” (5 alunos), sendo que os restantes classificaram-se como pessoas “ativas e muito ativas” (4 alunos e 1 aluno respetivamente). Deste modo e considerando a turma no seu global, poderíamos aferir que, os alunos apesar de estarem convictos que eram pessoas suficientemente ativas, entraram em contrassenso quando afirmaram que as atividades do foro desportivo ou ligadas a AF que praticavam de forma regular, eram na verdade pontuais, tendo ocorrido na sua grande maioria há dois anos atrás.

6.1.4. Apreciações Finais da Caracterização da Turma

A caracterização da turma surge como componente indispensável ao bom planejamento e orientação dos processos de ensino aprendizagem, neste sentido, deve de ser efetuada nas primeiras aulas de EF do ano letivo. Assim e partilhando da mesma opinião de Mesquita (2012), para tornarmos a nossa prática letiva ajustada ao contexto e aos alunos, temos de entender os sujeitos como individualidades, que apresentam motivações singulares, dificuldades distintas e experiências anteriores diversas. Neste sentido, a caracterização da turma deve de surgir como um meio que, nos permite entender, de forma particular, os alunos, dando-lhes uma igualdade de oportunidades para aprenderem, na medida em que igualar oportunidades “(...) é equacionar as diferenças de cada um” (p. 180).

Considerando a forma variada de recolha de informação e as múltiplas metodologias possíveis para se efetuar a caracterização da turma, na presente experiência do EP, fomos incentivados a utilizar uma metodologia transversal a todos os núcleos de estágio, com o intuito de tornar esta prática mais uniforme (entre professores estagiários), rigorosa e fiável, podendo eventualmente, adquirir um caráter mais científico caso se pretendesse optar por esse fim.

Neste sentido e, sendo este um conjunto de procedimentos concebidos pelo departamento de EF da UMA, albergou um conjunto de questionários online, avaliações físicas e testes de aptidão física, que no fundo corporizaram todo o projeto, intitulado de EFERAM-CIT. É de realçar que esta ferramenta auxiliou-nos na caracterização da turma, contudo surgiu já num momento avançado do primeiro período, tendo-se por esse motivo aplicado outros processos de caracterização, dos quais foram exemplos: a dinâmica de apresentação - que nos permitiu adquirir dados acerca das patologias que colocassem constrangimento à prática das aulas - a plataforma dos professores da escola (Place) - que nos forneceu dados relativos às datas de nascimento dos alunos, por exemplo – e o Projeto +90 – que nos facultou dados sobre a aptidão física dos alunos.

Deste modo e embora concordantes com aplicação deste tipo de ferramentas (EFERAM-CIT), uma vez que visam o enriquecimento do processo pedagógico, consideramos que o atraso no momento de aplicação do mesmo, veio no fundo, prejudicar a etapa de início e conclusão da caracterização das turmas. Revelando-se complementar para o nosso processo de prática letiva, todavia não o entendemos como indispensável, uma vez que, as informações que deste resultaram não foram as que mais influenciaram a nossa ação.

Por outro lado, a aplicação deste projeto, implicou a formação de uma equipa de avaliadores (sendo estes os nossos colegas, professores estagiários de EF) que, na nossa opinião, iniciou o processo de formação tarde, pecando pela falta de organização logística (inexistência de uma amostra significativa de alunos para se proceder às diferentes fases do estudo piloto) e pela falta de colaboração da equipa de avaliadores (que muitas vezes faltava aos estudos piloto pondo em causa, assim a validade dos dados, pela falta de experiência ou desconhecimento dos procedimentos avaliativos).

Por este motivo e, embora tivéssemos desenvolvido tarefas de gestão de recursos humanos com os nossos colegas de estágio (acabávamos por organizar o horário e a equipa de avaliadores para os estudos piloto e para as avaliações nos diferentes núcleos de estágio), constatámos que este foi um processo difícil, que nos consumiu animicamente, acatou um custo temporal que nos prejudicou nas tarefas integrantes do estágio, adquirindo pouca expressão naquilo que foi o EP e os seus critérios de avaliação.

Conscientes que todos os processos carecem de uma fase de experimentação e, não nos tornando demasiado críticos e queixosos, gostaríamos de deixar algumas sugestões, que servissem de reflexão ou, efetivamente, contribuíssem para a melhoria da aplicação do projeto EFERAM – CIT:

- Formar a equipa de avaliadores em fases anteriores ao início do EP (por exemplo: no final do 1º ano de mestrado ou durante o mesmo);
- Definir como responsável dos recursos humanos, um dos Professores Orientadores Científicos, como forma de transmitir aos estagiários, uma maior seriedade, rigor e respeito pelos compromissos (note-se que a nossa principal dificuldade, enquanto “gestores” da turma de estagiários, prendeu-se com o facto destes não valorizarem o projeto e, conseqüentemente, não se apresentarem às avaliações exigidas);
- Introduzir a participação no projeto EFERAM – CIT, como um elemento a valorizar na avaliação final do EP;
- Melhorar a passagem de informação no que se refere aos objetivos e potencialidades do próprio projeto, já que se os estagiários perceberem que o EP se pode “construir” sobre esta caracterização aprofundada da turma, poderão se apresentar mais envolvidos e mais colaborantes uns com os outros.

6.2. Atividade de Extensão Curricular

A Atividade de Extensão Curricular é apresentada no plano de estágio como uma atividade complementar à atividade curricular, promovendo uma interação entre os professores de EF ou de outras áreas disciplinares, os alunos e EE da turma que se está a exercer a prática letiva.

6.2.1. Concepção da Atividade

Atendendo aos princípios presentes no PEE da ESFF, a partir dos quais se defende a promoção da qualidade de ensino na perspetiva da formação integral dos próprios alunos, pareceu-nos pertinente proporcionar à turma uma experiência diferente do habitual e que servisse, simultaneamente, como estímulo e fomento ao gosto pela prática de AF (neste caso, fora do contexto escolar).

Para o efeito, organizámos uma atividade, que englobou quatro variantes, permitindo aos alunos efetuarem: Canoagem, Lanche de convívio, Jogos Tradicionais e Geocaching pela cidade do Funchal. É de salientar que esta ocorreu no dia quinze de maio de 2017, entre as 10h00 e as 15h00, iniciando-se na Rampa de São Lázaro (Canoagem), passando para o Parque de Santa Catarina (Lanche e Jogos Tradicionais), sendo finalizada junto à Sé (após os alunos realizarem o percurso de Geocaching pelo Funchal).

É de referir que a presente Atividade desenvolveu-se no dia das Atividades Náuticas (Canoagem) da nossa turma, uma vez que considerámos importante que os alunos aproveitassem e participassem na iniciativa desenvolvida por um dos docentes do grupo disciplinar EF da ESFF (a Semana das Atividades Náuticas). Para além do exposto, esta oportunidade permitiu, simultaneamente à nossa turma, contactar com outros alunos e usufruir de uma atividade (muito desejada, sendo destinada, essencialmente, aos alunos de 12º ano, como vimos no ponto 5), que habitualmente é paga, a custo zero.

De uma forma mais explícita e, no que se refere à concepção da Atividade de Extensão Curricular propriamente dita, teve o seu início de preparação no mês de abril, prolongando-se até à data do dia de realização (Anexo 18). Iniciando-se com um processo de Tomada de Decisão por parte dos alunos, naquilo que se refere à seleção do tipo de atividade que gostariam de fazer. Contudo e como a turma, se demonstrou pouco autónoma neste processo, nós enquanto orientadores da sua aprendizagem, elaborámos uma lista de possíveis atividades, tendo-se chegado à conclusão que os alunos detinham principal interesse em efetuar atividades relacionadas com o mar, fora do contexto escolar, no âmbito do geocaching oficial (dado que

em aula tiveram oportunidade de experimentar num percurso adaptado ao contexto escolar) e que ocorresse na zona do Funchal (visto que seriam muitos os que estariam impossibilitados de participar devido a questões pessoais e temporais, caso esta se verificasse fora do concelho).

Perante este cenário, foi-nos possível distinguir dentro da concepção da atividade, quatro etapas diferentes, destas destacaram-se: a elaboração das autorizações para a Canoagem e para as restantes atividades a desenvolver no Funchal, assim como, o convite para os encarregados de educação (Anexo 19); a elaboração e concepção dos jogos tradicionais e todos os materiais envolvidos para a prática destes (Anexo 20); a elaboração da lista de grupos responsáveis por levar alimentos para o lanche de convívio (Anexo 21); e por fim, toda a logística envolta na construção do percurso de Geocaching pela Cidade do Funchal (Anexo 22).

Para tal e, como o 3º período se verificou curto e trabalhoso para os nossos alunos, atribuímos-lhes tarefas mais simples, mas que envolvessem igualmente, a passagem por um processo de tomadas de decisão (na escolha dos grupos e dos jogos tradicionais mais apropriados a se efetuar), de responsabilização (no que se refere aos materiais que teriam de conseguir para efetuarem os jogos) e de trabalho em equipa (no que se refere ao cumprimento de prazos e de entrega dos materiais e da lista de alimentos decidida pela turma).

Naquilo que se refere à nossa intervenção, ficámos responsáveis por elaborar a autorização e convite aos EE, construir e-mails de aviso à escola e à turma e por montar toda a logística do percurso de Geocaching.

6.2.2. Operacionalização da Atividade

A Atividade de Extensão Curricular, contou com a presença de quinze alunos, de três professores responsáveis (2 estagiários e o Orientador Cooperante), dois professores auxiliares (colegas da UMa), um professor monitor da atividade de Canoagem e dois participantes externos familiares dos alunos, visto que no horário proposto nenhum dos EE se encontrava disponível.

No que se refere à Canoagem propriamente dita, o professor responsável foi quem realizou o pequeno *briefing* da atividade enaltecendo os principais cuidados a ter, ao nível da segurança e do manuseamento dos materiais. Deste modo, iniciou por descrever as técnicas com maior sucesso para: equilibrar o caiaque;

se coordenar com o elemento da mesma embarcação no que se refere à ação de pagaiar; e, por último alguns procedimentos a considerar, caso caíssem ao mar e virassem a embarcação.

Após este momento, os alunos entraram na água e realizaram um conjunto de exercícios, relacionados com adaptação aos materiais e ao meio (forma de avançar para a esquerda, direita e para trás, entre outras). É de salientar que, como estavam três turmas em simultâneo a efetuar a Canoagem, havia constantemente permuta entre os elementos participantes, estando estes ora a nadar e a mergulhar numa zona segura junto do cais, ora na Canoagem. Apesar da permanência das três turmas no local, a atividade decorreu de forma dinâmica, com poucos tempos de espera, sendo que os alunos que não queriam nadar nem pagaiar tinham a tarefa de registar através de fotografias os restantes colegas.

No que se refere ao lanche de convívio e aos Jogos Tradicionais, organizados pelos alunos, ocorreram no Parque de Santa Catarina, podendo esta etapa da atividade, ser entendida como um momento pouco formal, auxiliando-nos a efetivar e a aumentar as relações entre os próprios alunos e, conseqüentemente, entre alunos e professores. Noutra instância, a autonomia associada à dinamização das tarefas levadas a cabo pelos alunos, era o aspeto que estava em destaque nesta etapa, sendo um dos nossos objetivos, verificar se estes conseguiam, efetivamente, expor o que tinham concebido (explicar à turma e às pessoas externas os exercícios).

Nesta fase, a nossa preocupação voltou-se para a forma de comunicação e auxílio dos alunos na superação dessa dificuldade que, ao longo do ano, sempre foi bem evidente (por exemplo, quando se pedia para explicar a relevância de uma determinada regra ou simplesmente colocávamos os alunos responsáveis por escolher um conjunto de exercícios de mobilidade articular para dinamizarem aos colegas).

Por fim, mas igualmente importante, prosseguimos a atividade com a realização de um percurso de Geocaching, utilizando para isso uma dinâmica de prova idêntica à do Rogaining, no que se refere às características e comportamentos que se pretendia solicitar, dos quais destacamos: o trabalho em equipa, capacidade de resistência, competitividade, montagem de estratégias (planeamento), utilização de técnicas de navegação (com recurso ao GPS – componente alterada do Rogaining, uma vez que neste tipo de corrida é utilizada unicamente uma bússola) e utilização do mapa, que lhes permitia se direcionarem para os pontos de controlo, que neste caso em vez das balizas de orientação, eram as caches oficiais. Nesta atividade as equipas eram constituídas por quatro elementos cada, tendo estes de se manter sempre juntos para registar a cache (ponto de controlo), conservando uma prova desse feito (fotografia tirada pelo professor responsável de cada grupo).

Relativamente ao mapa (Anexo 23), cedido aos grupos, quinze minutos antes de iniciar a prova (para definirem a estratégia a seguir, já que em quarenta e cinco minutos era difícil de atingir a pontuação total), era constituído por cinco pontos localizados no Funchal, a partir dos quais os alunos podiam optar fazer aqueles que eram mais distantes do posto de controlo (Sé do Funchal) e, por isso motivo, com maior pontuação. Ou por outro lado, decidirem fazer aqueles que ficavam mais próximos e detinham menor pontuação.

É digno de nota que, a seleção da pontuação e dos pontos (caches) foram intencionalmente pensados, de modo a impor alguma intensidade à atividade, dado que os alunos tendencialmente não gostavam de correr. Tentando-se, neste sentido, associar este factor inibidor da AF, com a sua motivação para encontrar o maior número de caches (factor de motivação extrínseca), colocando-se a tal intensidade que deveriam de alcançar se ambicionassem fazer o máximo destas, em quarenta e cinco minutos.

A atividade terminou após os quarenta e cinco minutos da partida, havendo penalização em um ponto a cada dois minutos de atraso da hora combinada. Nesta fase é de salientar que, optámos por dar liberdade aos grupos de voltarem após o tempo estipulado ao posto de controlo. Todavia esta dinâmica só foi possível, pois tínhamos um professor responsável em cada grupo. Caso contrário, se não disponibilizássemos de tantos recursos humanos (professores auxiliares), elegeríamos um líder por grupo, com o qual manteríamos contacto permanente (de dez em dez minutos) e orientaríamos a atividade em sistema de estrela (após fazerem uma cache teriam de voltar sempre ao posto de controlo), em vez de utilizarmos a dinâmica do circuito (fazem todos os pontos que conseguirem e voltam ao posto de controlo).

6.2.3. Reflexão da Atividade

De uma forma geral, consideramos que os objetivos pretendidos com a realização desta atividade foram alcançados. Nesta perspetiva poderemos afirmar que se enquadraram com os princípios presentes no PEE, já que contribuiu para: o desenvolvimento do gosto pelas atividades culturais, desportivas, lúdicas e recreativas; o desenvolvimento do conjunto de atividades que possibilitem novas experiências aos alunos e que promovam motivação, criatividade, cooperação, convergindo num espírito de cidadania. Por outro lado os interesses e gostos dos alunos foram igualmente respeitados, pelo que podemos aferir que nesse aspeto a atividade foi bem-sucedida.

Inicialmente, a nossa Atividade de Extensão Curricular, era para ser independente da Semana de Atividades Náuticas, de modo a que passássemos pelo processo de requisição de material e de um monitor

para essa atividade, à semelhança do que ocorreu com a nossa colega estagiária. Contudo e por disponibilizarmos apenas do dia quinze de maio para realizar a atividade, dada a indisponibilidade da turma nos restantes dias, consideramos desrespeitoso para o nosso Colega e Professor responsável pela organização da atividade de Canoagem, permanecermos no mesmo local (Rampa de São Lázaro), com uma turma da mesma escola a ser dirigida por uma entidade diferente.

Deste modo e não incorrendo nesse conflito de interesses, optámos por integrar nesta atividade, já disponibilizada pela escola, voltando a nossa intervenção para o controlo da atividade preparada pelos alunos e na construção do percurso de Geocaching pelo Funchal.

Fruto da nossa colaboração no dia da atividade de Canoagem com o professor dinamizador, partilhamos o projeto da nossa atividade de Geocaching, tendo esta sido encarada com bastante interesse e motivação por parte do mesmo, demonstrando-se aberto a dinamizar o mesmo percurso com a sua turma, caso não nos importássemos de deixar os documentos associados à nossa atividade.

Relativamente às restantes atividades decorreram de forma controlada, tendo-se cumprido com aquilo que se previu no planeamento efetuado numa fase de pré-atividade.

Contudo e, se eventualmente, tivéssemos oportunidade de repetir a Atividade de Extensão Curricular, deveríamos de ter em conta que o seu processo de conceção devia de ser mais aprofundado, na medida em que um bom planeamento deve de ocorrer com tempo, de preferência, desde o início do processo de ensino-aprendizagem. Sendo este um requisito se pretendermos incluir, professores de outras áreas disciplinares (apelando à interdisciplinaridade), ter a disponibilidade de maior número de EE e, neste sentido, construir atividades com maior significado para as aprendizagens dos alunos.

7. Atividades de Natureza Científico-Pedagógica

7.1. Ação Científico-Pedagógica Individual – Os Contributos Práticos do Frisbee, do Kin-ball e das Atividades Rítmicas Expressivas na Escola

A Ação Científico-Pedagógica Individual assenta numa das atividades a desenvolver durante a prática pedagógica de estágio que nos permite enquanto estagiários agirmos como catalizadores do processo de formação do grupo de professores de EF da escola que nos acolhe. Não sendo esta a única potencialidade desta ação, a mesma vem também permitir uma maior aproximação entre nós, estagiários, e o grupo disciplinar, já que possibilita a partilha de conhecimentos. É de ressaltar que este momento deverá, sobretudo, de ser encarado como um contributo para a formação contínua dos docentes bem como da nossa própria formação e nunca como uma confrontação ou hierarquização entre os saberes dos professores licenciados/ mestrados há mais anos e os que ainda estão em vias de concluir este processo.

Para além do já referido, salientamos que esta Ação Científico-Pedagógica Individual surge em concordância com os potenciais interesses encontrados no grupo de professores de EF da ESFF, resultado de uma auscultação efetuada previamente com o auxílio do nosso orientador pedagógico cooperante e do coordenador do grupo dos professores de EF.

Assim e sem mais demandas, a temática relacionou-se com os Contributos Práticos do Frisbee, do Kin-ball e das ARE na Escola, sendo que a nossa intervenção focou-se essencialmente na abordagem do Kin-ball na Escola (Anexo 24). Estando o nosso enfoque voltado para a abordagem do Kin-ball na escola, ficando a matéria de ensino do Frisbee ao encargo da nossa colega de estágio. É de salientar que a nossa ação teve um caráter teórico-prático (Anexo 25), uma vez que acreditamos que a passagem pela experimentação (dos exercícios), contribui para uma maior análise crítica e percepção da realidade que está a ser apresentada. Para o efeito, além de serem transmitidos os principais aspectos essenciais ao conhecimento da matéria de ensino, construímos um conjunto de propostas didático-pedagógicas que foram apresentadas teoricamente ao grupo de professores, havendo oportunidade numa segunda etapa do processo (como já havíamos referido) de pô-las em prática.

Gostaríamos ainda de acrescentar que o nosso objetivo para com a apresentação das ARE surgiu um pouco diferenciado das restantes, já que centramos a apresentação destas em ferramentas e instrumentos (CD's, posters e Links) que auxiliassem a construção das aulas dos professores do grupo disciplinar, tendo sido estes desenvolvidos por colegas estagiários de anos anteriores.

7.1.1. Conceptualização da Ação

A escola vinculada ao conceito de organização tem-se constituído, ao longo dos últimos tempos, como uma área de grande discussão e reflexão no que se refere à lógica evolutiva do pensamento educacional. É de referir que esta é considerada como um local de “*investimento privilegiado dos reformadores e dos políticos da educação (...)*”, bem como, contexto próprio de inovação pedagógica e de requalificação das práticas educativas (Costa, 2003, p. 7).

Contudo e olhando o paradigma da escola atual, percebemos que embora se fale em evolução e mudança, se tenham mudado os tempos e as pessoas, ainda mantemos um sistema de ensino centrado nos professores, bem como nas matérias transmitidas que são de carácter determinista, limitador da pesquisa, da autonomia, do pensamento crítico e da criatividade.

Perante o que até aqui alegamos, parece-nos que a lógica envolta no conceito de escola, foge às necessidades da sociedade vigente, já que esta se apresenta sedenta de uma educação que ambiciona o desenvolvimento das capacidades e potencialidades individuais e que acima de tudo “*exija o domínio de metodologias e de instrumentos de forma aberta e não determinista (...)*” (Lopes & Fernando, 2014, p. 6).

Para além do já referido, torna-se importante enfatizar que o processo de educação tem por finalidade o desenvolvimento holístico e integral do Homem, estando à responsabilidade dos docentes adequarem os instrumentos e ferramentas àquilo que pretendem transformar nesse tipo de indivíduo. Enquadrada neste contexto, surge então a EF, como um meio privilegiado para transformar os jovens e crianças nos diferentes domínios: cognitivo, socio-afetivo e psicomotor (Jacinto et al., 2001).

Neste âmbito, acrescentamos que a EF surge como disciplina curricular, aberta e dinâmica (CNAPEF, 2002), e que se integra no Programa Nacional Educativo, ostentando um programa nacional próprio (PNEF), que surge como linha orientadora organizada de forma flexível e ajustada a cada realidade escolar (Jacinto et al., 2001), possibilitando aos professores atingirem os objetivos de final de ciclo com os seus alunos, caso o tentem cumprir.

Recordemos que o PNEF efetua a especificação das matérias em nucleares essencialmente para assegurar a homogeneidade do currículo entre as escolas, deixando um conjunto de matérias alternativas ao critério dos docentes, garantindo a parte flexível do mesmo. No sentido que permite ao professor selecionar outras matérias que considere fundamentais e que o auxiliem no alcance dos objetivos de final de ciclo, tendo em conta: as motivações e necessidades dos alunos, os contextos locais, dando também oportunidade de se potencializar as características próprias ou condicionalismos existentes em cada escola.

Desta forma e apoiados também na visão de Abreu, Félix, Carvalho e Correia (2014), é fundamental proporcionar aos alunos um conjunto diversificado de experiências no que se refere à multiplicidade de matérias de ensino, de modo a que os próprios alunos possam desenvolver o seu repertório de habilidades motoras, sem que estejam limitados aos comportamentos solicitados na abordagem sistemática das mesmas modalidades.

Todavia e retomando a ideia do sistema educativo atual, *“as soluções e opções utilizadas não parecem ser promotoras [dessas] mudanças [nem] facilitadoras de uma aprendizagem personalizada”* (Simões et al., 2014, p. 18), já que continuamos a nos debruçar sobre a mesma problemática ou nas mesmas lógicas educacionais. A título de exemplo surge a abordagem sistemática dos mesmos Desportos Coletivos, ao longo dos diferentes ciclos de ensino, que por vezes se apresentam trabalhados com pouca eficiência, despoletando pouco interesse entre os alunos, nas aulas de EF.

Assim e atendendo a que esta disciplina é um meio privilegiado para aplicação de novas metodologias e instrumentos que visem o desenvolvimento integral dos alunos, defendemos que a mudança paradigmática possa começar a partir desta. Por esse motivo propomos, ao longo deste trabalho, a abordagem do Kin-ball como matéria alternativa às que já são instituídas, não por considerarmos que “esta se encontre na moda” ou “seja gira”, como veremos posteriormente.

É de salientar que esta apesar de solicitar o mesmo tipo de comportamentos implícitos nos Desportos Coletivos, surge como uma ferramenta pedagógica eclética, de fácil adaptação aos espaços e que possibilita ao professor jogar com aspetos motivacionais dos seus alunos, relacionados com as grandes dimensões que a bola apresenta.

7.1.2. Operacionalização da Ação

Sendo o Kin-ball um Desporto Coletivo recente a nível Nacional surge ainda pouco reconhecido dentro do espaço escolar. Contudo em países como o Canadá, Estados Unidos e o Japão, esta matéria de ensino emerge com maior reconhecimento social no que se refere ao seu valor pedagógico (Unidade Didática Kin-ball, s.d.). É neste âmbito escolar que pensamos que esta pode ser utilizada como desbloqueadora de certas resistências e assumir um valor acrescentado na solicitação de comportamentos implícitos nas modalidades coletivas.

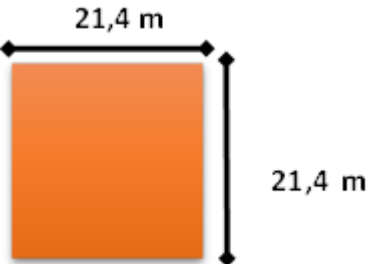
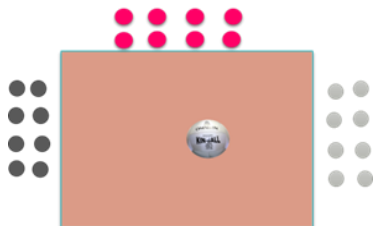

Atendendo à Taxonomia proposta por Almada et al., (2008), o Kin-ball insere-se no Modelo dos Desportos Coletivos, já que leva os alunos a realizarem uma divisão do trabalho pelos diferentes elementos do grupo, implicando, assim, o bom desempenho das tarefas específicas que cada um tem de desenvolver afim de haver uma coordenação eficaz destas em grupo (dinâmica de grupo). É nesta perspectiva que os autores supracitados defendem a compreensão e gestão desta matéria de ensino através do Modelo Simplificado dos Desportos Coletivos: $t \geq t'$ (t - o tempo da ação ofensiva; t' - o tempo da ação defensiva).

Dotado de grande valor pedagógico, como anteriormente tínhamos mencionado, o Kin-ball intervém no domínio cognitivo, social e físico motor dos indivíduos, sendo um meio privilegiado para o desenvolvimento holístico dos alunos (Ariza, 2015). Apresentando para além do já referido um conjunto de outras vantagens educativas, das quais se destacam:

- ✓ Desenvolvimento das relações socio-afetivas dos alunos (ações de cooperação);
- ✓ Fomentação do respeito pelo outro;
- ✓ Auxílio no controlo da violência física, bem como na abolição do individualismo (cumprimento das regras que proibem o contato físico);
- ✓ Estimulação do espírito da equipa, da tomada de decisão, da concentração e das capacidades físicas (velocidade de reação, coordenação, força, percepção visual e espacial);
- ✓ Motivação entre os alunos aquando da sua execução (acessibilidade técnica e dimensões da bola);
- ✓ Possibilidade de ser jogado entre equipas mistas (eclético);
- ✓ Facilitação na adaptação aos espaços (polivalente).

No que se refere às características inerentes à componente do jogo, o Kin-ball, pratica-se atendendo a algumas particularidades inerentes ao terreno de jogo, aos participantes, ao objeto de jogo, bem como tendo em conta o seu objetivo, tal como observamos na tabela 3.

Tabela 3: Características do jogo

Terreno de jogo: quadrado	Participantes: 3 equipas de 8 elementos cada (4 efetivos e 4 suplentes)	Objeto de jogo: Uma bola com 1,22 cm de diâmetro com aproximadamente 1kg
		
Objetivo do jogo		
Atacantes		Defensores
<ul style="list-style-type: none"> Mencionar uma das 2 equipas para atacar; Lançar a bola (serviço) numa distância mínima horizontal igual ao seu diâmetro. 		<ul style="list-style-type: none"> Sustentar a bola enviada pela equipa atacante antes que contate o solo; Podendo sustentar com qualquer parte do corpo.

(Unidade Didática Kin-ball, s.d.)

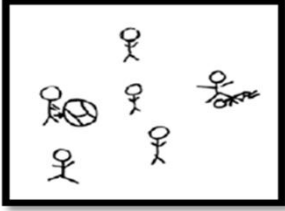
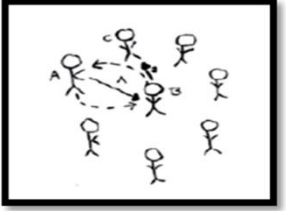
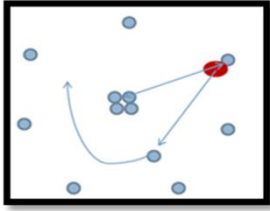
Tendo em conta o que temos vindo a referenciar e apesar do seu rico valor educativo e do cumprimento de alguns objetivos gerais de final de ciclo de EF, o Kin-ball, parece ser ainda uma modalidade pouco popular no âmbito nacional e por esse motivo surge entre os professores como uma matéria de difícil domínio e de elevada complexidade para abordar nas aulas.

Atendendo a esta dificuldade, propomos de seguida algumas estratégias pedagógicas de modo a facilitar a utilização desta matéria de ensino nas aulas. Todavia importa salientar que estas são meros exemplos, cabendo a cada catalisador do processo ensino-aprendizagem adequar as suas escolhas e intervenções ao contexto que lhe é apresentado.

Proposta 1 – Entrada em Ação na Aula

Para a primeira proposta sugerimos se recorrer a distribuição do número de horas de Desportos Coletivos pelo ano letivo, utilizando os 15 minutos iniciais de algumas aulas como forma de ativação cardiovascular. Nestes poderemos efetuar exercícios que solicitem algumas componentes de controlo e manipulação da bola, deslocamentos e montagem de estratégias (conseguir agarrar a bola em equipa), como se sugere na tabela 4 .

Tabela 4: Exemplos de exercícios para entrada em ação na aula

Apanhada com bola	Jogo dos 10 passes	Jogo do ratinho
		

Proposta 2 – Aulas de 45 minutos ou de 90 minutos

No que respeita à segunda proposta, consideramos que o Kin-ball pode ser lecionado juntamente com outras matérias de ensino, na mesma aula, seguindo uma dinâmica de aulas polimáticas, onde o professor pode escolher se pretende solicitar características semelhantes ou diferentes entre as matérias de ensino. Podendo efetuar estas sessões através de diferentes organizações da turma, ou seja, trabalhando por estações (alunos executam num tempo limitado tarefas diferentes, em matérias distintas ou semelhantes), percursos (os alunos perfazem um conjunto de tarefas de matérias distintas ou semelhantes em circuito) ou em blocos (os alunos perfazem em simultâneo o mesmo tipo de tarefa, espalhados pelo recinto).

Contudo as aulas podem também surgir com um carácter monotemático, apresentando exercícios como os ilustrados nas tabelas 5 e 6:

Tabela 5: Exemplos de exercícios para uma aula monotemática

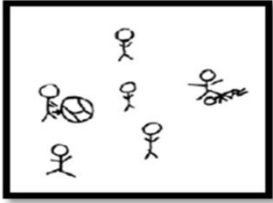
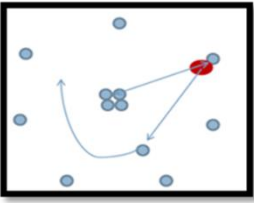
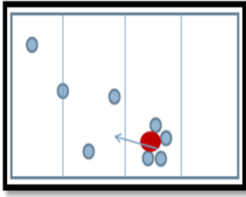
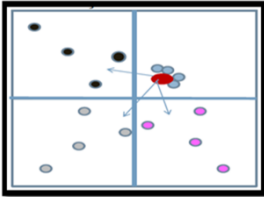
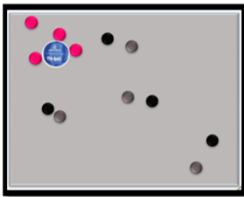
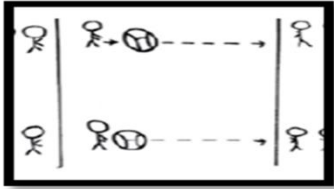
Entrada em ação	Desenvolvimento da aula	
Jogos Lúdicos (Apanhadas com bola)	Manipulação e Sustentação (jogo do ratinho)	Lançamentos e receções em díade (y)
		

Tabela 6: Continuação da proposta de exercícios para a aula monotemática


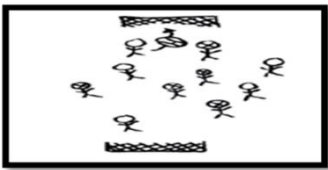
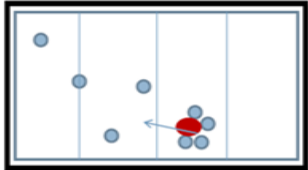
Desenvolvimento da aula		Parte Final
Jogos Reduzidos/ Condicionados (Jogo de “voleibol”)	Jogo Formal (4x4x4)	Capacidades Físicas e Condicionais (estafetas)
		

Proposta 3 – Parte Final da Aula

Numa última perspectiva e seguindo uma lógica idêntica à da primeira, propomos a utilização dos 15 minutos finais de algumas aulas como forma de trabalhar algumas capacidades físicas e condicionais (como a força, velocidade de reação e a resistência).

Para tal sugerimos alguns exemplos de exercícios que levem os alunos a aplicar os diferentes lançamentos, equacionando os diferentes ângulos, velocidades e alturas de saída que a bola pode tomar com a aplicação da força, bem como potenciar tempos de reação distintos (estafetas com bola e jogos reduzidos), como podemos ver na tabela 7.

Tabela 7: Exemplos de exercícios para a parte final da aula

Estafetas com bola	Jogos Reduzidos	Lançamentos e recepções em díade (y)
		

7.1.3. Balanço da Ação

Na etapa de concepção e por esse motivo de pré-impacto da nossa ação científico-pedagógica individual, assumimos ter tido algumas dificuldades em selecionar um tema que, por um lado, fosse de interesse para a comunidade de professores do grupo e, que por outro, representasse uma saída da nossa zona de conforto e, nesse sentido, desafiasse as nossas capacidades. Assim e para auxiliar a nossa tomada de decisão, colocámos três hipóteses aferindo, mais tarde, uma para desenvolver. Deste rol, fizeram parte as seguintes hipóteses: (1) auscultar o grupo disciplinar de EF para aferir as suas motivações e interesses; (2) abordar as matérias de ensino de Andebol ou de Natação por estarem relacionadas com a nossa formação e passado desportivo e, por último, (3) abordar a AI, de modo a rentabilizar tempo e esforços para a ação científico-pedagógica coletiva (dado que este seria o tema geral de incisão).

Discorrendo sobre cada uma delas, podemos desde já referir que a primeira sempre foi aquela que deteve um maior peso na nossa seleção (sendo efetivamente a que seguimos), dado que se nos concentrarmos num dos principais objetivos da realização desta ação, percebemos que visa essencialmente a nossa aproximação (enquanto professores estagiários) com o grupo disciplinar de EF. É certo que se tivéssemos uma posição mais intriguista diríamos que tal objetivo poderia ser atingido independentemente da hipótese que decidíssemos escolher. Todavia é consensual que ao se envolver os indivíduos na tomada de decisão os seus níveis de motivação para com a tarefa aumentam significativamente, bem como a sua responsabilização e compromisso (tal como aprendemos na cadeira de Controlo Motor e Aprendizagem, integrante da nossa Licenciatura).

Por outro lado se nos atrevêssemos a selecionar a hipótese dois e aprofundar as matérias de ensino que estiveram na base da nossa formação (Andebol e Natação), poderíamos partilhar um pouco da nossa experiência e reflexão proveniente das nossas vivências ao longo dos anos no desporto federado seja enquanto consumidores seja enquanto produtores (nos últimos 3 anos), podendo-se levantar um conjunto de problemáticas relacionadas com a abordagem destas matérias na escola e possibilidades ao nível dos instrumentos didático-pedagógicos que se poderiam utilizar para a construção das aulas. Contudo e por esta não ter sido a nossa hipótese de eleição, dado que iria recair na nossa zona de conforto, não iremos desenvolver mais este tópico para não aborrecer em demasia o leitor.

No que se refere à terceira e última hipótese colocada, inicialmente seria aquela mais lógica e favorável ao nível de rentabilização de tempo e de energia para nós, todavia e em conversas informais com os professores e colegas do grupo disciplinar de EF, percebemos que não levantava muito interesse, sendo por esse motivo afastada.

Retomando e, refletindo para conosco, gostaríamos que o nosso público-alvo estivesse motivado e concentrado no momento da ação, e por esse motivo questionámo-nos: o que levaria uma plateia de professores com anos de experiência a se envolver num debate provocado por professores estagiários (que são únicos na sua individualidade, mas que aos olhos de quem permanece anos seguidos num estabelecimento de ensino, não passam de meros rituais que todos os anos por ali passam)? Por outras palavras, de que forma poderíamos incorrer em mais valias para a escola ou de deixar uma influência positiva?

É também verdade que não somos especialistas de nada, ou não viemos de todo inventar nada de novo, uma vez que o conhecimento encontra-se disponível cabendo a cada pessoa procurá-lo e selecioná-lo, de acordo com as suas necessidades. O problema, portanto, não se resume à escassez de informação, digamos assim, o que acontece na maioria das vezes, é um desinvestimento e dificuldade em organizar e pensar criticamente sobre essa informação que nos é apresentada (ou se quisermos acomodação dos docentes por diversas razões, que não interessam agora referir), sendo precisamente esse o nosso contributo para com aquele grupo de docentes de EF.

Para o efeito e como foi visível ao longo daquilo que expusemos anteriormente, a temática relacionou-se com os Contributos Práticos do Frisbee, do Kin-ball e das ARE na Escola (Anexo 26), dado que os professores se apresentavam sedentos pela introdução de novas matérias de ensino no meio escolar (isto se nos concentrarmos nas matérias do Frisbee e do Kin-ball, dado que a dança representa apenas uma lacuna de lecionação).

Atendendo a que a nossa intervenção se focou essencialmente na abordagem do Kin-ball na Escola, gostaríamos de ter começado por defender essencialmente uma mudança paradigmática, queremos com isto dizer que foi nosso intuito, consciencializar a plateia, que não bastaria que se efetuassem alguns arranjos pontuais ou que se introduzissem novas matérias, conteúdos e meios tecnológicos, ou que se alterassem regulamentos e normas, para que o sistema educativo atual mudasse. Posto isto, o que teria urgência em passar seria a importância de uma alteração de paradigma, ou se preferirmos, de uma transformação da base de suporte do ensino, no sentido em que caberia a cada professor/ educador criar as condições essenciais para fazer a rotura, passando de um ensino centrado nas matérias e nos docentes para um ensino centrado no aluno/ educando (Lope et al., 2014).

Por outras palavras, dadas as propostas de operacionalização, por nós efetuadas e, apesar de reconhecermos o potencial da introdução de novas matérias de ensino nas aulas de EF, como é o caso do

Kin-ball, foi igualmente nosso intuito tentar salientar que não se tratava de fazer “alguma coisa nova para que tudo ficasse na mesma”.

Tendo sido fundamental lembrar que as matérias de ensino deveriam de ser selecionadas para dar resposta às necessidades dos alunos e aos comportamentos que queremos solicitar para que existam as transformações que se pretendem e não porque “estão na moda” ou “são giras e diferentes”.

Contudo torna-se necessário sensibilizarmos o leitor que não estamos aqui a aferir que os professores não renovam os seus conhecimentos (efetivamente muitos o fazem e bem), mas que vivem um paradigma diferente, já que uma grande maioria foi formatada por um processo pedagógico distinto que condiciona o desenvolvimento das suas próprias capacidades, inibe o pensamento crítico a cerca do mundo que os rodeia, havendo uma grande apetência para se refugiarem naquilo que já existe, ou seja, nas receitas e métodos prontos a serem consumidos (Lopes, 2017).

Por este mesmo motivo, o nosso principal o objetivo (numa fase de conceptualização da ação) não se reduziu a este fim, mas antes ambicionou apresentar um conjunto de propostas metodológicas experimentadas em aula e passíveis de serem ajustadas às realidades de cada docente.

Relativamente à fase de realização da ação, ou se quisermos, na etapa de impacto, de uma forma geral e pouco precisa podemos aferir que correu bem, todavia e se tivermos um olhar mais detalhado e crítico, poderemos assumir que não passámos efetivamente a mensagem que se pretendia na sua totalidade. Quer isto dizer que, por entre algum nervosismo, que se foi dissipando à medida que fomos expondo as ideias na parte teórica, acabámos por apresentar um trabalho centrado nas características mais marcantes da matéria de ensino do Kin-ball. Preocupados com o facto de todos os presentes conseguirem ter os conhecimentos mais elementares para efetuarem a parte prática da nossa formação, acabando-se por minimizar a atenção dada à problemática de alteração paradigmática daquela matéria de ensino, assim como dos *feedbacks* que resultaram da nossa experimentação com a turma (numa situação prévia a ação e que contribuiu para a seleção desta temática, já que teve grande aceitação entre os alunos), que possivelmente seriam aspectos que enriqueceriam o nosso discurso e demonstrariam maior credibilidade perante o nosso público-alvo.

É de referir que este aspecto esteve relacionado com o facto de termos dispendido muito do nosso tempo na fase inicial do processo, na eleição da temática, sendo que a conceptualização da ação pode ter sido prejudicada, tendo-se por esse motivo, apresentando algo simplista se observada dessa perspectiva. Contudo e atendendo às críticas tecidas pelos nossos orientadores científicos procedemos, numa fase posterior, a algumas alterações que acabaram por colmatar esta lacuna do nosso processo, refletindo-se

estas de uma forma mais rica, ao nível do nosso artigo científico integrante das Problemáticas da Educação Física II e do nosso poster apresentado no Seminário de Desporto e Ciência 2017 (Anexos 27 e 28).

Se nos concentrarmos agora na parte mais prática da nossa ação (que assumiu uma dinâmica politemática), é de realçar que, apesar dos contratempos teóricos, foram transmitidos exercícios e organizações de aula vantajosas a qualquer professor, sendo sempre adaptável aos recursos disponíveis na escola e às características de cada turma. Verificando-se, para além disso, um impacto positivo no grupo disciplinar de EF, já que se apresentaram interessados e motivados.

No momento de pós-impacto da nossa ação, seja logo após o término da ação seja nos dias precedentes, fomos abordados por diversos professores de EF da ESFF que nos providenciaram *feedbacks* muito positivos, expondo simultaneamente dúvidas relativamente aos materiais alternativos que poderiam ser utilizados para a lecionação do Kin-ball. Havendo outros que embora se demonstrassem atraídos pelas matérias de ensino apresentadas, insinuaram-se também relutantes e duvidosos no que se refere à utilização destas de uma forma mais consistente, causando-lhes alguma confusão no modo como é que poderiam solicitar os mesmos comportamentos dos Desportos Coletivos ditos mais tradicionais.

Para nós, este tipo de reação por parte de alguns docentes, foi bastante positiva, no sentido em que de alguma forma a mensagem que tentámos transmitir, foi recebida, tendo despoletado nestes alguma busca de significado ou por outro lado desencadeado uma análise crítica, relutância, dúvida. Ora, tudo isto contribui para percebermos que não vale a pena insistirmos mais na providência de receitas ou métodos feitos e prontos a aplicar, já que conseguimos levar os docentes a duvidarem e a refletirem sobre as suas práticas pedagógicas, não as deixando num desenfreado “deixa andar”, sem compromisso. A este nível, acrescentamos que, para que os alunos compreendam a funcionalidade das dialéticas que lhes estabelecemos é necessário que as tarefas/ matérias de ensino propostas não surjam de uma forma isolada e sem significado, cabendo a cada catalisador do processo ensino-aprendizagem encontrar a melhor forma de as articular.

Após toda esta análise gostaríamos de salientar a amabilidade e as palavras de conforto proferidas pela generalidade dos professores do grupo disciplinar que, antes da apresentação, demonstram sentimentos de compreensão e sensibilidade para com o nosso nervosismo, visto que também eles já tinham passado por um processo de formação idêntico.

Assim e em forma de conclusão, acrescentamos enquanto eternos alunos, que momentos destes são fundamentais, uma vez que é através desta troca de informação e vivências que os docentes refletem as suas práticas pedagógicas, podendo eventualmente, inovar os seus conhecimentos e agir de uma forma mais

contextualizada. Para nós (estagiários) foi um momento de exploração das nossas capacidades, já que, com as poucas vivências que detínhamos na matéria de ensino do Kin-ball, mostrámos que é possível através da manipulação das variáveis construir um conjunto de propostas metodológicas, que se adaptem aos contextos diversificados e que vão ao encontro dos comportamentos que se pretendem solicitar nos alunos.

7.2. Ação Científico-Pedagógica Coletiva - A Avaliação Inicial em Educação Física - Situações Jogadas como Ferramenta Pedagógica

A Ação de Natureza Científico-Pedagógica Coletiva é um evento com alguma expressão pública que anualmente ocorre explorando as mais variadas temáticas no âmbito da EF. Esta atividade é levada a cabo pelos alunos estagiários de EF dos respetivos núcleos de estágio, sendo organizada para promover a troca de conhecimentos e informação, quer entre professores orientadores e alunos estagiários de EF de outros núcleos de ensino, quer entre os professores de EF na sua generalidade e ainda com alunos de EF que se encontram noutros ciclos de ensino (licenciatura).

Para a dinamização desta atividade coletiva, para além dos professores estagiários e respetivos orientadores científicos, participam outras entidades convidadas (preletores), que por motivos diversos vêm apresentar possibilidades de operacionalização ou um testemunho prático dentro da sua área de especialização.

Deste modo, a presente ação realizada no dia 11 de Março de 2017, entre as 9 horas e as 11 horas, na sala do Senado da Universidade da Madeira, surgiu no âmbito da AI, ambicionando como objetivo geral para a Turma de Estagiários, *compreender e propor metodologias para a intervenção do profissional de Educação Física, na avaliação inicial dos alunos*, organizando-se a ação em cinco módulos com componentes teóricas e práticas, organizadas pelos cinco núcleos de estágio do MEEFEBS.

Contudo, e de uma forma mais incisiva, é de referir que o nosso núcleo de estágio ficou incumbido de desenvolver o módulo intitulado de: *A Avaliação Inicial em Educação Física - Situações Jogadas como Ferramenta Pedagógica*, com o propósito de atingirmos 4 objetivos específicos: (1) realçar a importância que o PNEF atribui à AI; (2) caracterizar e compreender os tipos de AI realizados nos 5 núcleos de estágio; (3) compreender as implicações que as diferentes metodologias organizativas e institucionais têm nos diferentes modelos de AI; e (4) apresentar situações jogadas como ferramentas pedagógicas de atuação na AI.

Para tal, iniciamos a nossa conceptualização com um enquadramento teórico, focando a definição de avaliação, AI e situações jogadas, seguindo-se a parte operacional, onde procedemos a um levantamento do problema e possíveis hipóteses de resolução do mesmo, sendo que através de procedimentos metodológicos, prosseguimos para a criação de propostas de situações jogadas para implementar no processo de AI.

É digno de nota, que muitas das informações expostas nesta secção do relatório surgirão idênticas às da nossa colega de estágio, uma vez que este foi o produto final resultante do nosso trabalho de grupo.

7.2.1. Conceptualização da Ação

O conceito de avaliação, na sua generalidade, continua a ser um tema de grande subjetividade e muito discutido entre os profissionais da área de ensino. Sem exceção, na disciplina de EF, o processo de avaliação é também alvo de controvérsias, visto que são inúmeras as questões colocadas na hora da sua operacionalização.

É assente na instabilidade que este tema levanta que Simões (2014) evidencia que sendo a avaliação parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, é algo que na prática pedagógica ainda surge muitas vezes separado do próprio processo. Acrescentando que esta ferramenta continua a ser enaltecida como uma mera forma de rotular os alunos através de notas, sendo uma ferramenta subaproveitada enquanto meio de orientação no planeamento da prática pedagógica de cada professor, no que respeita à condução dos seus alunos à aquisição de novas competências, tendo em vista objetivos adequados às suas necessidades.

Na tentativa de descodificar melhor este conceito, Ferreira (2005) alega que a avaliação é, no seu sentido mais geral, a forma sistemática de recolha de informação através da qual o professor consegue formular juízos de valor que o auxiliam nas tomadas de decisões constituintes do processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Simões et al., (2014), existem três momentos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. Os autores referem como avaliação diagnóstica o “(...) *prognóstico sobre as capacidades de um determinado aluno em relação a um novo conteúdo a ser abordado e identifica algumas características do aluno*” (p. 20), remetendo-nos para parte do processo de AI, o qual será o nosso foco ao longo de todo o presente documento.

A Avaliação Inicial

Como referido anteriormente, a avaliação vista e executada de uma forma tradicional, onde o objetivo manifesta-se de forma limitada (interessando apenas e tão só o resultado quantitativo), parece-nos surgir de modo descontextualizado e com reduzido contributo ao processo ensino-aprendizagem do aluno.

A este nível, e partilhando da mesma opinião de Simões (2014), esta deve sobressair apresentando-se inovadora, desafiante e útil ao aluno de modo a que este se sirva da própria avaliação para assimilar um conjunto de competências e informações que lhe permitam adequar as suas ações aos contextos. Pelas palavras da autora supracitada: “(...) a avaliação deve surgir [portanto] como estímulo ao conhecimento” (p. 52).

Completando, Andrade (2013) refere que a AI é utilizada para um conhecimento dos alunos, no que toca à realização de atividades no âmbito curricular de EF, tendo por objetivo central a recolha de dados que permitam ao professor orientar o trabalho com a turma. Ciente deste objetivo principal, Andrade (2013) coloca em foco outros objetivos que provêm deste:

“Avaliar o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento, no conjunto das matérias de EF; identificar os alunos que revelam maiores dificuldades e necessitam de maior acompanhamento, as matérias em que os alunos se encontram mais distantes dos objetivos definidos; aspetos críticos no tratamento de cada matéria, e as capacidades motoras que merecem uma atenção especial; conhecer o nível de conhecimentos apropriados pelos alunos; apreciar a dinâmica da turma e o modo de relação dos alunos, recolhendo dados para orientar a formação de grupos; recolher dados para definir prioridades de desenvolvimento para a 2ª etapa [desenvolvimento das capacidades dos alunos]”.

Posto isto, é de fácil compreensão que a AI não permite apenas retirar informações sobre as capacidades motoras, mas também sobre as relações interpessoais existentes entre os colegas, sendo possível a deteção de líderes, que poderão ser uma base positiva para a lecionação das aulas. Nesta fase do processo de ensino-aprendizagem é-nos possível obter um conhecimento inicial dos alunos, que permite adaptar todas as fases seguintes, indo ao encontro das necessidades e capacidades dos mesmos.

É com base no que até agora foi referido que assumimos que AI detêm um papel preponderante, no momento anterior à ação, uma vez que é através desta que se determina os pré-requisitos que os alunos já dispõem para lhes proporcionar novas competências.

A importância que o PNEF atribui à AI

A AI representa a recolha de informação que servirá de base de atuação ao planeamento do professor e, de acordo com o PNEF (Jacinto et al., 2001; Ministério da Educação, 2005), cabe ao professor definir através do currículo real dos alunos, o nível de exigência que impõe no plano de turma, esclarecendo qual a extensão e periodização das matérias de ensino que considera mais adequadas para lecionar, tendo sempre como referência os objetivos definidos para o final de ciclo.

Para além do que até aqui salientamos, é de acrescentar que o PNEF (Jacinto et al., 2001; Ministério da Educação, 2005) sensibiliza também para a importância de a AI ser realizada no início do ano letivo (altura em que se pressupõe começar o processo de ensino-aprendizagem), de modo a que o professor consiga definir aptidões e dificuldades nos seus alunos nas várias matérias de ensino. Sendo que dessa forma poderá planear e decidir, de um modo mais assertivo, possibilitando a progressão e aquisição de competências nos seus alunos.

Ainda no PNEF (Jacinto, et al., 2001; Ministério da Educação, 2005), a AI permite uma recolha de dados para que, em conjunto com todos os professores do departamento de EF das escolas, seja elaborado um plano plurianual, estabelecendo metas específicas de cada ano de escolaridade.

No caso mais específico do 11º e 12º ano, o PNEF (Jacinto et al., 2001; Ministério da Educação, 2005) afirma que na AI, o professor deve incluir, igualmente, a apresentação das várias matérias que podem ser escolhidas pelos alunos, visto que nestes anos escolares, os alunos, juntamente com o professor, têm o poder de decisão sobre a composição curricular ao longo do ano letivo.

Tendo em atenção todo o referido anteriormente, e centrando-nos no PNEF (Jacinto et al., 2001; Ministério da Educação, 2005), o professor avalia inicialmente os seus alunos, enquadrando-os em três níveis: introdutório, elementar e avançado, considerando aspetos críticos do percurso de aprendizagem de cada matéria, adaptando os graus de exigência para cada aluno, de acordo com as suas capacidades e potencialidades, sendo possível a formação de grupos homogêneos, de forma a trabalhar capacidades idênticas necessárias a cada indivíduo.

Sendo que o PNEF (Jacinto et al., 2001; Ministério da Educação, 2005) propõe a abordagem de matérias como desportos coletivos (futebol, voleibol, basquetebol, andebol), desportos individuais (ginástica de aparelhos, de solo, acrobática, atletismo, patinagem), desportos de confrontação direta (ténis de mesa, ténis, badminton), desportos de adaptação ao meio (orientação), desportos de combate (luta) e

dança, ao longo dos diferentes anos de escolaridade, aos alunos do 3º ciclo e secundário, consideramos relevante a AI centrar-se nestas matérias de ensino.

As matérias de ensino selecionadas pelo professor para dinamizar ao longo do ano letivo, deverá ter por objetivo o desenvolvimento integral do aluno, de forma a potenciar as capacidades dos mesmos e alcançar os objetivos de final de ciclo (Simões et al., 2014), tendo por base as informações recolhidas de uma AI.

Posto isto, sabe-se que a AI tem por objetivo auxiliar o professor nas tomadas de decisões ao longo do ano letivo, bem como na realização de um planeamento anual. Assim sendo, é nosso objetivo proporcionar algumas propostas de intervenção, aos docentes, no processo de AI, para que este seja um processo simples e eficaz, mas rigoroso e assertivo.

7.2.2. Operacionalização da Ação

Problema e Hipóteses

Com base num estudo realizado em escolas da RAM, por Gonçalves, Fernandes, Gaspar, Oliveira e Gouveia (2014), encontramos que 57,8% dos professores realizam a AI por blocos de matérias, o que parece significar que não realizam a AI no início do ano letivo. As justificações mais utilizadas pelos professores são: a falta de instalações para avaliação das diferentes matérias de ensino ou demasiado tempo para a aplicação do processo de AI.

Através destes factos, coloca-se em causa um ensino centrado no aluno, pois abdica-se inicialmente de avaliar no conjunto das matérias de ensino, impossibilitando um bom planeamento anual.

Tendo em conta tudo o referido anteriormente, construímos duas hipóteses para uma possível resolução do problema encontrado: H1 – será que um único exercício pode ser preditor do nível do aluno, em todas as matérias de ensino; e H2 – será que um único exercício de cada matéria de ensino pode ser preditor do nível do aluno, na matéria em questão. Devido à nossa reduzida experiência (já que não passamos de estagiários), ao longo deste documento, iremos nos centrar na hipótese 2.

Procedimentos

De forma a darmos resposta ao problema encontrado e baseando-nos na hipótese 2, entrevistamos os estagiários dos cinco núcleos de estágio do MEEFEBS do ano letivo 2015 / 2016, bem como do ano corrente (2016 / 2017), visto que julgamos terem metodologias inovadoras e que nos pudessem auxiliar na construção das propostas que pretendíamos. Assim, questionamos-lhes sobre a metodologia e os exercícios que utilizaram para avaliar, inicialmente, os seus alunos, nas diferentes matérias de ensino.

Com objetivo de as propostas irem ao encontro de uma melhor especificidade das matérias e de forma a obter informações de professores mais experientes, recorreremos a 20 professores, ditos especialistas nas matérias de ensino, entre docentes das didáticas do MEEFEBS, professores com experiência nas escolas da RAM e professores / treinadores das matérias de ensino. Foi-lhes proposto que nos dissessem um único exercício para avaliar inicialmente um, dois ou até seis alunos, na matéria em questão, sendo que os alunos, na prática, apenas disponibilizavam de dois minutos para o realizarem, de forma a que este se integrasse num circuito de matérias ou em partes de uma única aula.

Ainda para nos ajudar na construção das propostas de AI, realizamos uma entrevista a uma docente de uma escola da RAM, para dar a conhecer o que é feito, especificamente, em termos de AI e organização para a mesma, na sua escola.

Após esta recolha de informação, procedemos à construção de propostas organizativas e métodos de AI, de forma a aplicar nas nossas turmas e na direção de turma do orientador cooperante. Para tornar todo este processo mais credível (na nossa exposição oral) efetuamos filmagens destas aulas, servindo igualmente como forma de levantamento de possíveis problemas (lacunas neste método de AI) e, eventualmente, ser um meio de solucionar os problemas encontrados.

Ao aplicarmos na direção de turma do orientador cooperante, foi nosso objetivo comparar a avaliação recolhida por nós, com a AI realizada pelo professor da turma, bem como com os dados recolhidos da digitalização de imagens, de forma a que pudéssemos aferir se com as propostas construídas obtínhamos dados semelhantes aos métodos já utilizados.

Resposta ao Problema

Após as entrevistas efetuadas, e de forma a responder ao problema levantado, obtivemos o jogo como principal resposta da nossa amostra, quando questionados acerca da metodologia utilizada na AI. O público entrevistado sugere a utilização de jogos reduzidos para uma primeira avaliação aos alunos, nos desportos

coletivos e confrontação direta, sendo que em desportos individuais e adaptação ao meio sugerem a utilização de percursos de habilidades motoras e de orientação (com diferentes níveis), respetivamente.

Além da organização micro da aula de EF para a AI, pretendemos recolher informação de uma possível proposta organizacional macro de uma escola da RAM. Desta forma obtivemos informação acerca de um projeto implementado por um grupo disciplinar de EF de uma das escolas da RAM, sendo este aplicado pela maioria dos professores da escola em questão.

Na referida escola, sinteticamente, cada turma possui quatro a cinco semanas para que seja avaliada inicialmente, havendo uma rotatividade de instalações, avaliando o que os alunos são capazes de realizar e o que têm mais dificuldade. Esta avaliação pretende retirar informações gerais da turma, num conjunto de ações e comportamentos dos alunos, sendo que cada professor define os exercícios que pretende utilizar em cada matéria de ensino. Após a realização da AI o docente enquadra os alunos nos níveis propostos pelo PNEF: introdutório, elementar e avançado. O lema principal deste projeto é: *observar e intervir mais, do que registar*.

Visto que um dos problemas apontados pelos professores para a não realização da AI, no início do ano letivo, prendia-se com a falta de instalações para avaliação das diferentes matérias de ensino, este projeto é um exemplo claro de que é possível a escola, em coordenação com o grupo disciplinar de EF, adaptar e definir uma rotatividade de instalações para permitir que a AI aconteça no início de cada ano letivo. Tornando-se importante realçar que este projeto é apenas um exemplo organizacional de uma escola em específico, cabe a cada escola e a cada grupo disciplinar adaptar a sua realidade escolar aos seus objetivos próprios (e àquilo que definem como prioritário).

Propostas de Avaliação Inicial

São diversas as pesquisas que comprovam que o jogo é uma ferramenta pedagógica essencial ao desenvolvimento eclético dos jovens e crianças (Neto, 2001). Atendendo aos múltiplos benefícios possíveis de alcançar através do jogo, pretendemos apresentar um conjunto de propostas que podem ser utilizadas como forma de avaliar inicialmente os alunos, conciliando uma ou as duas vertentes metodológicas: a global – conseguida a partir do próprio jogo (nos desportos coletivos) e analítica – que a nosso ver pode surgir de uma forma também jogada.

É digno de nota que a terminologia por nós eleita (situações jogadas) diz respeito a todas as situações analíticas e globais, que permitam aos indivíduos vivenciar realidades idênticas às do jogo. Quer isto dizer

que, para as primeiras situações (analíticas), consideraremos o conjunto de exercícios que promovam aos alunos experienciar a competição (1×1, 2×2, etc.) e as habilidades motoras exigidas para as modalidades acima enumeradas (propostas pelo PNEF).

Esta prática pode ser implementada através de percursos / circuitos que agrupam exercícios normalmente apelidados de analíticos de diversas matérias de ensino e que permitam ao professor ter uma perceção geral das habilidades (saídas motoras) dos seus alunos naquelas realidades.

Desta forma, destacaremos alguns aspetos a ressaltar para a constituição destas formas jogadas (resultantes de situações analíticas), das quais são exemplos: a contabilização do tempo que os alunos levam a fazer o percurso e comparação com os tempos dos restantes alunos da turma; a execução do percurso em simultâneo com outro colega, de modo a estimular a motivação através competição direta; atribuição ao aluno, após a passagem pelo percurso / circuito, de escolher o seu adversário ou a atividade em que se considera melhor, para executar novamente.

Por outro lado e já que falámos num conceito jogado, não poderíamos contornar as situações globais. Neste sentido, consideraremos também, ao longo da presente pesquisa, situações de jogos reduzidos nos desportos coletivos e de confrontação direta.

É de salientar, que estas situações foram selecionadas visto que possibilitam a observação dos princípios e ações tático-técnicas de jogo, sendo na sua maioria dados recolhidos das entrevistas realizadas à nossa amostra. Desta forma, relembramos que se tratam apenas de propostas de avaliação inicial, experimentadas numa turma, podendo surgir como uma forma de colmatar os diversos problemas apresentados pelos docentes.

Proposta 1

Numa primeira proposta colocámos a realização da AI a ser efetuada numa única aula (90') tanto para o 3º ciclo, como para o secundário. Para o ensino secundário, propusemos uma organização da mesma em 4 momentos (figura 1): (1) entrada em ação – atividades rítmicas e expressivas; (2) jogos reduzidos – desportos coletivos; (3) circuito / percurso – desportos de combate, individuais, coletivos e de confrontação direta; e (4) percurso de orientação.



Figura 5: Organização da Aula do Secundário (90') em 4 momentos

De modo a tornar o nosso trabalho mais perceptível, elaborámos para cada momento acima enumerado, um conjunto de exercícios baseados nos testemunhos da nossa amostra, todavia não queremos com isto dizer que são os mais indicados ou que servem de receita para todos os problemas, mas antes evidenciar que estes devem surgir de acordo com as experiências, necessidades dos alunos e competências de cada docente. Assim destacámos alguns exemplos:

- 1) **Entrada em ação** - AI das atividades rítmicas e expressivas através de um percurso de dança, onde explorámos o espaço com diferentes ritmos, direções e energia. Para este efeito utilizámos elementos simples, tais como: o salto a galope, o salto a pés juntos (para um e outro lado do banco sueco), a noção de ritmo (ultrapassagem dos arcos com um ou os dois pés em simultâneo) e as voltas (corrida pelo espaço disponível e efetuar uma volta sempre que encontra um obstáculo – arcos dispostos no chão).
- 2) **Jogos Reduzidos** – AI dos desportos coletivos através das situações globais. Para este efeito seleccionámos as matérias de ensino de Futebol e de Basquetebol, contudo poderiam ser outras (quaisquer) que evidenciassem os princípios tático-técnicos transversais aos desportos coletivos. Através destas organizámos a turma em duas estações correspondentes a cada matéria de ensino respetivamente, onde os alunos foram desafiados a efetuar jogos reduzidos 4x4, numa fase inicial sem alvo (jogo dos dez passes) e numa fase posterior com alvo (duas balizas), havendo troca de estações ao fim de dez minutos.
- 3) **Trabalho por Estações/ Circuito ou Percurso de Situações Jogadas** – AI dos desportos de combate (Jogos de Luta), individuais (Atletismo), coletivos (Futebol, Andebol e Voleibol) e de

confrontação direta (Tênis de Campo) através de situações jogadas. Voltámos a relembrar que a escolha das matérias de ensino deve ter por base o PNEF, ficando ao critério de cada grupo disciplinar de EF ou de cada professor definir quais as que pretende utilizar, para dar resposta ao seu contexto e ao tipo de Homem que pretende formar. Deste modo, utilizámos para o Futebol e para o Andebol um percurso de contornar cones com finalização. A dinâmica deste exercício era de 1x1, havendo um elemento que contornava os cones em deslocamento sem bola com o intuito de servir de defesa, havendo outro que conduzia a bola entre os cones com o objetivo de passar pelo defesa e finalizar, trocando de tarefas a cada repetição do exercício. Para os Jogos de Luta utilizámos uma dinâmica idêntica de 1x1, porém o objetivo passaria a ser pisar o pé do colega e evitar que este o fizesse primeiro (sem utilizar outra parte do corpo). Já no que respeita ao Tênis de Campo utilizámos o jogo 1x1 (numa vertente mais cooperativa do que competitiva), em que o objetivo passava por alcançar os 5 toques consecutivos (trocas de bola consecutivas). No que concerne ao Voleibol utilizámos a mesma dinâmica do 1x1, mas desta vez a competição era efetuada individualmente, através da realização (mais rápida e mais eficiente) de cinco toques de dedos consecutivos. E por fim, o Atletismo onde o desafio foi executado no lançamento do vortex.

- 4) Percurso de Orientação** – AI da Orientação Tradicional através da definição de três percursos de níveis dificuldade distintas na escola, ou seja, um em que o mapa detém a localização exata do ponto, outro em que o mapa detém as indicações das zonas aproximadas do ponto e um último em que o mapa detém as indicações aproximadas do ponto e que permita completar com o azimute exato do ponto encontrado.

Face ao que atrás referimos, relembramos que com esta proposta 1 procurámos observar nos alunos um conjunto de aspetos, dos quais destacamos: as habilidades motoras, a noção de corpo e ritmo, a exploração do espaço, os princípios tático-técnicos dos desportos coletivos, a leitura do adversário, a atitude ofensiva e defensiva, a coordenação óculo-manual, os deslocamentos e cadeias cinéticas de movimentos, a leitura de mapa e de bússola, a dinâmica do grupo e a capacidade de construir estratégias.

Ainda na proposta 1, mas desta vez, focando-nos no 3º ciclo, diríamos que a organização da aula surge idêntica à do secundário, mas dividida em três momentos (figura 6): (1) entrada em ação - atividades

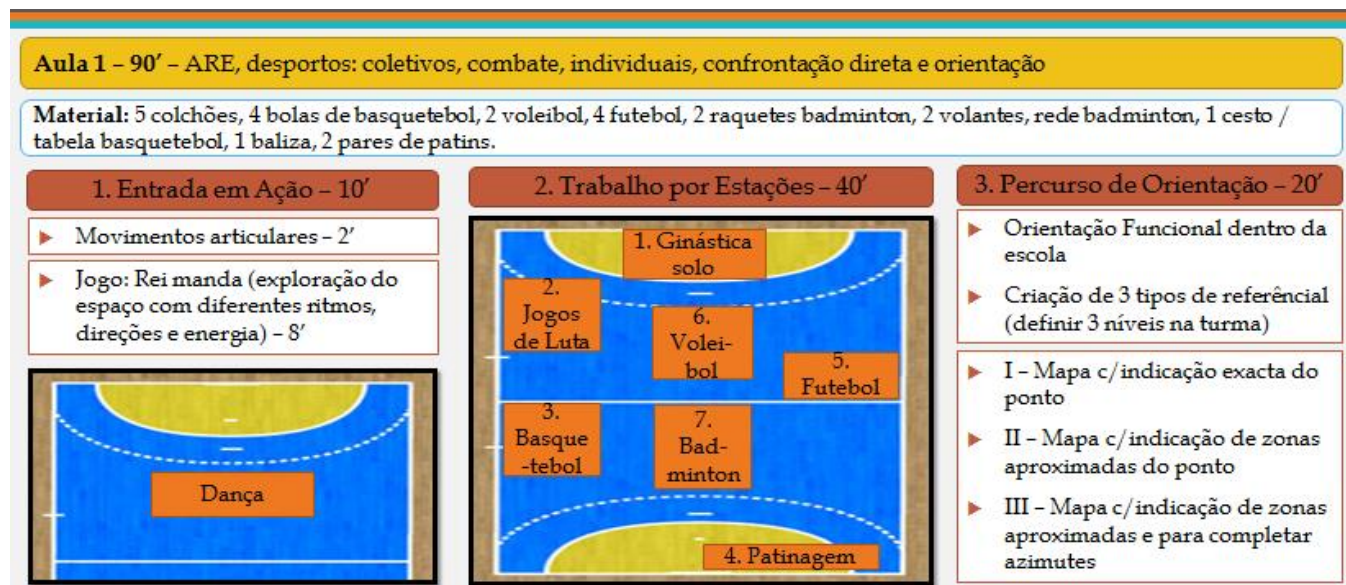


Figura 6: Organização da Aula do 3º Ciclo (90') em 3 momentos

rítmicas e expressivas; (2) circuito / percurso – desportos de combate, individuais, confrontação direta e coletivos; e (3) percurso de orientação.

Nesta etapa e para não nos tornarmos muitos extensos nem repetitivos, não iremos discorrer detalhadamente pelos exercícios que constituem a nossa proposta do 3º ciclo, uma vez que já o fizemos anteriormente. Contudo, deixámos ao critério do leitor consultar a figura 7, caso pretenda ter mais alguns exemplos dos exercícios que foram realizados. No que respeita ao circuito/ trabalho por estações em particular, é perceptível a retirada de informações acerca do nível do aluno na manipulação dos objetos de jogo (com e sem oposição), na realização de elementos gímnicos, nos deslocamentos e no domínio dos patins.

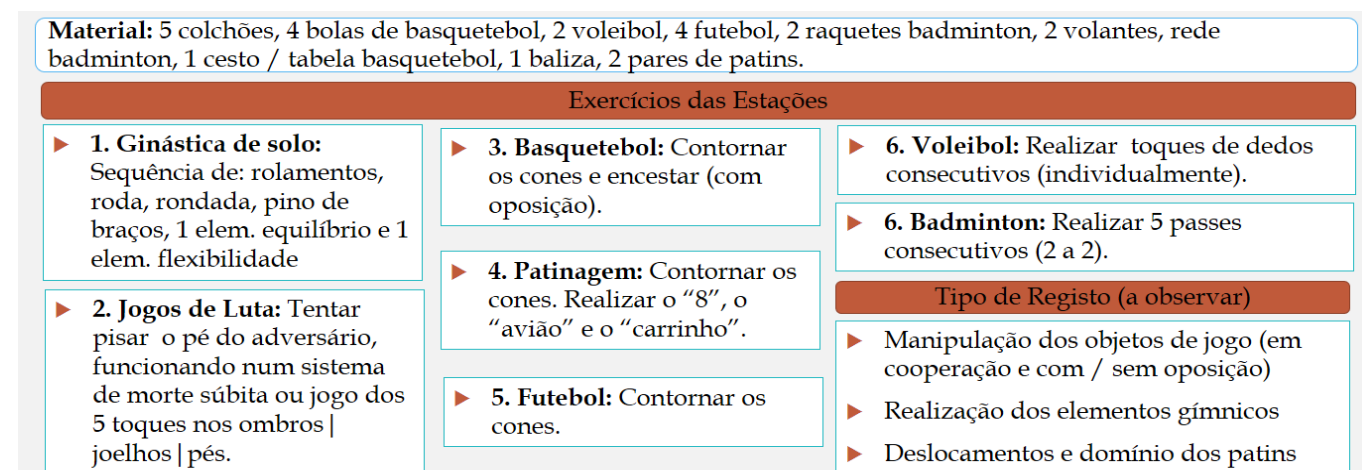


Figura 7: Propostas de exercícios para o circuito/ percurso do 3º ciclo (90')

Proposta 2

Numa segunda proposta colocámos a realização da AI a ser efetuada em duas aulas tanto para o 3º ciclo (90' + 45'), como para o secundário (90' + 90'). Importa salientar que nesta parte, analisaremos apenas a proposta 2 inerente ao secundário, dado que a do 3º ciclo segue a mesma dinâmica organizacional variando apenas, no tempo afeto à AI (menos 45'), nas matérias de ensino e por conseguinte em alguns exemplos de exercícios propostos.

Atendendo à AI do secundário, é de referir que organizámos a aula em três momentos (figura 8): (1) entrada em ação – elementos das atividades rítmicas e expressivas e movimentos articulares; (2) trabalho por estações – jogos reduzidos nos desportos de confrontação direta; (3) trabalho por estações – nos desportos de combate e individuais, seguindo uma lógica de dinamização jogada, como já referido anteriormente.



Figura 8: Propostas Organizacionais das aulas do Secundário - aula 1 (90') em 3 momentos

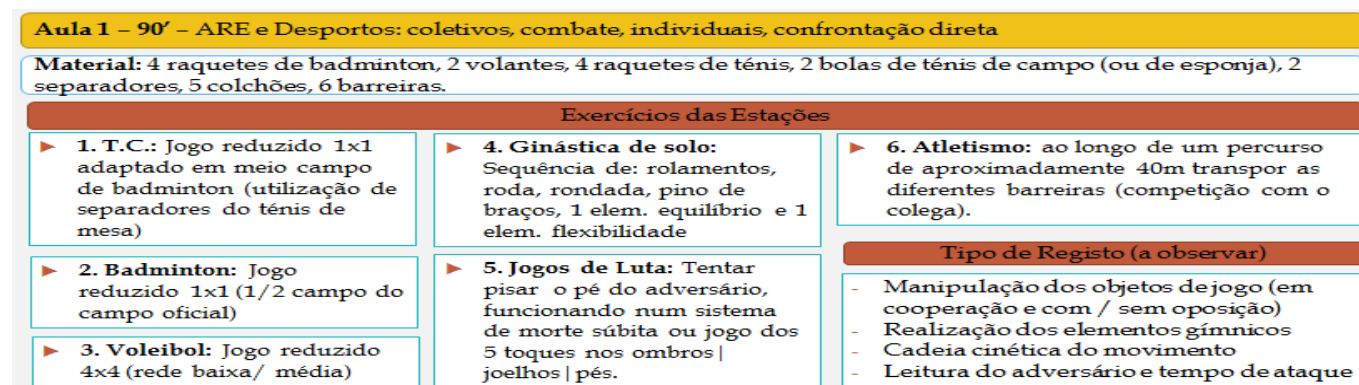


Figura 9: Propostas de exercícios para o trabalho por estações das aulas do Secundário - aula 1 (90')

No que se refere à aula dois, propomos uma divisão igualmente em três momentos, variando apenas nas matérias de ensino (figura 10): (1) entrada em ação – jogos de luta e movimentos articulares; (2) trabalho por estações – jogos reduzidos nos desportos coletivos; (3) trabalho por estações – jogo formal nos desportos coletivos e percurso de orientação.

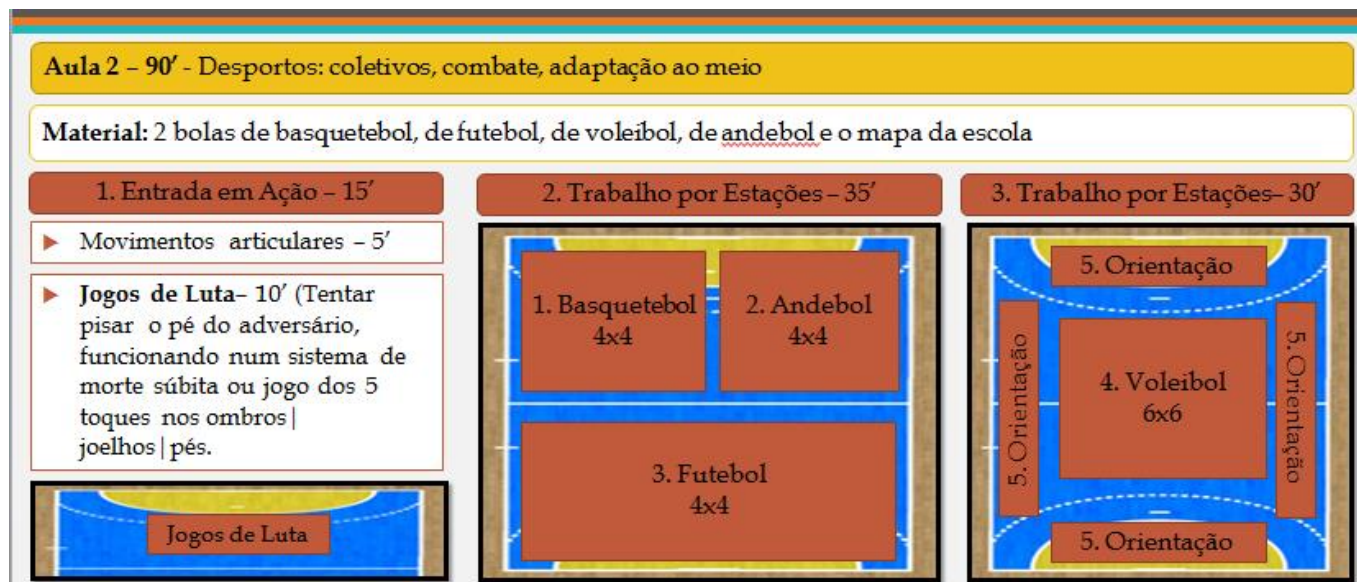


Figura 10: Propostas Organizacionais das aulas do Secundário - aula 2 (90') em 3 momentos

Aula 2 - 90' - Desportos: coletivos, adaptação ao meio

Material: Material: 2 bola de basquetebol, de futebol, de voleibol, de andebol e o mapa da escola

Exercícios das Estações		Tipo de Registo (a observar)
<p>▶ 1. Basquetebol: Jogo reduzido 4x4 (dinâmica do basquetebol de rua)</p> <p>▶ 2. Andebol: Jogo reduzido 4x4 (dinâmica das multibalizas)</p> <p>▶ 3. Futebol: Jogo reduzido 4x4 (poderá haver variação do terreno de jogo).</p>	<p>▶ 4. Voleibol: : Jogo condicionado a 3 toques - 6x6 (rede baixa / média).</p> <p>▶ 5. Orientação: 10 pontos diferentes pela escola - (sistema em estrela; sistema em trevo e circuito).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura do adversário - Domínio da bola - Ocupação do espaço - Progressão no terreno - Ações de cooperação - Dinâmica de grupo - Delineamento de estratégias - Leitura de mapa e bússola

Figura 11: Propostas de exercícios para o trabalho por estações das aulas do Secundário - aula 2 (90')

No que toca aos exercícios propostos para dar corpo às aulas (figura 9 e 11) interessa salientar que em relação à proposta 1, foram organizados e dinamizados jogando com diferentes orientações e dimensões dos espaços, bem como, aumentando o tempo destinado a cada matéria de ensino, colocando os alunos a vivenciar uma diversidade de contextos, conferindo ao professor mais tempo para observar os comportamentos dos seus alunos nessas circunstâncias.

Laboratório Pedagógico – um espaço de reflexão e de “tira-teimas”

Considerando o silogismo proposto por Lopes, Fernando e Prudente (2010), “*o processo pedagógico pode (deve) ser controlado através de meios laboratoriais*” (p. 6). Ao discorrermos nesta permissa, percebemos que o apoio laboratorial poderá constituir um meio fundamental à eficiência do processo ensino-aprendizagem, já que pode representar uma medida pouco intrusiva e mais incisiva de acompanhar os processos pedagógicos, não evitando apenas os erros, mas permitindo que os detectemos mais cedo.

É notório que o termo “laboratório”, não se confina a um determinado espaço físico, onde só intervêm cientistas ou outros profissionais estereotipados que habitualmente atribuímos a esses meios, podendo representar, segundo Almada et al., (2008), formas tão variadas como a multiplicidade de problemas que pretende dar resposta. Assim e seguindo esta lógica, temos laboratórios que no fundo surgem como espaços de reflexão e de “tira-teimas”, como é o caso das nossas aulas.

Enumeração de possíveis problemas e possibilidades de resolução provenientes da experimentação das propostas nas turmas de estágio

Atendendo ao que temos vindo a defender e de modo a dar continuidade à fundamentação das nossas propostas de AI, utilizámos o espaço das nossas aulas para proceder à experimentação das mesmas propostas construídas, possibilitando-nos ficar mais sensíveis ao conjunto de problemas que poderiam ser levantados no momento de aplicação aos alunos. Neste sentido, enumerámos alguns exemplos de constrangimentos, apontando simultaneamente, uma possibilidade de resolução para cada um:

- 1) Dificuldade em colocar a aula/ circuito a decorrer – para colmatar este problema poderíamos já ter o percurso montado, no momento que a turma chegasse à aula, tendo em cada estação um cartão a definir qual o desafio que tinham de realizar;
- 2) Dificuldade em ter uma percepção geral da atividade (por estar envolvido e preocupado com a providencia de *feedbacks*) – para atenuar este problema poderíamos aumentar o tempo de

explicação dos exercícios, recorrendo-se à exemplificação (colocando um dos alunos a exemplificar a tarefa);

- 3) Dificuldade no registo imediato proveniente do desconhecimento dos nomes dos alunos nas primeiras aulas – para diminuir este constrangimento poderíamos utilizar dois tipos de registo, direto ou indireto. Dentro do registo direto, poderemos apontar as fichas de registo que deverão de ser construídas estrategicamente de acordo com o que o docente pretende observar, seguindo simultaneamente um método de registo simples e eficaz. Para o efeito, o catalizador do processo ensino-aprendizagem poderá considerar na construção das fichas de registo: os níveis já estabelecidos pelo PNEF (introdutório, elementar, parte do avançado e avançado); utilizar um documento com fotografias dos alunos (e não apenas os nomes) e registar pequenas informações sob as mesmas; e utilizar a lista dos nomes, mas por ordem alfabética, organizando a turma em grupos nessa mesma ordem.

Experimentação da Proposta 1 numa turma do Orientador Cooperante

Atendendo a que a experimentação das propostas de AI nas nossas turmas, auxiliou-nos num processo de aplicação do método numa fase primária, sendo-nos efetivamente útil na listagem de algumas possibilidades de problemas e respetivas resoluções, não reproduziu as condições exatas inerentes a uma AI, visto que já conhecíamos os nossos alunos, quer ao nível das suas dificuldades, potencialidades e dados pessoais (nome).

Neste sentido e de modo a reproduzirmos as condições que os docentes enfrentam numa fase de AI das suas turmas, decidimos aplicar a proposta 1 na direção de turma do orientador cooperante. Para além do já referido, foi igualmente nosso objetivo comparar a avaliação recolhida por nós, com a AI realizada pelo professor da turma, bem como com os dados recolhidos da digitalização de imagens. Com este último procedimento, pretendíamos aferir se com as propostas construídas obtínhamos dados semelhantes aos métodos já utilizados pelo docente.

Concretizando todos estes processos e, estando sensíveis ao facto de o que “*o laboratório não é porém, uma panaceia universal que irá resolver todos os problemas pedagógicos que enfrentamos*” (Lopes, Fernando & Prudente 2010, p. 6), acrescentamos que os dados recolhidos, neste processo laboratorial, foram importantes e demonstraram-se convergentes, tal como é visível na figura 12. Todavia voltámos a reforçar que este não passa de um exemplo, de um método, ficando ao critério de cada docente a sua utilização ou experimentação.

OBSERVAÇÃO DIRETA	FILMAGEM	ORIENTADOR COOPERANTE
<p>Nível da turma – elementar e avançado na maioria das matérias de ensino. Turma cooperante (clima relacional positivo).</p> <p>Principais dificuldades dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da bola com oposição – mais acentuado nas raparigas (circuito). - Coordenação óculo-manual – mais acentuado nas raparigas. - Todos os alunos têm dificuldade no lançamento. <p>Conclusões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criação de dois níveis de trabalho. - Criação de grupos de trabalho / afinidades. - Dificuldade em rentabilizar a cadeia cinética do movimento (lançamento). - Estratégias utilizadas (leitura do adversário – iniciativa do ataque / atitude defensiva). - Alunos competitivos (experimentação de duas dinâmicas). 		

Figura 12: Dados recolhidos da AI (Proposta 1) à turma do Orientador Cooperante

7.2.3. Balanço da Ação

Um evento com as características da Ação Científico-Pedagógica Coletiva é algo que, pela sua notoriedade, dimensão e número de agentes da comunidade educativa que todos os anos envolve, exige, da equipa organizadora, um grande trabalho cooperativo, dado que são inúmeras as sinergias que se devem (têm) de criar para que tenha o impacto pretendido.

É lógico que atendendo à sua dimensão, acaba por abarcar um número elevado de indivíduos no seu planeamento, tornando os momentos de reunião difíceis de articular uma vez que raramente se consegue conciliar horários e, por conseguinte, afigura-se difícil tomar decisões em grupo e ter garantias que as tarefas distribuídas se cumprem com a qualidade e nos momentos chave estabelecidos. Não queremos com isto dar ênfase às questões de maior constrangimento, mas antes evidenciar que até mesmo com essas condicionantes (custo) foi um evento com benefícios para a nossa formação enquanto representantes da turma do 2º ano de mestrado, já que consideramos ter tido um papel importante na gestão da turma de colegas.

Por outras palavras e da mesma forma que era difícil haver articulação dos recursos humanos envolvidos, quando estes momentos ocorriam, as reuniões eram ricas e incisivas, dado que os elementos eram muito participativos e por esse motivo, foi-nos possível analisar pontos de vista distintos, sendo mais fácil o processo de uniformização das tomadas de decisão.

Não obstante e de modo a exemplificarmos o momento de pré-impacto, no seu sentido mais logístico, da nossa Ação Científico-Pedagógica Coletiva, acrescentámos que foi fundamental a divisão de tarefas pelos cinco núcleos de estágio (figura 13), sendo que estas (por sua vez) se dividiram em dois momentos aquando da ação. Atendendo ao referido, é de salientar que o nosso núcleo ficou incumbido de receber os objetivos dos módulos e proceder à respetiva formatação para inserir no formulário de creditação (1º momento), assim como, por construir um cartaz para auxiliar a divulgação da ação (2º momento).

GRUPOS		TAREFAS
1	Lúisa Mendonça	O que faltar organizar – leitura do documento final e envio ao Docente responsável.
	Silvino Mendes	
2	Bruno Freitas	Acreditação da Ação Formulários e Legislação
	Hélvio Malho	
3	Sílvia Gouveia	Receber Objetivos e Formatar
	Joana Teixeira	
4	Andreia Aveiro	Datas e Salas
	Anselmo Nóbrega	
5	Rogério Azevedo	Receber a Bibliografia e o Currículos dos Pretores para formatar
	Marçal Rodrigues	

GRUPOS		TAREFAS
1	Lúisa Mendonça	Programa (temas e pretores)
	Silvino Mendes	
2	Bruno Freitas	Organização da sala e logística (controlo das horas de cada pessoa na ação)
	Hélvio Malho	
3	Sílvia Gouveia	Cartaz e Divulgação
	Joana Teixeira	
4	Andreia Aveiro	Comes e Bebes (recepção ao convidado)
	Anselmo Nóbrega	
5	Rogério Azevedo	Cartaz e Divulgação
	Marçal Rodrigues	

Figura 13: Distribuição das tarefas pelos núcleos de estágio (1º momento e 2º momento)

De modo a darmos ao leitor uma ideia daquilo que a articulação de sinergias envolveu, iremos enumerar, muito sinteticamente, algumas das tarefas peculiares desenvolvidas. Assim e iniciando-se com a validação da ação pela Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos, poderemos acrescentar que foi preenchido, por todos os núcleos de estágio, o formulário de validação, sendo seguidamente enviado à respetiva Secretaria, possibilitando aos professores de EF a utilização da mesma para creditação na sua carreira docente.

Seguidamente ao envio do formulário para validação, o nosso núcleo de estágio, juntamente com o núcleo da Escola Secundária Jaime Moniz, iniciou o seu trabalho de divulgação da ação, com a elaboração de um cartaz (Anexo 29) e criação de uma página no Facebook (Ação Científico-Pedagógica 2017). Em simultâneo, foi criado um e-mail próprio da ação, como forma de facilitar a comunicação dos interessados com a organização.

Para que houvesse um controlo sobre o número de participantes na ação foi criado, igualmente, uma hiperligação *online* de inscrição, através dos Serviços de Investigação da UMa, inserido em todos os cartazes divulgados e *e-mails* enviados. Através desta inscrição obtivemos indicadores acerca do número

de professores, alunos e participantes externos à referida Ação Científico-Pedagógica Coletiva, assim como conseguimos ter acesso à sua idade e escola de lecionação.

Por último e, centrando-nos nas ações do núcleo de estágio da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, foi criado o programa da ação (Anexo 30) possuindo a ordem de apresentação, o tema geral do módulo e os temas específicos de cada preleção, como também o nome dos preletores (estagiários e convidados) e moderadores.

No que respeita à etapa de pré-impacto e por esse motivo de conceptualização do nosso módulo, assumimos ter tido algumas dificuldades em selecionar um tema que, por um lado, fosse de interesse para a comunidade de professores do grupo e que, por outro lado, se constituísse desafiante tornando-nos, não especialistas no assunto a desenvolver, mas ousados e providos de algum conteúdo rico à nossa própria formação. Ora, apesar de estarmos condicionados ao tema geral da ação, a AI, acabámos por definir com o auxílio dos orientadores que *A Avaliação Inicial em Educação Física - Situações Jogadas como Ferramenta Pedagógica*, seria o nosso foco de trabalho.

A partir da definição exata do tema do módulo, levámos algum tempo a estabelecer o encadeamento das ideias e a perceber efetivamente o potencial da mensagem que poderíamos passar com a construção e experimentação das nossas propostas para a AI. Importa ainda referir, que poderíamos ter rentabilizado melhor o nosso capital tempo e, conseqüentemente, a produtividade do trabalho, todavia e por razões que se prendem com dificuldades relacionadas com o conhecimento do próprio tema (a AI), decidimos investir mais, numa fase inicial, na recolha de literatura.

No que respeita à etapa de impacto da nossa ação e se efetuarmos um balanço geral (análise mais macro), podemos aferir que esta decorreu dentro dos limites temporais previstos. Contudo, é de referir o facto de que alguns núcleos de estágio, nas suas preleções, fugiram um pouco daquilo que era o objetivo e o tema central da nossa ação (a AI), fazendo com que alguns dos presentes criticassem essa evidência. Nesta fase, o mais importante não passa por “apontar o dedo”, mas antes pela definição de um conjunto de medidas a tomar para que nos anos seguintes se evitem situações deste género, devolvendo à própria ação o impacto que já teve outrora.

É óbvio que podemos especular sobre as possíveis causas e efetivamente apontar algumas, como é o exemplo: (1) da falta de informação e/ou de interesse por parte dos mestrados em pesquisar uma forma de desenvolver o tema geral; (2) sendo que esta falta de interesse (dos mestrados) pode ter estado relacionada com o parecer desinteressado dos professores/colegas de EF das escolas ou por considerarem que o tema já tinha sido explorado em anos anteriores (por colegas estagiários em 2014) ou por ser efetivamente um

tema que negligenciam; (3) por último poderemos apontar a falta de comunicação entre os orientadores científicos, como uma fragilidade neste processo, uma vez que tendo um papel influente sobre os mestrados, poderiam ter controlado com maior rigor os trabalhos e decidido se estavam dentro das normas ou não para serem apresentados a um público externo.

Desta forma e, considerando o sucedido, uma das possíveis soluções poderia estar na responsabilização de cada núcleo de estágio em escolher o tema de trabalho, não havendo desculpas para não se cumprir com a temática. No que se refere à dinâmica de coletividade da ação, acreditamos que se deveria manter, por ser um processo que é de difícil articulação, mas que desenvolve competências relacionais, de tomada de decisão em grupo e de cooperação.

Quanto ao nosso módulo em particular, este ocorreu num momento inicial da ação, onde foi realizado um enquadramento do que é a AI e a sua relevância no PNEF, sendo que o nosso núcleo foi responsável por transmitir as informações mais gerais e consensuais a cerca da própria AI, seguindo-se a apresentação das situações jogadas como ferramentas pedagógicas.

Considerando o exposto, diríamos que foi nosso intuito deixar claro que, é necessário se repensar as práticas educativas na EF, visto que ainda há docentes que contornam e subestimam a execução de uma AI no início do processo educativo.

Como explicámos ao longo do trabalho, a AI deve surgir no início do ano letivo visto que é imprescindível a um bom planeamento anual, colocando o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem, que é nesse momento inicial que nos podemos inteirar das suas reais necessidades e trabalharmos sobre elas, durante todo o ano letivo. Para além do referido, é de realçar que a AI não pretende ser um processo preciso / pormenorizado, mas antes um processo rigoroso / objetivo que confira ao professor informações gerais acerca das competências dos alunos.

Deste modo, acrescentamos que os exercícios que foram mencionados não passam de meros exemplos, devendo estes de surgir tendo em conta as competências e critérios de cada docente, ajustando-se sempre ao perfil dos alunos e aos contextos.

Todavia, consideramos que a dinâmica organizativa apresentada, através das propostas um e dois aplicam-se à diversidade de espaços das escolas e podem ocorrer independentemente do método de ensino utilizado (blocos / etapas), sendo de realçar que o mais importante é que efetivamente ocorram, não havendo assim pretextos para não se fazer.

Já numa etapa de pós-impacto da ação e analisando o seu lado mais macro (e logístico), poderemos acrescentar que houve pouca comparência por parte dos docentes de EF, podendo este aspecto estar relacionado com dois fatores. Destes destacamos aqueles que conseguimos controlar, como é o exemplo da divulgação da ação puder ter ocorrido mais cedo e, os que não temos como controlar, como é o caso dos encontros do Desporto Escolar terem sido alterados para os fins-de-semana da ação.

Por fim e através de um olhar mais micro, poderemos realçar que numa fase de pós-impacto à nossa apresentação, que conseguimos provocar nos professores um certo desconforto, levando alguns a refletir e a demonstrarem interesse em testar as nossas propostas, nas suas aulas. Sendo que são estas reações que nos levam a crer que conseguimos alcançar um dos nossos propósitos para com este público-alvo, ou seja, transmitir aos docentes uma série de possibilidades para uma alternativa à AI dita tradicional.

O facto de termos apresentado, não só, as propostas de AI, mas também as ilações retiradas da nossa experiência e aplicação à direção de turma do orientador cooperante, fez com que os professores se consciencializassem que não estávamos apenas a falar de instrumentos teóricos, deixando-os com a sensação que são, igualmente, possíveis de se aplicar na prática. Para além do já referido, conseguimos provar que é possível se retirar informações úteis para o planeamento anual, mostrando que as ferramentas são de possível aplicação nos vários contextos escolares. Durante o relato da nossa experiência, notou-se, por parte do público, interesse e atenção ao que estava a ser apresentado, confirmando-se o percebido através dos *feedbacks* positivos fornecidos já em momentos informais e posteriores à exposição.

Em síntese a Ação Científico-Pedagógica Coletiva contribuiu para a nossa formação, na medida em que nos permitiu adquirir competências a dois níveis. Nestas incluímos, por um lado as tarefas desenvolvidas na fase de pré-impacto e etapa mais logística da ação, na qual ficámos responsabilizados por gerir a turma de mestrado. Através desta etapa consideramos que adquirimos algumas competências relativamente às tomadas de decisões e comunicação em grupo (atribuindo e dividindo as tarefas de acordo com os interesses dos envolvidos), à gestão de recursos humanos (organizando reuniões para articular o grupo considerando os seus horários) e de conflitos (tentando amenizar as situações que por motivos de discordia se descontrolavam), que para o futuro poderão nos auxiliar a desenvolver tarefas relacionadas com a gestão desportiva, por exemplo.

Por outro lado e, no que respeita ao desenvolvimento do módulo propriamente dito, adquirimos competências ao nível da comunicação e exposição, da concepção lógica do próprio tema (fazendo uma pesquisa de literatura, registando o que era realizado nas escolas pelos professores mais experientes, efetuando uma problematização do tema, elaborando hipóteses de resolução, criando propostas de

resolução, justificando a hipótese selecionada pela experimentação dessas proposta, retirando as conclusões necessárias, etc.), da sua relevância a um bom planejamento anual e de uma metodologia viável para efetuarmos a AI (numa aula) em atividades docentes futuras.

Considerações Finais

O processo de ensino-aprendizagem, usualmente, caracteriza-se por ser um processo complexo, uma vez que sofre influências de um conjunto de variáveis presentes nos contextos onde ocorrem, refletindo-se assim em verdadeiros desafios para os agentes de ensino. Deste modo é pertinente a existência de um processo de formação e de um tempo, que coloque os “futuros catalizadores dos processos de amadurecimento”, em análise, reflexão, produção, construção e reconstrução do seu próprio pensamento. Sendo através deste autodesenvolvimento que, efetivamente, encontram significado no conjunto de saberes e de vivências tidas ao longo do seu processo de formação.

Nesta perspectiva o EP, pode ser entendido como uma oportunidade única de aprendizagem e de evolução, não só para os alunos mas simultaneamente para o professor estagiário. Desta forma o estágio assume-se como sendo um processo fundamental para um primeiro contato com a atividade docente, que apesar de não ser uma condição da qual resultam apenas bons profissionais (na medida em que não é linear que boas formações produzam bons profissionais e vice-versa), acarreta uma forte influência no seu processo de maturação profissional e pessoal.

Desta forma consideramos que a formação de docentes de EF não deverá ser única e exclusivamente de recair no domínio de competências relacionadas com os conhecimentos técnico-táticos da matéria de ensino x, y ou z, ou noutra instância, não deverá de se basear, somente, em metodologias de ensino que privilegiem os elevados desempenhos físicos e desportivos. Queremos com isto afirmar que a EF é um meio privilegiado para se trabalhar o desenvolvimento humano e social, na medida em que podemos proporcionar através de um meio formativo associado às atitudes e valores, sendo simultaneamente, eclético e lúdico, contribuindo para a formação integral dos jovens e crianças.

Neste sentido, o papel do professor passa por ultrapassar a preparação científica e técnica que foi fornecida durante o processo de formação, na medida em que temos a responsabilidade de ir mais além, se não quisermos ser meros transmissores de um conjunto de conhecimentos e conteúdos programáticos. Desta forma e pensando num desenvolvimento integral dos alunos, devemos de contribuir para que estes sejam efetivamente o centro do processo pedagógico. Evidenciando, assim, um conjunto de competências que os tornarão seres humanos mais autónomos, com espírito crítico e reflexivo, capazes de tomar decisões e de se adaptar aos contextos variados, que no fundo transformam e ladrilham a sociedade atual.

Para além do exposto, a prática docente não se resume aos anos de formação académica universitária, já que é desde uma formação inicial que a pequena criança observa o educador e professor da primária, que na adolescência encontra, aquele ou aqueles professores, com os quais se identifica e neles começa a se inspirar e define os seus princípios e a sua escala de valores.

Podíamos continuar com este processo de descrição de acontecimentos, mas todos nós sabemos que é do reflexo deste percurso que resultam os docentes (formação contínua). Portanto, neste entender somos responsáveis por aquilo que passamos aos alunos, por esse motivo devemos de ser cuidadosos, pois não saberemos se diante de nós estarão sentados os futuros ministros da educação ou decisores das políticas do país, que das duas uma: nos entenderão como contributos à sua formação ou como exemplos negativos que não acrescentarão nada às suas carreiras.

Conscientes que o que pretendemos é servir de contributo à formação daqueles que por nós passam, ambicionamos viver um processo formativo que nos dote de competências enquanto educadores. Para o efeito foi indispensável a passagem por um processo que nos colocasse, frequentemente, em reflexão das metodologias e dos processos utilizados, auxiliando-nos para a aquisição de aprendizagens, tanto dentro da nossa zona de conforto como fora dela. Sendo esta confrontação com os desafios e com o desconhecido que nos permitirá adquirir um conjunto de habilidades, que nos auxiliarão a nossa adaptação aos contextos profissionais futuros, sejam estes no âmbito da prática pedagógica escolar ou fora dela.

Olhando criticamente o processo de ensino-aprendizagem, torna-se difícil de aferir que esta, ou aquela metodologia, são as “receitas perfeitas” prontas a aplicar e que resolvem todos os nossos problemas da prática letiva. Pois, na verdade, não se devem de fazer generalizações, uma vez que para terem o seu reconhecimento, as reflexões, as metodologias e as tomadas de decisões devem de ser circunscritas à sua realidade. Deste modo a interpretação da ação educativa, deverá de estar relacionada com a diversidade contextual e a capacidade de adaptação do docente às diferenças entre os alunos e os próprios grupos que constituem a turma.

Desta convivência de alunos e professores, muitas vezes resultam leituras e análises de indicadores que nos auxiliam a intervir e aperfeiçoar o nosso papel enquanto educadores. É neste entender que a razão e a emoção devem de ser faces da mesma moeda, na medida em que se refletirmos conscientemente os processos e metodologias aplicadas e a essa reflexão associarmos a nossa percepção resultante da interpretação emocional dos contextos observados, conseguiremos intervir de uma forma mais ajustada aos alunos.

Todavia não podemos falar de educação sem passarmos pelos conceitos de intencionalidade das ações, sistematização e organização dos saberes e das circunstâncias de aprendizagem, do tempo e espaço de estruturação do processo pedagógico e da quantidade de tarefas propostas. De facto e, segundo Matos (2012), são estas que conferem que as aprendizagens assumam um carácter duradouro e valorativo, refletindo-se no desenvolvimento e formação do tipo de Homem que se pretende formar, no sentido que lhe é dado por Almada et al. (2008).

Relativamente aquilo que foi a nossa experiência do EP, verificamos que houve uma aquisição de competências didático-pedagógicas, das quais destacamos: a gestão do tempo de aula, a apresentação mais assertiva de conteúdos, a gestão de comportamentos desvio, a seleção e decisão de um conjunto de meios que se efetivaram mais adequados para intervir, a capacidade de se adaptar aos diversos contextos ocasionados pela incerteza dos meios e das situações, a definição de grupos de trabalho funcionais. Foram alguns exemplos de competências que foram aperfeiçoadas ao longo do processo de prática letiva.

A acrescentar a estes, realçamos o desenvolvimento da capacidade de análise e reflexão, que foram ferramentas de trabalho fundamentais, conferindo lógica e coerência necessárias a todos estes processos.

Em suma, e atendendo ao desenvolvimento de uma postura reflexiva, o presente EP constituiu-se como um elevado desafio no que se refere à aplicação prática dos conhecimentos e fundamentos teóricos apreendidos ao longo dos anos de formação de Licenciatura e de Mestrado. Sendo de enaltecer que nesta nossa intervenção o princípio que esteve mais presente foi o de diagnóstico, prescrição e controlo, que nos auxiliou a responder às necessidades e motivações evidenciadas pelos alunos.

Referências Bibliográficas

Documentos da Escola

Escola Secundária de Francisco Franco. Disponível em <http://escolas.madeira-edu.pt/esffranco/Entrada/tabid/14719/Default.aspx>

Inventário do Material (2016) (cedido pelo diretor de instalações).

Mapa de Pessoal 2016 / 2017. Disponível em: <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=lrkbvf0pAv4%3d&tabid=14818&mid=43805>

Projeto Educativo da ESFF (2012 / 2016). Disponível em: <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=aB1C6R9OKC8%3d&tabid=14818&mid=43805>

Regimento do Grupo Disciplinar de EF (cedido pelo delegado do grupo disciplinar).

Regulamento Interno da ESFF – atualização (2016). Disponível em: <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=aImrFD8SpBY%3d&tabid=14818&mid=43805>

Livros e Artigos

Abreu, E., Félix, L., Carvalho, M. & Correia, A. (2014). Matérias Alternativas: Potencialidades e Equívocos – Basebol e Canoagem. In Lopes, H., Gouveia, E., Alves, R. & Correia, A. (2014). *Problemáticas da Educação Física I*. (pp. 140 – 146). Funchal: Universidade da Madeira.

Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., Vitória, M. (2008). *A Rotura - A Sistemática das Atividades Desportivas*. Torres Novas: Edição VML.

Ariza A. (2015), *Revista Digital Inesem. Kin-ball: un nuevo deporte que fomenta el espíritu desportivo*. Disponível em: <http://revistadigital.inesem.es/biosanitario/kin-ball-el-deporte-que-fomenta-el-espíritu-deportivo/>

Batista, M. & Delgado, S. (2013). A prática de Judo em relação com o autoconceito, a auto-estima e o rendimento escolar de alunos do primeiro ciclo do ensino básico. *Journal of Sport Science*, 9 (3), (pp. 193 - 210). Disponível em: <http://www.e-balonmano.com/ojs/index.php/revista/article/view/136>

- Batista, P. & Pereira, A. (2012). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de Educação Física. Da Competência à conquista de uma Identidade Profissional. In Mesquita, I. & Bento, J. (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*, (pp. 67 – 91). Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. (3ª ed.), Lisboa: Livros Horizonte.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na Educação Física: uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento Revista de Educação Física da UFRGS*. 8 (1), 31-39. Doi: <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.2635>
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. (1ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Carreiro da Costa, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física – estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Lisboa: FMH.
- CNAPEF. (2002). *Dez anos após a reforma – Perspetivas para a Educação Física e o Desporto Escolar*. Carta Aberta. Disponível em: <https://cnapef.files.wordpress.com/2011/10/cnapef-3c2aa-carta-aberta-abril-02.pdf>
- Correia, C. (2016). *Relatório de estágio de educação física realizado na Escola Secundária Jaime Moniz*. (Relatório de Mestrado). Disponível no Repositório Institucional da Universidade da Madeira. (<http://hdl.handle.net/10400.13/1656>).
- Costa, J. (2003). *Imagens organizacionais da escola* (3ª edição). Porto: ASA Editores.
- Dança com Propósito (2011). *Recursos Coreográficos*. Disponível em: <http://blogdancacompropósito.blogspot.pt/2012/03/recursos-coreograficos.html>
- Decreto-Lei n.º49/2005 de 30 de Agosto – Lei de Bases do Sistema Educativo – do Ministério da Educação. Diário da República: 1ª série, n.º2 (2005).
- Fernandes, D. (2007). Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. In A. Estrela (Org.), *Investigação em educação: Teorias e práticas* (1960-2005), (pp. 261-306). Disponível no Repositório da Universidade de Lisboa.
- Ferreira, D. (2005). *Construção de instrumentos de observação de práticas educativas – avaliação diagnóstica – construção de um instrumento de observação comum a andebol e a basquetebol*. (Dissertação de licenciatura). Disponível no Repositório da Universidade de Coimbra. (<https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/16626>).

- Ferreira, S. (2009). *Dança na escola: Um processo de criação*. (Dissertação de mestrado). Disponível no Repositório da Universidade Estadual de Campinas. (http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251539/1/Ferreira_SaraliviaSalum_M.pdf).
- Godinho, M. (2007). *Controlo Motor e Aprendizagem: Fundamentos e Aplicações*. (3ª ed.). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Graça, A., Santos, E., Santos, A. & Tavares, F. (2015). O ensino do basquetebol. In Tavares, F. (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar*, (pp.124 - 165). Porto: Editora FADEUP.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física para o 10º, 11º e 12º anos: Cursos gerais e cursos tecnológicos*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.
- Kravitz, L. (2014). *High-Intensity Interval Training*. American College of Sport Medicine. Disponível em: <https://www.acsm.org/docs/brochures/high-intensity-interval-training>.
- Lopes, H. (2014). Avaliação Sumativa - o erro do avaliador. In Lopes, H., Gouveia, E., Alves, R. & Correia, A. (2014). *Problemáticas da Educação Física I*. (pp. 104 - 115). Funchal: Universidade da Madeira.
- Lopes, H. (2017). *Pedradas no Pântano – Contributos para a rotura do processo pedagógico*. Funchal, Portugal: Universidade da Madeira. Disponível na Researchgate em: https://www.researchgate.net/publication/316883912_Pedradas_no_Pantano_-_Contributos_para_a_rotura_do_processo_pedagogico
- Lopes, H., & Fernando, C. (2014). Escolas de hoje. Europa do futuro. *ResearchGate*. 5-9. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/275956897_Escolas_de_hoje_Europa_do_futuro
- Lopes, H., Fernando, C. & Prudente, J. (2010). Apoio Laboratorial ao Processo Pedagógico. In *Atas do 1º Congresso Internacional da Intervenção Pedagógica e Profissional*, (pp. 1 - 10). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/267451207_Apoio_Laboratorial_ao_Processo_Pedagogico
- Lopes, H., Prudente, J. & Vicente, A. (2014). Uma Mudança Coerente no Ensino Superior – A Ferramenta Processo Pedagógico. *Revista da SCPD*. 5, 55 – 60. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/269696217_Uma_Mudanca_Coerente_no_Ensino_Superior_-_A_Ferramenta_Processo_Pedagogico

- Lopes, H., Vicente, A., Simões, J., Barros, F. & Fernando, A. (2013). A Funcionalidade do Processo Pedagógico. *ResearchGate*. 54 - 65. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/266967851_A_Funcionalidade_do_Processo_Pedagogico
- Martins, A. (2011). *A observação no estágio pedagógico dos professores* (Relatório de Mestrado). Disponível no Repositório Científico da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. (<http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1581/Relat%F3rio%20Est%Elgio%20Ana%20Martins.pdf?sequence=1>).
- Matos, Z. (2012). Educação Física na Escola: da necessidade da formação aos objetivos e conteúdos formativos. In Mesquita, I. & Bento, J. (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*, (pp. 143 – 175). Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R. & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra*. 6, 57-69. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/docs/N6/04-Edu.pdf>
- Mesquita, I. & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In Rosado, A. & Mesquita, I. (Eds.), *Pedagogia do Desporto*, (pp. 39 - 68). Lisboa: Edições FMH.
- Mesquita, I. (2012). Fundar o lugar do Desporto na escola através do Modelo de Educação Desportiva. In Mesquita, I. & Bento, J. (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*, (pp. 177 – 202). Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física.
- Ministério da Educação. (2005). *Programa Componente de Formação Sociocultural – Disciplina de Educação Física*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.spef.pt/image-gallery/35139803271711-Colgios-Educao-Legislao-Programa-EF-Componente-Formao-Sociocultural.pdf>
- Piéron, M. (1982). *Pedagogie & Recherche - Analyse de L'Enseignement des Activités Physiques*. Liège: Université de Liège.
- Raposo, F. & Gonçalves, R. (2016). High Intensity Interval Training (HIIT). In Raposo, F. (Ed.), *Manual de Treino Funcional Integrado*. Portugal. Manz Produções.
- Rodrigues, J. & Louro, H. (2016). *Observação e Análise das Habilidades Desportivas* (Manual de Curso de Treinadores de Desporto – Grau 1). Disponível no Repositório do Instituto Português do

Desporto e Juventude. (http://www.idesporto.pt/ficheiros/file/Manuais/GrauI/GrauI-05_Habilidades.pdf).

Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Lisboa: FMH.

Silva, D., Júlio, M., Cruz, L., Cocate, P. & Castro, V. (2010). A dança no âmbito escolar. *Revista Digital EFDeportes*. (150). Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd150/a-danca-no-ambito-escolar.htm>

Simões, J. (2014). A Educação como Fator de Produção Estudo Exploratório ao Nível da Educação Física e Desporto Escolar na RAM – Análise da necessidade / possibilidade de uma rotura (Tese de Doutoramento). Disponível no Repositório Institucional da Universidade da Madeira. (<https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/728/1/DoutoramentoJoanaSim%C3%B5es.pdf>).

Simões, J., Fernando, C. & Lopes, H. (2014). Avaliar em Educação Física – A Necessidade de um Quadro Conceptual. In Lopes, H., Gouveia, E., Alves, R. & Correia, A. (2014). *Problemáticas da Educação Física I*. (pp. 17-23). Funchal: Universidade da Madeira.

Unidade Didática Kin-ball (s.d.). *Ações de Formação*. Disponível em: http://www.gamesandfun.pt/Imgs/ud_kin-ball.pdf

Verderi, E. (2000). *Dança na escola*. Rio de Janeiro: Sprint.

Vieira, M., Fernando, C., Apolinário, J. & Lopes, H. (2014). Os Desportos de Combate enquanto meio de transformação do homem. *Revista Da SCPD*. 5, 43 – 48. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/270215338_Os_Desportos_de_Combate_Enquanto_Meio_de_Transformacao_do_Homem

Anexos

Anexo 1- Metas de Aprendizagem e Normas de Referência para o 12º Ano

Domínio das Atividades Físicas	
Metas de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Nos Jogos Desportivos Coletivos o aluno cumpre o nível introdutório em duas matérias (futebol, voleibol, basquetebol ou andebol); - Na Ginástica (no solo, de aparelhos ou acrobática) e no Atletismo o aluno cumpre o nível introdutório em uma das matérias; - Na Dança, o aluno cumpre o nível introdutório em uma das matérias (dança, danças sociais, danças tradicionais ou aeróbica); - Na Patinagem, Raquetas e Outras (orientação, corfebol, luta, natação, etc.) o aluno cumpre o nível introdutório em duas matérias; - Em suma o aluno cumpre o nível elementar em três das seis matérias consideradas nas metas anteriores – Jogos Desportivos Coletivos (2 matérias), Ginástica e Atletismo (1 matéria), Dança (1 matéria), e Patinagem, Raquetas, Outras (2 matérias).
Normas de Referência	<ul style="list-style-type: none"> - Programa Nacional de Educação Física para os 10º, 11º e 12º (2001) - Metas de Aprendizagem de Educação Física do Ensino Secundário (2011)
Domínio da Aptidão Física	
Metas de Aprendizagem	- Evidencia capacidades em testes de resistência aeróbia e de aptidão muscular, adequadas às normas de aptidão física relacionada com a saúde, para a sua faixa etária.
Normas de Referência	<ul style="list-style-type: none"> - Situa-se na Zona Saudável da Aptidão Física do <i>FitnessGram</i>: num dos testes de aptidão aeróbia – corrida da milha, marcha e vaivém; - Em dois testes de aptidão muscular, um na categoria de força e resistência abdominal (abdominais, e outro das restantes categorias – força superior, força e flexibilidade do tronco, e flexibilidade).
Domínio dos Conhecimentos	
Metas de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Conhece e emprega os métodos e meios de treino mais adequados à elevação ou manutenção das capacidades motoras, de acordo com o estilo de vida e a aptidão atual, equacionando a posologia da intensidade e duração do esforço; - Reflete criticamente aspetos gerais da ética relacionados com o fenómeno desportivo, interligando os interesses sociais, económicos, políticos e outros, tais como: <ul style="list-style-type: none"> a) Especialização precoce e exclusão ou abandono precoces; b) Dopagem e riscos de vida/saúde; c) Violência dos espetadores e dos atletas versus espírito desportivo; d) Corrupção versus verdade desportiva.
Normas de Referência	- Realiza um trabalho de grupo ou prova escrita individual sobre os conteúdos.

Anexo 2 – Planejamento Anual: Matérias de Ensino Seleccionadas para Dar Resposta às Necessidades e Capacidades dos Alunos


PERIODIZAÇÃO	COMPORTAMENTOS SOLICITADOS	Nº DE AULAS			MATÉRIAS DE ENSINO
DESPORTOS COLETIVOS					
-----		1P	2P	3P	-----
1P	- Capacidade de adaptação (a diferentes contextos jogáveis – princípios de jogo comuns aos desportos coletivos – ações de cooperação, ocupação racional do espaço, domínio do objeto jogável e progressão no terreno de jogo; a diferentes tarefas propostas – coordenação óculo-manual; às diferentes interações com os elementos da turma);	10	--	--	Voleibol
1P	- Respeito e apoio entre colegas (na superação das tarefas, na luta pelo um objetivo comum); - Dinâmicas de grupos (construção de uma melhor relação entre colegas e clima positivo na turma); - Capacidades condicionais (a alcançar através da intensidade imposta em cada jogo ou em exercícios em circuito: agilidade, flexibilidade, resistência, força e velocidade);	9	--	--	Futebol
1P e 2P		1	10	--	Basquetebol
1P	- Gosto e Afinidade para com a EF (a desenvolver através da experimentação de diferentes matérias de ensino);	1	--	--	Kin-ball
1P		1	--	--	Frisbee
2P	- Capacidades condicionais (a alcançar através da intensidade imposta em cada jogo ou em exercícios em circuito: agilidade, flexibilidade, resistência, força e velocidade);	--	2	--	Hóquei em Campo
1P		2	--	--	Andebol
DESPORTOS DE CONFRONTAÇÃO DIRETA					
-----		1P	2P	3P	-----
1P	- Gosto e Afinidade para com a EF (a desenvolver através da experimentação de diferentes matérias de ensino); - Domínio dos comportamentos motores (coordenação óculo-manual com raquetes diferentes);	6	--	--	Badminton
1P e 2P	- Capacidades condicionais (a alcançar através da intensidade imposta em cada jogo ou em exercícios em circuito: agilidade, flexibilidade, resistência, força e velocidade);	1	11	--	Tênis de Campo
2P	- Capacidade de leitura de jogo e adequado diálogo com o adversário através do objeto de jogo; ⁷	--	1	--	Padel


DESPORTOS INDIVIDUAIS					
-----		1P	2P	3P	-----
3P	<ul style="list-style-type: none"> - Domínio do Corpo (a desenvolver através da exploração da relação CM/BA; e experimentação de sequências gímnicas, etc.); - Exploração do espaço a diferentes ritmos, níveis e energia; - Exploração dos conceitos de rentabilidade (através da utilização dos colchões para trabalhar); - Exploração dos hábitos de registo (experimentação das figuras e registo daquelas mais adequadas para construção da coreografia); 	--	--	9	Ginástica Acrobática
3P	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidades condicionais (a alcançar através de exercícios de flexibilidade e força); 	--	--	5	Ginástica de Solo
1P	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração da Concentração nas capacidades do Eu (através do trabalho das capacidades tático-técnicas: manchete, toque de dedos e serviço); 	10	--	--	Voleibol
DESPORTOS DE COMBATE					
-----		1P	2P	3P	-----
3P	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração das diferentes bases de apoio, pontos de aplicação da força e relação CM/BA; 	--	--	2	Judo
2P e 3P	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração do espaço a diferentes níveis utilizando diferentes pontos de contato; - Exploração do contacto físico de uma forma lúdica; - Exploração dos hábitos de registo e leitura do adversário (através do registo das vitórias e derrotas dos combates, assim como do apontamento dos pontos fracos e fortes que consideram nos colegas contra os quais combateram); 	--	1	1	Jogos de Luta
DESPORTOS DE ADAPTAÇÃO AO MEIO					
-----		1P	2P	3P	-----
3P	<ul style="list-style-type: none"> - Gosto e Afinidade para com a EF (a desenvolver através da experimentação de diferentes matérias de ensino); 	--	--	2	Orientação (tradicional e funcional)
2P e 3P	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de adaptação as diferentes circunstâncias colocadas pelo meio; - Leitura e orientação espacial segundo um referencial; 	--	1	1	Geocaching

3P	<ul style="list-style-type: none"> - Gosto e Afinidade para com a EF (a desenvolver através da experimentação de diferentes matérias de ensino); - Capacidade de adaptação; - Desenvolver a técnica de progressão; - Equilibrar-se na embarcação; - Coordenação e cooperação entre os elementos (caso de K2 ou superior); - Trocar de embarcação com outros colegas; - Realizar viragens com a embarcação, para o lado esquerdo e direito; - Progredir com a canoa uma dada distância (para a frente e para trás); - Realizar uma volta de 360° com a canoa; - Dentro de água, subir para a canoa. 	--	--	1	Canoagem
ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS (ARE)					
-----		1P	2P	3P	-----
3P	<ul style="list-style-type: none"> - Domínio do Corpo (a desenvolver através da exploração da relação CM/BA, saltos, voltas, passos); - Exploração do espaço a diferentes ritmos, níveis e energia; - Exploração do contacto físico de uma forma lúdica; 	--	--	4	ARE
Nota:	A maioria das aulas assumiu um carácter politématico ao longo do ano (ver ponto das UDs)				

Anexo 3 – Plano Aula Hóquei e de Ténis de Campo

PROF. ESTA.: Sílvia Gouveia ANO / TURMA: 12º 12	Nº AULA: 18 de 24 (2º Período) Nº DE ALUNOS: 17	LOCAL: CAMPO 2 HORA: 10h00 às 11h30	DATA: 13/ 03/ 2017 TEMPO ÚTIL: 75 min
MATÉRIAS	Ténis de Campo, Voleibol e Hóquei de Campo		
MATERIAL	16 Raquetes, 16 bolas de ténis, 2 fitas de trânsito, 4 bolas medicinais, 30 mecos, 10 sticks Hóquei, 2 bolas de Hóquei, 4 cordas, 4 bolas de voleibol.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Desportos de Confrontação Direta: Controlo e Domínio da Relação: corpo, objeto de jogo, raquete e espaço. Batimentos curtos e longos (capacidade de decisão e de antecipação); Desportos Coletivos (voleibol): sustentação, construção do ataque a 3 toques. Desportos Coletivos (hóquei): Controlo e Domínio da Relação: corpo, objeto de jogo, stick e espaço. Passes: longo e curto;		

TEMPO		EXERCÍCIO	CONTEÚDOS	ORG. DIDÁTICA	ESQUEMA	
HORA	T'					
10:00	15'	Conteúdos a desenvolver na aula	(1) Verificar os materiais e adereços dos alunos; (2) Lembrar das músicas para o 3º Período;	Alunos dispostos em “U” para facilitar a passagem de informação;		
10:15	8'	Entrada em Ação Tradicional	(1) Ativação cardiovascular; (2) Coordenação-óculo-manual; (3) Sustentação da bola;	-Roda um braço à frente/trás (troca); -Joelhos ao peito/ calcanhares atrás; -Realiza o drible cada um com uma raquete/ sustentação para cá; -Sustentação com a parte lateral da raquete; -Um drible e uma sustentação; - Rolar a bola no chão; -Finaliza em sprints dois a dois com a raquete (forma uma roda para a flexibilidade);		
10:23	2'	Entrada em Ação Movimento articular Flexibilidade	(1) Mobilidade articular do organismo; (2) Flexibilidade MS, MI, Tronco.	Os alunos dispõem-se em círculo afastados uns dos outros; Os exercícios serem dados por um aluno (avaliação cognitiva);		
10:25	10'	Estafetas	(1) Capacidades condicionais; (2) Coordenação óculo-manual; (3) Sustentação da bola;	Turma dividida em 3 grupos de 4: (1) Condução da bola (hóquei); (2) Sustentação da bola (T.C.); (3) Sustentação da bola (Vólei);		
10:35	5'	Circuito	(1) Capacidades condicionais (2) Resistência; (3) Força; (4) Pliometria;	Turma distribuída em 3 grupos de 4 em cada estação: (1) Corrida; (2) Agachamento com bola; (3) Saltar à corda no lugar; (4) Situps; (5) Walking lunges;		
10:40	2'	Beber Água + Transição				
10:42	10'	Estação 1 Jogo 1x1 T.C.	(1) Controlo e Domínio da Bola; (2) Batimentos sucessivos; (3) Posição Base; (4) Batimentos curtos e longos; (5) Cooperação com o opositor*	Quatro alunos em cada estação. Jogo 1x1. Os alunos só podem colocar a bola entre a zona da rede e a linha de serviço. Só é permitido um toque no chão. Variante: -Colocar só entre a linha de serviço e a linha de fundo. -Faz a bola ressaltar no chão e bate (opositor recebe e repete o procedimento).		

10:52	10'	Estação 2 2x2 Voleibol	(1) Sustentação e fluidez de jogo; (2) Construção do ataque a 3 toques;	Jogo 2x2. Com ataque construído a 3 toques.	
11:02	10'	Estação 3 2x2 Hóquei de Campo	(1) Controlo e Domínio da bola; (2) Deslocamentos; (3) Intencionalidade de finalizar	Jogos 2x2 (meio campo). No final desse tempo troca com as equipas do campo ao lado.	
11:07	5'	Estação 1 2x2 T.C.	(1) Controlo e Domínio da Bola; (2) Batimentos sucessivos; (3) Posição Base; (4) Batimentos curtos e longos;	Jogos 2x2. Os alunos junto à rede só podem colocar a bola junto à rede e os que estão mais atrás só podem bater bolas longas;	
11:12	5'	Estação 2 2x2 Voleibol	(1) Sustentação; (2) Penetração ofensiva; (3) Remate;	Jogo 2x2. Com ataque construído a 3 toques. Sendo o 3º toque em remate.	
11:17	5'	Estação 3 2x2 Hóquei	(1) Controlo e Domínio da bola; (2) Deslocamentos; (3) Intencionalidade de finalizar	Jogo 2x2. Num espaço maior (campo inteiro).	
11:22	5'	Alongamento	(1) Retorno à calma (alongamento e descontração muscular).	Os alunos dispõem-se em círculo afastados uns dos outros; Os exercícios serem dados por um aluno (avaliação cognitiva);	

Anexo 4 – Exemplos de Entradas em Ação utilizando as ARE

ARE – Músicas utilizadas para a Ativação Cardiovascular em Alguns momentos iniciais das aulas (15')

MÚSICAS SELECIONADAS (DE ACORDO COM OS GOSTOS MUSICAIS DOS ALUNOS)		
Nº	Música	Conteúdos/ Objetivos a desenvolver
1	Abba - Mamma Mia	Movimentos locomotores (andar, correr saltar, galopar).
2	Ana Moura - Desfado	Movimentos locomotores (andar, correr saltar, galopar).
3	Ana Moura - Dia De Folga	Movimentos locomotores (saltar, galopar).
4	Bob Marley - Don't worry be Happy	Movimentos locomotores (andar e arrastar os pés).
5	Bob Marley - Is this Love	Movimentos locomotores (andar e arrastar os pés).
6	Clean Bandit - Symphony feat. Zara Larsson	Movimentos locomotores (mudanças de direção, exploração do espaço a diferentes níveis).
7	Ed Sheeran - Shape Of You	Movimentos locomotores e voltas
8	Ed Sheeran - Thinking Out Loud	Movimentos não locomotores (movimentos redondos com os braços) e movimentos locomotores (andar ao ritmo da música).
9	Mastiksoul feat. David Anthony & Taylor Jones Hurricane	Reprodução de uma coreografia – exploração dos movimentos locomotores, espaço, voltas e diferentes organizações (rodas).
10	Mika_Lollipop	Exploração do ritmo e energia associada à música (indagar os alunos sobre aquilo que sentem quando ouvem a música – vontade de saltar ou correr – é uma música com muita energia – auxiliar na escolha das músicas para GA).
11	Nelson Freitas - break of dawn ft. Richie Campbell	Verificar a receptividade dos alunos a este tipo de música – pedir para andar ao som da música em diferentes direções e quando encontrar um colega dar as mãos frente a frente (movimento balanceado) e continuar a andar. Os alunos apresentaram-se desconfortáveis com este tipo de música e de movimento – rapazes agrupavam-se e raparigas também, não havia misturas.
12	The xx - Intro	Mostrar exemplos de músicas para utilizar na construção da coreografia de GA (instrumentais e com ritmo bem marcado).

Exemplo de Registo Musical

REGISTO MUSICAL

Nome: Turcomã 12-12

Autor: Hastikzoul Música: Hurricane Tempo: ---

Frases: 55 frases

Legenda: I - Introdução
 II - voz + Ritmo forte (ainda a)
 E - 2 ritmos fortes
 I - Parte calada
 R - Refrão

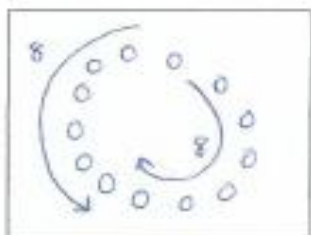
1/2	I I I I I I I I / I I I I I I I I	0:01 - 0:08
3/4	II II II II II II II II / II II II II II II II II	0:09 - 0:16
5/6	II II II II II II II II / II II II II II II II II	0:17 - 0:24
7/8	E E E E E E E E / E E E E E E E E	0:25 - 0:32
9/10	E E E E E E E E / E E E E E E E E	0:33 - 0:40
11/12	I I I I I I I I / I I I I I I I I	0:41 - 0:48
13/14	R R R R R R R R / R R R R R R R R	0:49 - 0:56
15/16	R R R R R R R R / R R R R R R R R	0:57 - 1:04
17/18	II II II II II II II II / II II II II II II II II	1:05 - 1:12
19/20	II II II II II II II II / II II II II II II II II	1:13 - 1:20
21/22	E E E E E E E E / E E E E E E E E	1:21 - 1:28
23/24	E E E E E E E E / E E E E E E E E	1:29 - 1:36
25/26	I I I I I I I I / I I I I I I I I	1:37 - 1:44
27/28	R R R R R R R R / R R R R R R R R	1:45 - 1:52
29/30	R R R R R R R R / R R R R R R R R	1:53 - 2:00
31/32	R R R R R R R R / R R R R R R R R	2:01 - 2:08
33/34	II II II II II II II II / II II II II II II II II	2:09 - 2:16
35/36	II II II II II II II II / II II II II II II II II	2:17 - 2:24
37/38	E E E E E E E E / E E E E E E E E	2:25 - 2:32
39/40	E E E E E E E E / E E E E E E E E	2:33 - 2:40
41/42	II II II II II II II II / II II II II II II II II	2:41 - 2:48
43/44	E E E E E E E E / E E E E E E E E	2:49 - 2:56
45/46	I I I I I I I I / I I I I I I I I	2:57 - 3:04
47/48	R R R R R R R R / R R R R R R R R	3:05 - 3:12
49/50	R R R R R R R R / R R R R R R R R	3:13 - 3:20
51/52	R R R R R R R R / R R R R R R R R	3:21 - 3:28
53/54	R R R R R R R R / R R R R R R R R	3:29 - 3:36
55/56	I - - - - - / - - - - -	3:37

Exemplo de Registo coreográfico

Mestrado Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
 Dinâmica da Educação Física e Desporto IV - Dança

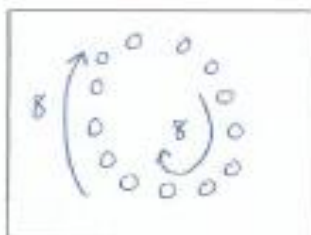
REGISTO COREOGRÁFICO

Frase 1 e 2 (0:01 - 0:08)



1º 8t → CORRE DIREITA
 2º 8t → CORRE ESQUERDA

FRASE 3 e 4 (0:09 - 0:16)



3º 8t → SALTA PÉ COCHINHO LADO DIREITO
 4º 8t → SALTA PÉ COCHINHO LADO ESQUERDO

FRASE 5 e 6 (0:17 - 0:24)



5º FORMAÇÃO 2 RODAS (SALTAR) (8t)
 6º DESLOCAMENTO LATERAL VIRAR PARA DENTRO (8t)

FRASE 7 e 8 (0:25 - 0:32)



7º FORMAÇÃO 2 RODAS (SALTAR) (8t)
 8º DESLOCAMENTO LATERAL VIRAR PARA FORA (8t)

FRASE 9 e 10 (0:33 - 0:40)



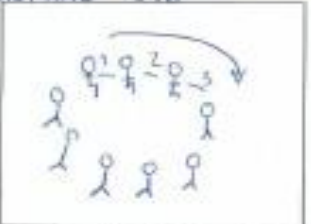
9º RODA GRANDE DE MÃOS DADAS (8t)
 10º CORRE PARA A DIREITA (8t)

FRASE 11 e 12 (0:41 - 0:48)



11º CORRE PARA A ESQUERDA (8t)
 12º CORRE PARA A DIREITA (8t) (RODAR OS BRAÇOS À FRENTE E ATRÁS)

FRASE 13, 14, 15 (0:49 - 1:04)
 REFRAO e 16

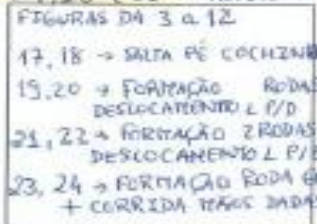


13, 14, 15 CANON (EM RODA 8 DE CADA VEZ VAI EFETUAR 3 AGACHAMENTO E FICAR NA POSIÇÃO BAIXA)

15 e 16 → LEVANTA DA ORDEM INVERSA (COMEÇA NO ÚLTIMO)
 (15t) → 2 ÚLTIMOS LEVANTAM-SE EM SIMULTÂNEO

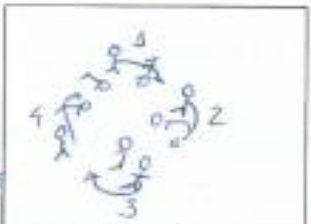
JOANA TEIXEIRA & SÍLVIA GOUVEIA

FRASES:
 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23,
 24, 25 e 26 → REPETE 15



FIGURAS DA 3 a 12
 17, 18 → SALTA PÉ COCHINHO
 19, 20 → FORMAÇÃO RODAS + DESLOCAMENTO L P/D
 21, 22 → FORMAÇÃO 2 RODAS + DESLOCAMENTO L P/E
 23, 24 → FORMAÇÃO RODA GRANDE + CORRIDA TRÁS DADAS D.
 25, 26 → CORRE P. ESQUERDA E DIREITA RODANDO OS BRAÇOS À FRENTE E ATRÁS.



FRASES 27 a 32 (1:45 - 2:08)



27º (4t) PARA OS ALUNOS (UMOS ÚLTIMO) SE COLOCAREM EM PRANCHA
 27º (últimos 4t) OS COLEGAS QUE FICARAM DE PÉ SALTAM SOBRE OS QUE ESTÃO EM PRANCHA BEIRA DIREITA
 28º INVERTEM O SENTIDO SALTAM 4t PARA A ESQUERDA
 28º (últimos 4t) TROCA OS QUE ESTÃO EM PRANCHA COM OS QUE ESTÃO DE PÉ
 29º (4t+4t) SALTAM P/D-4t E DE INVERTE O SENTIDO (4t) → REPETE 30º

Anexo 5 – Exemplo de um Plano de Aula em que se utilizou o Judo e Jogos de Luta

PROF. ESTA.: Sílvia Gouveia ANO / TURMA: 12º 12	Nº AULA: 1 de 13 (3º Período) Nº DE ALUNOS: 17	LOCAL: PI ou P3 HORA: 8h15 às 9h30	DATA: 19/04/2017 TEMPO ÚTIL: 65 min
MATÉRIAS	Jogos de luta e Judo		
MATERIAL	Colchões		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Jogar com diferentes Bases de Apoio, pontos de aplicação da força, Relação CM/BA; Exploração do espaço a diferentes níveis utilizando diferentes pontos de contato; Exploração do contacto físico de uma forma lúdica.		

TEMPO		EXERCÍCIO	CONTEÚDOS	ORG. DIDÁTICA	ESQUEMA
HORA	T				
8h25	20'	Conteúdos a desenvolver na aula	(1) Verificar os materiais e adereços dos alunos; (2) Falar com os alunos sobre os conteúdos a desenvolver no período.	(1) Alunos dispostos em “U” para facilitar a passagem de informação;	
8h45	3'	Montagem do Tatami			
8h48	5'	Entrada em Ação Corrida	(1) Ativação Cardiovascular (2) Responsabilização por um grupo	(1) Corrida em várias direções: - quando encontra o colega faz mudança de direção; - quando encontra o colega roda para um e outro lado;	
9h03	2'	Entrada em Ação Movimento articular Flexibilidade	(1) Mobilidade articular do organismo; (2) Flexibilidade MS, MI, Tronco (costas – bolinha).	Os alunos dispõem-se em xadrez afastados uns dos outros; Os exercícios serem dados por um aluno (avaliação cognitiva);	
9h05	10'	Jogos Lúdicos	(1) Exploração do espaço utilizando deslocamentos a diversos níveis. (2) Montagem de estratégias.	Atravessar o tatami em: (1) em aranha (pontos de apoio pés e mãos); (2) a rastejar (pontos de apoio pés e mãos); (3) utilizando como ponto de apoio as costas só (ajuda dos pés); (4) atravessar o tatami sem utilizar como apoios as mãos, os pés e as costas.	
9h15	1'	Beber água			
9h16	10'	Jogos de força	(1) Exploração das relações CM/BA (2) Pontos de aplicação da força. (3) Exploração de diferentes Bases de Apoio.	2 a 2 em zonas circunscritas do tatami os alunos tentam por o adversário para fora desses limites, utilizando: (1) Sentados pés com pés, utilizando pontos de aplicação de forças pés e mãos; (2) Ajoelhados com ponto de aplicação nas mãos; (3) Cocras com ponto de aplicação nas mãos; (4) Pé com ponto de aplicação nas mãos;	
9h26	10'	Viragens	(1) Exploração do contacto físico de uma forma lúdica. (2) Montagem de estratégias.	(1) tentar virar o colega de costas para o tatami (sem resistência e com resistência); (2) tenta virar de barriga para baixo (impedir a imobilização);	
9h36	5'	Alongamento	(1) Retorno à calma (alongamento e descontração muscular).	Os alunos dispõem-se em círculo afastados uns dos outros; Os exercícios serem dados por um aluno (avaliação cognitiva);	
9h41	5'	Dúvidas	(1) Reflexão crítica	(1) Alunos dispostos em “U” ou sentados na bancada do pavilhão.	

Anexo 6 - Unidades Didáticas de Desportos Individuais - *Ginástica Acrobática*

Avaliação Inicial

De acordo com Andrade (2013), a Avaliação Inicial é utilizada para um conhecimento dos alunos, no que toca à realização de atividades no âmbito curricular de EF, tendo por objetivo central a recolha de dados que permitam ao professor orientar o trabalho com a turma.

Surgindo esta UD no 3º Período e no âmbito dos Desportos Individuais, mais precisamente na Ginástica Acrobática, e tendo sido o nível de aptidão dos alunos avaliado em médio-baixo, nesta matéria de ensino, propomos para esta fase, uma abordagem aos conteúdos referentes ao nível introdutório do PNEF.

Para além do que aqui já foi mencionado, acrescentamos que a turma apresenta dificuldades em se expor, bem como problemas com o toque (rapazes têm receio de tocar nas raparigas e vice-versa), podendo estes serem fatores a ter em conta na elaboração da presente UD.

Dando continuidade, os aspetos nos quais incidiremos serão essencialmente os que surgem na seguinte tabela.

Tabela: Nível de Aprendizagem segundo o PNEF (pág. 61).

GINÁSTICA ACROBÁTICA – NÍVEL DE APRENDIZAGEM INTRODUTÓRIO				
1	2	3	4	5
Coopera com os companheiros nas ajudas e favorece a melhoria das suas prestações	Compreende e desempenha corretamente as funções de base e de volante, na sincronização dos elementos acrobáticos e coreográficos	Conhece e efetua com correção as técnicas de pegadas, montes e desmontes do tipo simples e ligados aos elementos a executar	Realiza em situação de exercício par, os elementos técnicos com fluidez de movimento (4.1; 4.2; 4.3; 4.4)	Realiza em situação de exercício em trios, os elementos técnicos com fluidez de movimento (5.1; 5.2; 5.3)

Recursos Disponíveis

Para construção da seguinte UD e de forma a tornar a programação das aulas mais ajustada aos recursos que a Escola oferece, foi fundamental fazermos um levantamento dos mesmos, encontrando-os subdivididos, de acordo com a tabela abaixo.

Tabela 58: Recursos Disponíveis

RECURSOS	
Recursos Temporais	9 aulas
Recursos Espaciais	Pavilhão Polidesportivo (P1 e P3)
Recursos Materiais	Colchões, coluna, pen-drive, 1 telemóvel por grupo, Ipod, Ipad.

Cronograma de Conteúdos de Ginástica Acrobática

Tabela: Cronograma de Conteúdos da matéria de Ginástica Acrobática

ESTRUTURAÇÃO DE CONTEÚDOS (PLANO DE INTENÇÕES)						TURMA: 12º12
Nº AULA	DATA	LOCAL	T'	CONTEÚDOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS OPERACIONAIS
3º PERÍODO (9 de 13 aulas)						
3	26/04/2017	P1 / P3	40'	- Avaliação Inicial;	- Verificar se há domínio dos elementos básicos da ginástica de solo (rolamentos, apoio facial invertido, elementos de equilíbrio e de flexibilidade, etc); - Verificar se sabem efetuar algumas ajudas.	- Domina o rolamento à frente e à retaguarda; - Sabe executar o apoio facial invertido; - Sabe executar a roda; - Conhece e executa os elementos de equilíbrio e flexibilidade; - Executa os movimentos com rigor, elegância e fluidez. - Relação com os colegas (lidar com o toque).
4	03/05/2017	P1/ P3	75'	- Visualização de Vídeos; - Exploração do espaço a diferentes ritmos e de diferentes formas de locomoção; - Pegas (relação CM/BA); - Montes e Desmontes; - Figuras a pares.	- Verificar se os alunos têm noção de ritmo; - Verificar se sabem deslocar em diferentes direções e utilizando os diferentes níveis; - Introduzir as pegas; - Introduzir a lógica implícita no monte e desmonte.	- Compreende a noção de ritmo e tenta deslocar-se consoante o mesmo; - Sabe deslocar-se em diferentes direções utilizando os níveis pedidos pelo professor; - Executa as pegas abordadas; - Executa e percebe as funções do volante e do base.
5	08/05/2017	P1/ P3	75'	- Exploração do espaço a diferentes ritmos e utilizando diferentes pontos de contato com os pares para se deslocar; - Pegas (relação CM/BA), montes e desmontes; - Figuras a pares e em trios; - Construção de grupos (3).	- Continuar com o trabalho da noção de ritmo e exploração do espaço; - Continuar com o trabalho das pegas, do monte e desmonte; - Experimentar diferentes lógicas de agrupar (potenciar volantes e bases na turma).	- Melhorou a sua forma de deslocar-se pelo espaço, utilizando diferentes níveis e ritmos; - Sabe executar as pegas, montes e desmontes adequadamente; - Percebe e seleciona os bases e volantes da turma, tendo em conta as suas características; - Constrói grupos seguindo esta lógica.
6	10/05/2017	P1/ P3	75'	- Trabalho da Coreografia de grupo.	- Explorar livremente as figuras já abordadas em aulas anteriores (trios) – 20' (utilização dos colchões); - Registrar os elementos selecionados – 20' (fora dos colchões);	- Valoriza o tempo que tem na aula para trabalhar a coreografia de grupo; - Rentabiliza ao máximo o uso dos colchões; - Trabalha com uma boa dinâmica de grupo;

					- Efetuar novamente após registo – 10' (utilização dos colchões).	
8	17/05/2017	P1/ P3	75'	- Trabalho da Coreografia de grupo.	- Explorar o espaço com diferentes ritmos, utilizando elementos de conexão das figuras; - Continuar a trabalhar/ treinar os elementos selecionados na aula anterior; - Introduzir na coreografia os elementos de conexão;	- Percebe e executa os diferentes elementos de conexão; - Rentabiliza ao máximo o tempo de aula para treinar a coreografia; - Trabalha com uma boa dinâmica de grupo;
9	22/05/2017	P1/ P3	40'	- Trabalho da Coreografia de grupo.	- Explorar o espaço com diferentes ritmos, utilizando elementos de conexão das figuras; - Continuar a trabalhar/ treinar os elementos selecionados na aula anterior (40'); - Introduzir na coreografia os elementos de conexão;	- Percebe e executa os diferentes elementos de conexão; - Rentabiliza ao máximo o tempo de aula para treinar a coreografia; -Trabalha com uma boa dinâmica de grupo;
10	24/05/2017	P1/ P3	75'	- Trabalho da Coreografia de grupo	- Executar a coreografia já realizada para o Prof. dar uma apreciação (20'); -Trabalhar fora dos colchões após feedback do Prof. (10'); - Voltar a executar nos colchões após treino (20').	- Rentabiliza ao máximo o tempo de aula para treinar a coreografia; -Trabalha com uma boa dinâmica de grupo;
12	31/05/2017	P1/ P3	75'	- Apresentação Final - Filmagem das Coreografias	- Executar a Coreografia Final - Entregar Filmagem ou Efetuar filmagem.	- Executa o Trabalho Final -Entrega a filmagem da Coreografia Final
13	05/06/2017	P1/ P3	40'	- Apresentação Final das Coreografias - Entrega das Filmagens.	- Executar a Coreografia Final - Entregar Filmagem ou Efetuar filmagem.	-Executa o Trabalho Final -Entrega a filmagem da Coreografia Final

Estratégias Didático-Pedagógicas

O ensino em EF, à semelhança do que ocorre com outras disciplinas, surge assente numa atuação metodológica fundamentada, na qual o planeamento e a periodização assumem um papel preponderante (Bento, 2003, p.42). É de salientar que esta estruturação surge de forma sustentada e decorre de uma sistematização de conteúdos de ensino que o professor, através de uma avaliação inicial e orientado por um programa, pretende desenvolver nos alunos.

Deste modo e de forma a otimizar todo o processo de ensino-aprendizagem torna-se importante definir algumas estratégias de atuação, que a nosso ver se alicerçam nas funções e estilos de ensino, bem como

num conjunto de feedbacks que surgem de modo a inibir ou potenciar situações e comportamentos que pretendemos desencadear nos alunos.

Assim e atendendo a que os alunos em causa necessitam da diversidade de experiências para se manterem mais motivados e empenhados nas aulas, adotaremos ao longo desta UD a dinâmica das aulas politemáticas alternando-as com aulas monotemáticas.

Neste sentido, as aulas politemáticas surgirão com abordagem da Ginástica Acrobática em simultâneo com outras matérias de ensino (Orientação Funcional, Tradicional, Geocaching, Padel, entre outras), não por solicitarem comportamentos semelhantes, mas antes por desencadear solicitações comportamentais distintas (concentração em diferentes tarefas). É de salientar que o trabalho por estações é uma forma estratégica de se rentabilizar os colchões, visto que são reduzidos para a quantidade de grupos presentes, podendo haver risco de segurança caso todos os alunos o utilizem em simultâneo. Desta forma os alunos que se encontrem a trabalhar na ginástica terão 40 minutos para utilizar os colchões enquanto os restantes alunos farão outra atividade, havendo troca de tarefas ao final desse tempo.

No que concerne às aulas que seguirão uma dinâmica monotemática iniciar-se-ão essencialmente por tarefas que envolvam a turma em bloco (todos a desempenhar a mesma tarefa) como é o caso da exploração do espaço com diferentes ritmos, direções e níveis, ou o trabalho das capacidades condicionais ou execução de jogos lúdicos. Podendo posteriormente desenvolver diversas dinâmicas para se rentabilizar a utilização dos colchões com segurança (não permanecer muitos grupos a executar em simultâneo no mesmo espaço), destas poderão ser exemplo: (1) 2 grupos para trabalhar os elementos da coreografia nos colchões durante 20 minutos tendo o feedback do professor; (2) 2 grupos a registar os elementos que foram trabalhados nos colchões e feedbacks cedidos pelo professor durante 20 minutos; (3) 2 grupos voltam ao tapete na mesma aula para aplicar novamente a sua sequência, após seleção/feedback/ registo/ reformulação. Em simultâneo com esta dinâmica ou poderá estar a funcionar outras estações de treino de elementos de equilíbrio, de flexibilidade, de transição entre elementos ou capacidades condicionais.

No que respeita à partilha dos conteúdos serão transmitidos através das aulas, recorrendo-se aos 15 minutos iniciais das primeiras aulas, bem como através do e-mail (prévio à aula de execução), por onde serão enviados: (1) os objetivos e critérios de avaliação a atingir com os alunos nesta matéria de ensino; (2) exemplos de músicas que poderão considerar para a escolha da que vão utilizar na coreografia; (3) exemplos de vídeos de coreografias bem como formas de transição entre as figuras; (4) documento de apoio com as figuras de pares e de trios.

Relativamente à providência de feedbacks, surgirão à medida que os alunos forem executando e sempre que se considerar necessário corrigir, prescrever, inibir ou potenciar um comportamento. Contudo

tentaremos ser o mais interrogativos possível de modo a levar o aluno a pensar sobre o processo de execução ou de lógica de ocorrência das coisas.

Considerando algumas dificuldades apontadas pelos alunos, das quais se destacam: constrangimentos ao se tocarem, vergonha da exposição perante grupos, pouca experiência com a exploração do espaço a diferentes ritmos, direções e níveis, propomos a utilização das seguintes estratégias pedagógicas:

Tabela: Estratégias Pedagógicas para trabalhar Constrangimentos dos Alunos

TRABALHAR CONSTRANGIMENTOS	ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS
Ao toque	- Utilização dos 15' ou 20' iniciais para abordar matérias de ensino (judo) ou outros jogos lúdicos (jogo do tapete rolante) tornando esse um comportamento normal entre os alunos; - Promover que esta dinâmica ocorra entre rapazes e raparigas (de modo a que a escolha dos grupos de GA sejam de preferência mistos).
Exposição perante grupos	- Demonstrar a coreografia ao professor ao longo das aulas; - Selecionar um grupo para observar e corrigir outro sobre orientação do professor;
Exploração do espaço a diferentes ritmos, direções e níveis	- Selecionar diferentes músicas e utilizar os 15' iniciais das aulas para efetuar exercícios locomotores com ou sem materiais didáticos; - Utilizar pequenas coreografias de aeróbica (enviadas por e-mail à turma ou dadas em aula), a fim de haver reprodução da mesma no início das aulas (primeiro com o professor à frente e depois sem o professor); - Selecionar músicas ou pedir aos alunos músicas à sua escolha, para explorarem os elementos de transição entre as figuras de GA.

Todavia, não podemos ficar satisfeitos apenas com a superação das fragilidades dos alunos, por esse motivo devemos contemplar estratégias que permitam potenciar, igualmente, outros comportamentos como é o exemplo da autonomia e da tomada de decisão:

Tabela: Estratégias Pedagógicas para Potenciar Comportamentos

POTENCIAR COMPORTAMENTOS	ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS
Autonomia	- Enviar exemplos de músicas para o e-mail dos alunos. Permitindo assim que estes tenham a liberdade de escolha da sua própria música para a coreografia (instrumental e de duração de 2min.);
Tomada de Decisão	- Experimentação das figuras em aula com diferentes colegas, de modo a perceberem a lógica da seleção dos bases e dos volantes, para procederem à escolha dos grupos.
Rigor Técnico	- Providenciar o manual de figuras via e-mail e em cartazes nas aulas (pares e trios); - Providenciar o regulamento do DE via e-mail; - Providenciar os Critérios de Avaliação (adaptado do DE)
Fluidez dos Movimentos Combinações e Atitude gímnica	- Providenciar um conjunto de vídeos em aula e via e-mail: <ul style="list-style-type: none"> • https://www.youtube.com/watch?v=4LAhgPwbxNo (turma de Évora mista); • https://www.youtube.com/watch?v=b984Dt31NGI&t=1s (trio feminino DE); • https://www.youtube.com/watch?v=byRBqYF8ndE&t=16s (escola de GA masculina); • https://www.youtube.com/watch?v=H3VGIx8-cMA (dupla Portuguesa mista TJAM); • https://www.youtube.com/watch?v=rpMDTYbUPzM (trio feminino Português TJAM); • https://www.youtube.com/watch?v=qSbDdngmAwI (Grupo Masculino);

Dinâmica de Grupo	- Providenciar cartazes de como efetuar as ajudas na ginástica e transmissão em aula. - Jogos lúdicos nos 15' iniciais das aulas.
-------------------	--

Avaliação (Critérios de Avaliação/ Avaliação Sumativa dos alunos)

A avaliação da presente UD terá como critérios os seguintes aspetos:

- ✓ Criação de uma coreografia, em grupo (música com um tempo mínimo de 2 minutos/ Instrumental), filmagem da mesma e entrega no dia 05 de junho de 2017 (entrega na aula).
- ✓ Psicomotor: monte e desmonte (duplas, trios, quadras), realização dos elementos gímnicos de ginástica de solo. Baseado no Regulamento específico de Ginástica Acrobática para o Desporto Escolar (2002 – 2003) – (1) relação música / movimento; (2) atitude gímica (em formação pelo menos 3 segundos); (3) grau de dificuldade dos elementos; (4) utilização dos elementos e combinações obrigatórios do nível 3 da GA.
- ✓ Empenho e cooperação, interajuda e inter-relação
- ✓ Cognitivo: apresentação da coreografia à turma – conhecimento das funções dos elementos da GA, utilização das pegas, montes e desmontes, estratégias utilizada na seleção dos elementos gímnicos e na escolha dos grupos (bases e volantes) para as coreografias.
- ✓ Socio-afetivo: comportamento, assiduidade, pontualidade.

Tabela: Avaliação Sumativa da matéria de Ginástica Acrobática

GRUPO	Relação música movimento	Atitude Gímica	Elementos de nível 3	Grau de Dificuldade	Estratégia na utilização dos elementos, das bases e dos volantes	Utilização das pegas, montes e desmontes	Trabalho Contínuo	Nota Final
Grupo 1								
	10	11	11	15	17	16	16	14
	10	16	15	15	17	16	16	15
	10	15	15	15	17	16	16	15
	10	17	15	15	17	16	16	15
Grupo 2								
	10	17	16	16	17	17	17	16
	10	14	16	16	17	17	17	15
	10	16	16	16	17	17	17	16
	10	15	16	16	17	17	17	16
Grupo 3								
	10	15	15	15	17	16	16	15
	10	16	15	15	17	16	16	15
	10	15	15	15	17	16	16	15
	10	16	15	15	17	16	16	15
Grupo 4								
	10	14	15	15	17	15	14	14
	10	14	15	15	17	15	14	14

	10	14	15	15	17	15	14	14
	10	16	15	15	17	15	16	15
Exceção	-----							

Reflexão Final da UD

Considerando as dificuldades demonstradas pelos alunos na avaliação inicial, no que respeita a identificação dos ritmos fortes das músicas e a sua associação a movimentos locomotores, a presente UD teve como um dos objetivos desconstruir alguns receios relativos às ARE. Assim tivemo-nos de preparar (visto que esta também é uma lacuna nossa), contabilizando os tempos de uma música e associando a cada frase musical um exercício de “mobilidade articular”. Por outro lado e de modo a dar mais confiança aos alunos, participamos nas entradas em ação, sendo quase que uma atividade em que os alunos tinham de imitar o professor. Com esta conseguimos alcançar 2 objetivos: (1) a identificação por parte dos alunos dos ritmos mais fortes daquela música e (2) a ativação eficaz das estruturas cardiovasculares. Contudo a nossa ambição nas últimas aulas da UD eram essencialmente: (1) colocar os alunos a efetuarem a entrada em ação sozinhos (seguindo a mesma música), para verificarmos se efetivamente conseguiram perceber a variação entre ritmos e (2) colocá-los em ativação com outra música, de modo a verificar se modificando a música os comportamentos anteriormente solicitados realmente tinham sido apreendidos.

Num outro momento da UD (na primeira aula), recorremo-nos das viragens do judo para promover um maior tempo de contacto físico entre todos os alunos, de modo a que o “receio pelo toque” se desconstruísse através da ludicidade e em simultâneo se mantivesse o respeito pelo outro. Com este tipo de exercícios verificámos que ainda se mantinha o receio por parte dos rapazes em se misturarem com as raparigas, contudo quando formados os grupos de Ginástica Acrobática, não verificámos o mesmo tipo de receio ou inibição. Podendo isto estar relacionado com facto da turma já se demonstrar mais à vontade uns com os outros (de uma forma geral), ou os grupos terem sido selecionados com alguma estratégia, não valorizando apenas a afinidade entre colegas, mas igualmente considerando o equilíbrio dos bases e volantes.

Numa terceira etapa, ao invés de se segmentar a Ginástica Acrobática da Ginástica de Solo (elementos de ligação), tentámos passar um conceito de complementaridade entre ambas. Com estes fizemos ver aos alunos que o tempo em cima dos colchões/ aulas deveria de ser rentabilizado ao máximo, deste modo demos um método de construção das coreografias aos alunos sem estes se aperceberem bem que estavam a desenvolver um método. Por outras palavras e dando um exemplo da dinâmica adotada numa das aulas:

objetivamos que em grupo utilizassem 5 min. para escolher e registrar 5 figuras (2 e 3 elementos), de seguida, com essa informação, deveriam de executá-las e verificar se se adequavam aos elementos do grupo (se eram capazes de vir a desenvolver ou se efetivamente já as conseguiam executar). Desta execução deveriam de eliminar as que não se adequavam ao grupo e caso o fizessem teriam de escolher mais figuras. Após este momento de experimentação teriam de voltar a registrar o esquema em papel, podendo-se recorrer das filmagens (telemóvel) efetuadas em aula. Após a realização destas tarefas os alunos foram desafiados a pensar em elementos de transição (por utilização de elementos da ginástica de solo) para executar e registrar. É de salientar que a nossa intervenção foi realizada através de feedbacks construtivos, descritivos, e demonstrativos, à medida que íamos circulando por todos os grupos, tentando dar um conjunto de elementos que se pudessem adequar às características de cada grupo.

Daquilo que esperávamos dos alunos nesta UD era muito receio, algum aborrecimento e insucesso, sendo precisamente o contrário que se verificou na turma. Ou seja, vimos alunos muito empenhados, até mesmo aqueles que por condicionantes físicas não conseguiam realizar a atividade, envolveram-se na montagem de estratégia e definição das figuras de cada esquema do grupo.

Ao longo das últimas aulas foi necessário, verificar se os alunos trouxeram músicas para já integrar o esquema coreográfico nos ritmos da música, disponibilizar um tapete para cada grupo ter tempo de treinar com mais espaço (sendo necessário mudar o método utilizado em aula para executar as tarefas, ou seja, passando de bloco para a de estações). Para além disso, sentimos necessidade de reforçar a ideia de que os alunos podiam usar o telemóvel unicamente como ferramenta pedagógica, utilizando-os para efetuarem filmagens e verificarem os pontos que estavam a fazer mal (observação e correção).

Anexo 7 – Primeira proposta de Plano de Aula

LOCAL: Pavilhão Desportivo		PROFESSORA ESTAGIÁRIA: Sílvia Gouveia			ANO / TURMA: 12º 12
Nº DE ALUNOS: 18	NºAULA: 9 de 24 (1º Período)	TEMPO ÚTIL: 75 min	DURAÇÃO: 90 min	HORA: 10h00 – 11h30	DATA: 24/10/2016

OBJETIVOS MEDIATOS	
---------------------------	--

RECURSOS MATERIAIS	
---------------------------	--

T*	EXERCÍCIO	DESCRIÇÃO EXERCÍCIO (E) E OBJETIVOS IMEDIATOS	COMPORTAMENTOS SOLICITADOS	ORG. DIDÁTICA/ ESTR. PEDAGÓGICAS	VARIANTES (V)	ESQUEMA
	Entrada em Ação					
Hora						
Hora						
	Beber água					
Hora						
Hora						
Hora						
	Dúvidas e Arrumação do Material					
Hora						
	TAREFAS PARA OS ALUNOS QUE NÃO REALIZAM A AULA (PONTUALMENTE):					
	TAREFAS PARA OS ALUNOS QUE NÃO REALIZAM A AULA (ATESTADO MÉDICO PERMANENTE):	-----				

Anexo 9 – Instrumento de Registo de Observações com Fim Fechado

LOCAL: Escola Secundária Francisco Franco	PROFESSORA ESTAGIÁRIA (OBSERVADA): Joana Teixeira	PROFESSORA ESTAGIÁRIA (OBSERVADORA): Sílvia Gouveia
ANO / TURMA: 12 / 13	Nº DE ALUNOS: 25	OBSERVAÇÃO Nº 10

FUNÇÃO DE ENSINO					
APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO					
Inicia a horas	Sim			Não	x
Claro	Sim	x		Não	
Curto e breve	Sim	x		Não	
Entusiasta	Sim	x		Não	
Observação de todos os alunos	Sim	x		Não	
Descrição da tarefa	Sim	x		Não	
Condições de realização	Sim	x		Não	
ORGANIZAÇÃO / GESTÃO DA AULA					
Controla a atividade	Sim			Não	x
Maximiza o tempo de prática	Sim	x		Não	
Controla o material didático	Sim	x		Não	
Organização dos alunos	Sim			Não	x
Tempos de espera	Sim	x		Não	
Posicionamento adequado	Sim	x		Não	
FEEDBACK					
Proporciona feedback no <i>timing</i>	Sim			Não	x
Aceitação do feedback	Sim			Não	x
Observação ao aluno após FB	Sim	x		Não	
AFETIVIDADE					
Elogia, encoraja e reconhece	Sim	x		Não	
Trata aluno pelo nome	Sim	x		Não	
Ironiza a ação do aluno	Sim			Não	x
Tratamento uniforme	Sim	x		Não	
Bom clima de aula	Sim	x		Não	
Aceitação do exercício	Sim	x		Não	
OBSERVAÇÃO SILENCIOSA					
Posicionamento adequado	Sim	x		Não	

Anexo 10 – Instrumento de Registo de Observações com Fim Semiaberto

LOCAL: Escola Secundária Francisco Franco		PROFESSORA ESTAGIÁRIA (OBSERVADA): Joana Teixeira			PROFESSORA ESTAGIÁRIA (OBSERVADORA): Sílvia Gouveia
ANO/TURMA: 12 / 13		Nº DE ALUNOS: 25			OBSERVAÇÃO - 18 jan. 2017
FUNÇÃO DE ENSINO					OBSERVAÇÕES
APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO					
Inicia a horas	Sim		Não	x	Passaram 5' da hora
Claro	Sim	x	Não		
Curto e breve	Sim	x	Não		
Entusiasta	Sim	x	Não		
Observação de todos os alunos	Sim	x	Não		
Descrição da tarefa	Sim	x	Não		Foi realizada, contudo alguns alunos permaneceram de costas voltadas para a exemplificação que a professora efetuava.
Condições de realização	Sim	x	Não		
ORGANIZAÇÃO / GESTÃO DA AULA					
Controla a atividade	Sim		Não		Podiam ter sido cedidas informações essenciais às formas de subir para cima dos colegas (GA), como se devem colocar os apoios e onde devem colocar esses apoios, para ninguém sair magoado. É importante referir que ninguém deve sair da sua posição sem antes avisar aos colegas que estão por cima (à sua responsabilidade).Exemplo: as bases e os de posição intermédia não podem sair da figura sem se preocupar com os colegas que estão em cima.
Maximiza o tempo de prática	Sim	x	Não		Podia ser rentabilizado de outra forma na parte em que estava toda a turma nos tapetes (ver notas abaixo).
Controla o material didático	Sim	x	Não		
Organização dos alunos	Sim	x	Não		
Tempos de espera	Sim	x	Não		Verificámos algum tempo de espera para utilização do tapete (com mais segurança), contudo alunos bastante empenhados na tarefa.
Posicionamento adequado	Sim	x	Não		Maioritariamente nas extremidades e mais próxima da estação de maior perigo e de maior dificuldade, contudo os alunos da estação do trabalho muscular pareciam um pouco desorientados, ainda que estivessem a tentar fazer os exercícios.
FEEDBACK					
Proporciona feedback no <i>timing</i>	Sim	x	Não		Todavia na montagem dos esquemas os alunos devem sentir que o professor é uma mais-valia no processo, e deve de chamar atenção para a forma como se monta e desmonta os colegas.
Aceitação do feedback	Sim	x	Não		
Observação ao aluno após FB	Sim	x	Não		
AFETIVIDADE					
Elogia, encoraja e reconhece	Sim	x	Não		
Trata aluno pelo nome	Sim	x	Não		
Ironiza a ação do aluno	Sim		Não	x	
Tratamento uniforme	Sim	x	Não		

Bom clima de aula	Sim	x	Não		
Aceitação do exercício	Sim	x	Não		
OBSERVAÇÃO SILENCIOSA					
Posicionamento adequado	Sim	x	Não		Na maior parte das vezes posicionou-se adequadamente. Todavia é natural que ao dar feedbacks à parte da GA se perdesse um pouco o campo de visão para a estação da musculação e neste sentido é preciso ter cuidado que os alunos que não devem de efetuar corrida nem exercícios de força sem estarem calçados (para não se magoarem).

Notas:

Entrada em ação

- Equacionar se é benéfico para os alunos (a nível fisiológico do esforço) realizar logo como primeira atividade exercícios de força (flexões abdominais, burpees) – até pode ser bom, o professor ficou com algumas reticências – sugeriu mais exercícios cardio – tipo os “mountain climbers”;
- Se estes exercícios efetuados no circuito são efetuados todas as aulas, ou na maioria delas, tem de haver uma preocupação com a realização da técnica adequada para se evitar lesões (e os alunos levarem um conjunto de exercícios que lhes podem ser úteis para quando acabarem o 12º ano);
- Equacionar se o circuito fosse feito por tempo – com cada aluno a medir as repetições máximas que conseguia efetuar nesse intervalo, para em futuras aulas iniciarmos outros tipos de trabalhos utilizando terminologias como: “agora vais trabalhar a 70% da tua capacidade máxima neste exercício” (perceber e regular a intensidade do seu esforço);
- Será que o circuito foi suficiente para entrada em ação da GA? Não deveria de surgir elementos de estimulação da coluna, do pescoço, etc.? E se a GA envolve alguma exigência muscular, não se deveria garantir que todos os alunos repetiam os exercícios o número de vezes solicitadas? (não se verificou este controlo por parte do professor);

Estação 1 GA e Estação 2 (musculação)

- Ter em atenção se o tempo demasiado prolongado no trabalho de força se é favorável às exigências das ações técnicas a desenvolver na Estação posterior (GA) – ter cuidado com as lesões;
- Quantas repetições do circuito de força tinham de fazer? (este tipo de trabalho durante 30 minutos ou 20 pode ser um exagero para preparar a estação de GA). Podia ter outros tipos de desafios, por exemplo de cardio, podendo envolver saltos à corda (relatório de estágio de colegas de anos anteriores – mais de 32 de desafios de saltos diferentes à corda), ou até mesmo os saltos do atletismo (a pés juntos e a medir a distância dos saltos), a efetuar 10 lançamentos ao cesto e registar quantos acerta (eficácia), utilizar esse tempo para efetuar o esquema no papel enquanto dois grupos utilizavam os tapetes;
- Alertar para a rentabilização do espaço, no judo por exemplo, é um dado adquirido que quem está em cima do tapete tem de estar a trabalhar, se está parado a pensar no esquema tem de estar fora, pois pode ser um perigo estar sentado no chão e o colega do lado que está a fazer o apoio facial invertido cai em cima dessa pessoa que estava no chão;
- É importante deixá-los se organizar (2 grupos no tapete e 2 fora), contudo podemos auxiliá-los a rentabilizar melhor o tempo do tapete:
 - dar 5' a 2 grupos para fazer o esquema e consultar as imagens no placard,
 - dar 5' para esses 2 grupos experimentarem dividindo o tapete entre si;
 - dar 5' para cada grupo explorar o tapete sozinho estando os outros a treinar pegadas ou a resolver partes do esquema fora do tapete;
 (o facto de estar a limitar o tempo que têm para fazerem o esquema pode conduzir a um maior empenhamento motor – contudo ninguém questiona a envolvimento na tarefa – pois todos estavam envolvidos);
- Começar a utilizar termos como: rentabilização do espaço ou do material, ocupação racional do espaço;
- Os alunos não devem ser induzidos a trabalhar os aspetos da GA em casa ou fora das aulas sem a presença do professor, por ser pouco seguro, por esse motivo, a parte prática das aulas tem de ser rentabilizada ao máximo, ficando para casa os pequenos ajustes dos esquemas (partes mais concetuais e de organização do esquema);

Anexo 11 - Instrumentos de Registo da Avaliação Inicial dos Desportos Coletivos de Invasão

Avaliação Inicial - 1212 - Basquetebol, Futebol e Andebol

	Ocupação do Espaço				Progressão no Terreno				Domínio da Bola				Ações de Cooperação			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Aluno																

Ocupação do Espaço

1. Espaço ocupado em função da bola
2. Espaço ocupado em função do adv e colegas
3. Ocupação racional do espaço
4. Posição estratégica

Progressão no Terreno

1. Em função da bola
2. Em função da baliza
3. Em função dos adv, colegas, baliza e bola
4. Posição estratégica

Domínio da Bola

1. Insuficiente domínio da bola
2. Domínio instável
3. Domínio estável
4. Domínio estável e criativo

Ações de cooperação

1. Ausência de cooperação
2. Cooperação oportunista intermitente
3. Cooperação consciente
4. Cooperação automatizada

Anexo 12 - Instrumentos de Registo da Avaliação Inicial do Voleibol e dos Desportos de Confrontação Direta

Avaliação Inicial - 1212 - Confrontação Direta

Alunos	Ténis de Mesa			Ténis de Campo			Badminton		
	Domínio da bola	Pega na raquete	Posição base	Domínio da bola	Pega na raquete	Posição base	Domínio da bola	Pega na raquete	Posição base

Alunos	Voleibol			
	Domínio da bola	Ações de cooperação	Ataque*	Defesa

Critérios

- | |
|-----------------------------------|
| 1. Não realiza |
| 2. Realiza com muita dificuldade |
| 3. Realiza com alguma dificuldade |
| 4. Realiza bem |
| 5. Realiza muito bem |

Anexo 13 – Instrumentos de Registo da Avaliação Inicial dos Desportos Individuais e das ARE

Avaliação Inicial - 1212 - Ginástica e Dança			
Alunos	Dança		
	Noção de ritmo	Exploração do espaço	Interação com os colegas

Critérios

- | |
|-----------------------------------|
| 1. Não realiza |
| 2. Realiza com muita dificuldade |
| 3. Realiza com alguma dificuldade |
| 4. Realiza bem |
| 5. Realiza muito bem |

Avaliação Inicial - 1212 - Ginástica e Dança									
Alunos	Ginástica de solo / acrobática								
	Ajuda aos colegas	Rolamento à frente	Rolamento atrás	Roda	Apoio invertido	Avião	Ponte	Espargata	Salto ao eixo

Anexo 14 – Critérios de Avaliação definidos pelo Grupo Disciplinar de EF da FF




CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Disciplina Educação Física – 11º e 12º ano

Domínios	Instrumentos	Percentagem
COGNITIVO	Psicomotor: - Aptidão física e Capacidade física-motora	60%
	Atitudes específicas: - Empenho e Cooperação	20%
	Conhecimentos: - Fichas sumativas e/ou - Trabalhos Individuais e/ou - Trabalhos de grupo	15%
SÓCIO-AFETIVO	- Assiduidade - Pontualidade - Comportamento	5%

Anexo 15 – Critérios de Avaliação da Turma 12º12

Ano Lectivo		2016/2017				Turma		12		Ano		12º	
Professora		Sílvia Gouveia											
		GRELHA DE AVALIAÇÃO											
		Atitudes e Valores 5%				Conhecimentos 95%				Nota			
		Assiduidade	Pontualidade	Comportamento	Avaliação Total Atitudes e Valores	Desempenho, disponibilidade e motora e habilidades motoras em exercícios critério	Empenho e cooperação	Fichas Sumativas, Trabalhos individuais ou em grupo, Questões aula	Total da Avaliação Conhecimentos	Nota às décimas	Nota Final	Nota para Av. Intercalar (Escala 1 a 5)	
Nº	Nome	2,00%	1,00%	2,0%	5%	60%	20%	15%	95%	20,00	20	5,00	
1		19,17	11,67	19,17	0,88	9,09	16,92	11,17	10,51	11,39	11	3,00	
2		19,17	19,17	19,17	0,96	12,39	19,17	12,92	13,21	14,16	14	4,00	
3		20,00	18,33	19,79	0,98	13,83	19,58	13,67	14,26	15,24	15	4,00	
5		18,33	18,33	18,33	0,92	13,30	18,33	13,00	13,60	14,52	15	4,00	
6		20,00	20,00	20,00	1,00	11,78	20,00	11,63	12,81	13,81	14	4,00	
7		18,33	12,29	18,33	0,86	12,78	17,71	12,83	13,14	13,99	14	4,00	
8		20,00	20,00	20,00	1,00	16,00	20,00	16,21	16,03	17,03	17	4,00	
9		20,00	14,79	19,79	0,94	15,48	19,50	15,67	15,54	16,48	16	4,00	
10		20,00	20,00	20,00	1,00	15,09	20,00	16,21	15,48	16,48	16	4,00	
12		20,00	20,00	20,00	1,00	14,09	19,71	14,00	14,49	15,49	15	4,00	
13		19,17	19,17	19,17	0,96	11,57	18,96	13,33	12,73	13,69	14	4,00	
16		20,00	20,00	20,00	1,00	13,87	20,00	14,38	14,48	15,48	15	4,00	
19		15,83	15,00	15,83	0,78	12,91	15,83	12,33	12,76	13,55	14	4,00	
20		15,83	15,00	15,83	0,78	13,04	15,83	11,92	12,78	13,56	14	4,00	
21		18,33	17,50	18,33	0,91	14,61	18,33	14,88	14,66	15,57	16	4,00	
22		20,00	20,00	20,00	1,00	14,74	19,58	15,33	15,06	16,06	16	4,00	
23		0,83	0,00	0,00	0,02	0,00	0,00	0,00	0,00	0,02	0	1,00	
24		17,50	17,50	17,50	0,88	12,65	16,67	13,00	12,87	13,75	14	4,00	
Confirmação		20,00	20,00	20,00	1,00	20,00	20,00	20,00	19,00	20,00	20	5,00	

Anexo 18 - Projeto da Atividade de Extensão Curricular

17 alunos | 3 professores | 2 professores auxiliares | encarregados de educação

Atividades: Canoagem (integrada na Semana de atividades Náuticas da FF), lanche / almoço / convívio, Jogos Tradicionais e Geocaching pelo Funchal.

Data | Hora: 15 de maio 2017 | 9h45 – 15h00

Local: Rampa de S. Lázaro, Parque de Santa Catarina, Cidade do Funchal

Custo: 0 € / pessoa

Principais Problemas: Horário para a realização da atividade (diversas atividades extracurriculares pelos alunos – explicações, trabalhos e aulas), todavia houve abertura para estarem presentes desde as 10h até às 15h00, sendo apenas necessário se solicitar a um dos docentes da disciplina de apoio ao desenho, que dispensasse 3 alunos.

Eventuais Problemas (no dia da prática): Condições climáticas; Corrente / ondulação; Equilíbrio e coordenação dos indivíduos; Problemas nas viragens e travagens; Distrações / falta de interesse; Medo; Desidratação / insolação; Controlo da turma; Lanche insuficiente; / o não funcionamento das aplicações do Geocaching / perigo de lesão nas atividades (Jogos Tradicionais).

Recursos Materiais, Humanos e Temporais:

- Monitor e materiais do Professor Orientador da Atividade (Associação Regional de Canoagem da Madeira)

- Grupo de responsáveis – 3 Professores (2 estagiários e 1 Orientador Cooperante) + 2 Professor auxiliares (Geocaching e com aplicação no telemóvel)

- Grupo de participantes – 17 alunos + 2 participantes externos

- Canoagem – 1h30min (10h00 – 11h30)

- Convívio – 45min (12h00 – 13h00)

- Jogos Tradicionais – 45 min (13h00 – 13h45)

- Geocaching no Funchal – 1h (14h00 – 15h00)

Objetivos mediatos:

- Desenvolver o convívio e aumentar as relações interpessoais (aluno / aluno, aluno / professores, aluno / encarregados de educação, professores / encarregados de educação);
- Fomentar o gosto pela atividade física (atividade sugerida por alguns alunos, de fácil prática e acesso fora do contexto escolar) – visão de atividade física para o futuro;
- Estimular o sentido de responsabilidade e interajuda (cada aluno deverá levar algo para o convívio e comparecer para dinamizar a atividade dos jogos tradicionais).

Objetivos imediatos:

- Capacidade de ler e compreender as variáveis com que se depara, para que seja possível montar estratégias de maneira a controlá-las e sobrepô-las;
- Desenvolver a técnica de progressão, capacidade de equilíbrio na embarcação, coordenação, domínio do material, cooperação entre os elementos, dinâmica de grupos e tomada de decisão;
- Potenciar condições de segurança.

Questões de segurança: Utilização de coletes salva-vidas; Cuidados na escolha do local de entrada no caiaque; Preocupação com a entrada no caiaque; Cuidados com o manuseamento das pagaias; Cuidado com o tipo de solo para a realização dos jogos tradicionais (envolve saltos);

Riscos – equipamento: Risco do colete salva-vidas sufocar ou tapar a visão; Risco do caiaque se virar; Risco da pagaia ferir algum aluno; Risco associados à prática de atividades físicas como saltos e corrida pouco intensa (entorses).

Regras a cumprir: Todos os participantes devem utilizar coletes de salva-vidas; Ninguém entra na água sem autorização; Evitar perturbar os colegas que se encontram a realizar as atividades (desequilíbrios / brincadeiras); Não arrastar os caiaques ou apoiar as pagaias no chão; Todos os participantes deverão utilizar fato de banho / calções / t-shirt; É muito importante que todos os participantes se mantenham hidratados e protegidos do sol (protetor solar / boné); Não sair do pé do docente sem avisar para onde pretende ir ou se pretender abandonar a atividade.

Anexo 19 – Autorização / Convite aos Encarregados de Educação para a Atividade de Extensão Curricular

Autorização / Convite aos Encarregados de Educação

No âmbito do estágio pedagógico do Mestrado em Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, pela Universidade da Madeira, a docente estagiária do 12º ano, turma 12, vem por este meio lhe solicitar autorização para que o seu educando participe numa atividade de Canoagem e Stand Up Paddle (Rampa de S. Lázaro). Saliento que esta atividade insere-se na Semana Náutica organizada pela ESFF, **destinando-se por esse motivo unicamente aos alunos (10h00 às 11h45).**

Seguidamente (12h00 às 13h30) haverá um pequeno **convívio** (Parque de Santa Catarina), **onde todos os Encarregados de Educação poderão participar**, no qual os alunos terão um papel mais interventivo na organização e dinamização de um conjunto de jogos tradicionais. Terminando-se esta sessão com uma atividade de Geocaching pela Cidade do Funchal (14h00 às 15h00).

Em suma é uma Atividade que ocorrerá no **dia 15 de maio 2017 entre as 10h00 e as 15h00**, não tendo qualquer custo adicional.

Mais se informa que o percurso até ao local da atividade será realizado em conjunto com os docentes (a pé), com saída da escola às 9h40. Os Alunos devem levar como material fato de banho, calções e t-shirt, chinelos e chapéu, para além duma muda de roupa para o final da atividade.

Sim, autorizo o meu educando a participar

Não autorizo o meu educando a participar

Sim, participarei na atividade

Não participarei na atividade

Encarregado de Educação

Data

Sílvia Gouveia

(professora estagiária)

Miguel Nóbrega

(orientador cooperante)

Anexo 20 – Jogos Tradicionais (Concepção dos Alunos)

JOGOS TRADICIONAIS			
Nº	ELEM. GRUPO	JOGO	MATERIAIS
1		<p>Nome: Tração da Corda</p> <p>Descrição: Num terreno plano e livre de obstáculos, duas equipas com forças equivalentes seguram, uma de cada lado, e à mesma distância do lenço, uma corda. Entre as equipas, antes de começar o jogo, traça-se ao meio uma linha no chão. Cada equipa tenta puxar a corda para o seu lado, ganhando aquela que conseguir arrastar a outra equipa, fazendo com que o 1º participante do grupo adversário ultrapasse a linha marcada no chão. É derrotada a equipa se os elementos caírem ou largarem a corda.</p> <p>Notas (aspectos que devem reforçar quando explicarem ou executarem o exercício).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nº jogadores: duas equipas com o mesmo número de jogadores (2 ou 3 de cada lado para a corda não ter de ser muito grande). - As equipas deverão ser equilibradas. - Não é permitido enrolar a corda no corpo ou fazer buracos no solo para fincar os pés. 	<p>1 corda; 1 lenço; 1 fita para marcar o chão ou giz (depende se será num espaço com relva ou num espaço onde o giz sobressaia);</p>
2		<p>Nome: Jogo da Farinha</p> <p>Descrição: É um jogo individual, isto é, cada jogador vai sozinho e o que conseguir apanhar mais caramelos ganha. O jogador deve primeiro agarrar a bola na bacia com água, entregar ao responsável da atividade que o guiará, em seguida, para a bacia com a farinha.</p> <p>As regras do jogo são simples, o jogador só pode agarrar as coisas com a boca, nunca pode agarrar nada com as mãos.</p> <p>Notas (aspectos que devem de ter em atenção ao executarem o exercício).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vocês irão receber na vossa estação 4 elementos de cada vez por isso podem por duas filas de dois participantes a competir uns contra os outros (sugestão). Para isso deverão duplicar o material (posso levar duas banheiras se for necessário e garrafa de água). - em vez de agarrar a bola com a boca na bacia de água, que pode ser perigoso (alguém pode se engasgar), pode ser uma regra do jogo: <u>os jogadores terem de molhar a cara primeiro na bacia de água e depois passar à bacia da farinha.</u> 	<p>2 banheiras; 1 garrafa de água para ir repondo; 1 saco de caramelos ou outros bombons; 1 Kg de farinha;</p>

JOGOS TRADICIONAIS			
Nº	ELEM. GRUPO	JOGO	MATERIAIS
3		<p>Nome: Jogo da Casinha</p> <p>Descrição: Para iniciar o jogo temos de ter um total de 5 elementos (um grupo de 3 elementos dentro do jogo e outro de 2 elementos de fora). Nos grupos de 3, dois destes farão de parede esquerda e de parede direita (à escolha do grupo), sendo que o terceiro elemento que fica entre eles é o “habitante”. O grupo de 2 que ficou de fora da casa, terá de gritar 1 de entre 4 opções: “Parede esquerda”, “Parede direita”, “habitante” ou “terramoto”. Se forem gritadas 1 das três primeiras opções, incluindo o “habitante”, tem de procurar outra casa para ocupar, sendo que os de fora (2 elementos que estão a gritar), tentam tirar o lugar aos elementos que estão “dentro da casa” (passando estes a ocupar as funções de fora da casa se for o caso). Caso a opção “terramoto” seja dita, a casa toda cai, tendo os grupos que procurar outros elementos de modo a reconstruírem novamente a casa.</p> <p>Nota (aspetos que devem de ter em atenção ao executarem o exercício). - No momento da realização da atividade um elemento do vosso grupo terá de estar incluído no jogo, visto que os grupos que vão passar por vocês são de 4 elementos cada e vocês precisam que estejam 5 pessoas a realizar a atividade.</p>	Nenhum
4		<p>Nome: Jogo da “mosca” (saltar entre as pedras)</p> <p>Descrição: Os participantes têm que ultrapassar as pedras colocando um pé dentro de cada espaço entre as três pedras. Os jogadores colocam-se em fila e determinam qual será a “mosca”, o último Jogador que tem a função de aumentar a distância das pedras com passos maiores. Colocam-se as pedras à distância de um pé entre si e todos os jogadores têm que saltar sem tocar nelas. Quando, por último, salta a mosca, aumenta a distância da última pedra com o seu passo. No lugar onde o seu último pé toca no chão, coloca-se então a pedra e o jogo reinicia depois do lado que a pedra aumentou.</p> <p>Nota (aspetos que devem reforçar quando explicarem ou executarem o exercício). A distância das pedras vai aumentando e perde quem não conseguir saltar a mesma distância que a mosca. Quem conseguir saltar mais que a mosca, na próxima volta do jogo passa então a desempenhar esse papel.</p>	3 pedras ou 3 cones rasos.

Anexo 21 – Lista de Comes e Bebés: Extensão Curricular

Escola de Francisco Franco
Proposta para o Lanche/Almoço no Parque de Santa Catarina
Atividade de Extensão Curricular do dia 15 de Maio de 2017
Disciplina de Educação Física
Turma: 12º12

LANCHE/ ALMOÇO 12º 12		
Nº	ELEMENTOS GRUPO	COMES E BEBES
1	•	2 Sumos de 1L (sem gás de preferência); 2 Garrafas de Água de 1L ou 1,5 L; Copos de plástico.
2	•	9 sandes de queijo; Bolachas ou outros ao vosso critério; 1 saco para lixo;
3	•	9 sandes de fiambre; Bolachas ou outros ao vosso critério; Guardanapos ou lenços de papel;
4	•	Fruta à escolha; 1 Garrafa de água; Ou outros à escolha.

Notem: o Objetivo não é gastar muito dinheiro. É cada um levar uma coisa para partilhar em turma, isto foi uma sugestão decidida em turma, mas podemos optar por cada um levar o seu lanche. Qualquer decisão deverá de ser tomada em turma e transmitida aos Professores até Domingo às 14h00 por email ou Telémovel.

Anexo 22 - Programa, Caches e Regulamento da Prova de Geocaching

Escola de Francisco Franco
Atividade de Extensão Curricular do dia 15 de Maio de 2017
Disciplina de Educação Física
Turma: 12º12

PROGRAMA DE ATIVIDADES		
HORA	LOCAL	ATIVIDADE
9h45 às 9h50	Na bancada do pavilhão (P3), onde costumamos ter aula.	<ul style="list-style-type: none"> - registo de presenças e recolha das autorizações - saída da escola a pé.
9h50 às 10h00	Deslocação do grupo até à Rampa de São Lázaro	
10h00 às 11h45	Rampa de São Lázaro.	<ul style="list-style-type: none"> - Canoagem - Muda de roupa rápida.
12h00 às 12h30	Parque de Santa Catarina	<ul style="list-style-type: none"> - Lanche/Almoço/Convívio
12h40 às 13h40	Parque de Santa Catarina	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos Dinamizam os Jogos Tradicionais à Turma.
13h45 às 14h00	Deslocação do grupo até à entrada da Sé	
14h00 às 15h00	Cidade do Funchal	<ul style="list-style-type: none"> - Explicação da Atividade - Geocaching: <ul style="list-style-type: none"> - CR7 - Zona Velha <ul style="list-style-type: none"> - Socorro - Welcome to the Pearl of the Atlantic - Oscar Ribeiro de Almeida Niemeyer

Nota: Dependemos da pontualidade de todos para que consigamos sair a horas e realizar as atividades com sucesso.

As dúvidas antes do dia da atividade deverão de ser contactadas à docente, através do e-mail: _____

Qualquer dúvida no dia da atividade ou durante a atividade (Geocaching) contactar a docente através do telemóvel: _____ (Sílvia Gouveia).

Controlo do Percurso das Equipas	
Desportos de Adaptação ao Meio	Data: 15/05/2017 12#12

Equipa 1				
Orientador: Joana Silva		Caches Realizadas		Pontos
Participantes				
Tempo de Saída		Tempo de chegada		Total

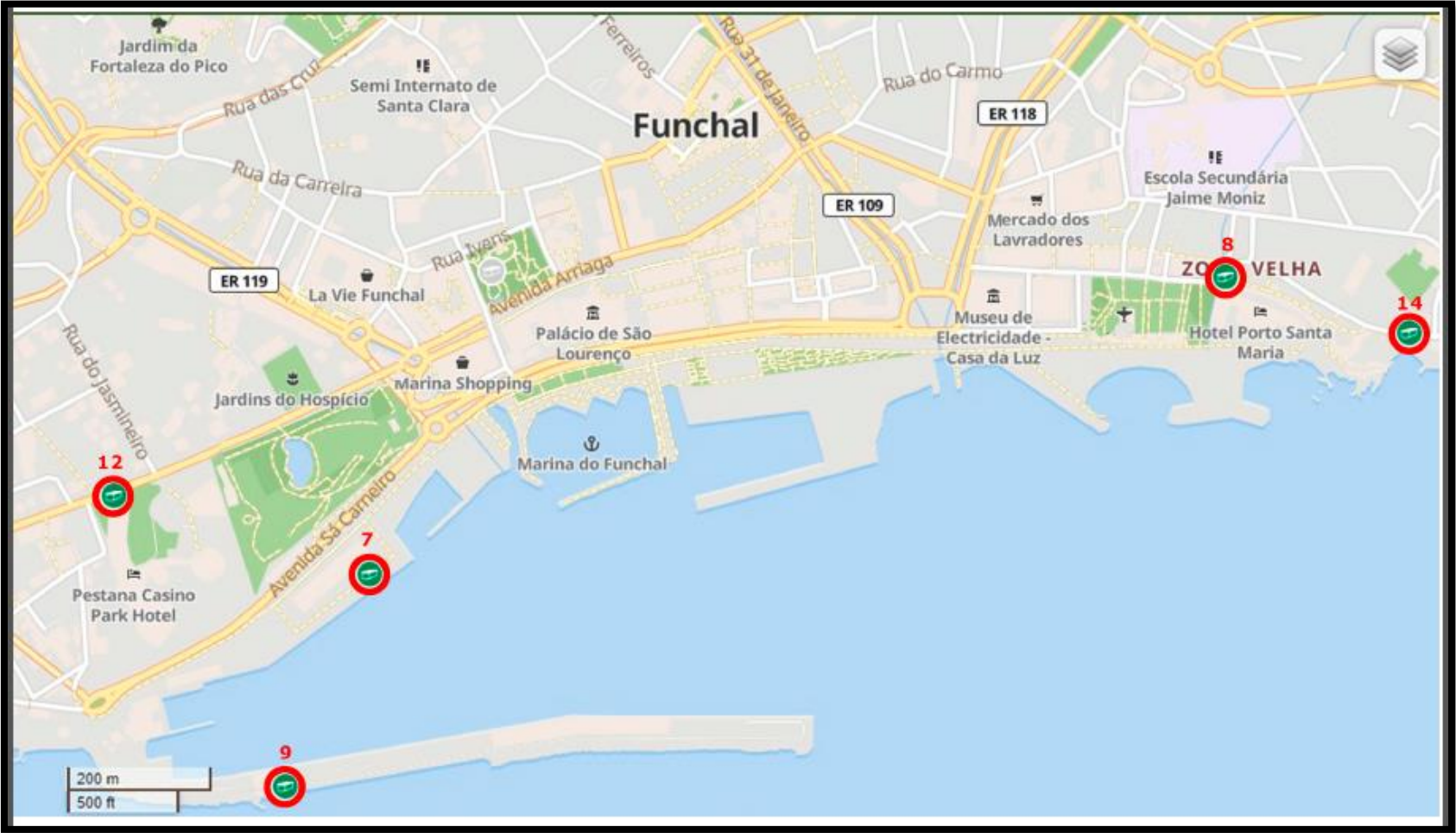
Equipa 2				
Orientador: Prof. Miguel		Caches Realizadas		Pontos
Participantes				
Tempo de Saída		Tempo de chegada		Total

Equipa 2				
Orientador: Joana Teixeira		Caches Realizadas		Pontos
Tempo de Saída		Tempo de chegada		Total

Pontuação	
Barreirinha	14 pontos
Casino Park	12 pontos
Venda Velha	8 pontos
CR7	7 pontos
Pontinha	9 pontos

Regulamento da Prova
1. Os alunos recebem o mapa com diferença de 1 minuto entre cada grupo
2. Os alunos têm 5 minutos para definir a estratégia em grupo
3. Após esses minutos de montagem de estratégias as equipas começam a sair por ordem de entrega dos mapas (saídas de 1' em 1')
4. Critério de desempate: Ganha a equipa que tiver menor tempo
5. Após o tempo limite da prova (15h00), a cada 2 minutos de atraso é retirado 1 ponto
6. A equipa tem de estar toda junta e a apresentar provas disso (orientador tira uma foto ao grupo sempre que descobrem a cache
7. Se ainda assim houver empate: dois pais e dois filhos vão à pesca. Cada um apanhou um peixe. No total apanharam 3 peixes. Como é que isso é possível ?

Anexo 23 – Atividade de Extensão Curricular: Mapa da Cidade do Funchal com as Geocaches



Anexo 24 – Projeto da Ação Científico-Pedagógica Individual

1. ENQUADRAMENTO

A ação Pedagógica Individual assenta numa das atividades a desenvolver durante a prática pedagógica de estágio que permite aos estagiários agirem como catalizadores da formação do Grupo de Professores de Educação Física. Note-se que este momento de partilha e troca de conhecimentos deve de ser utilizado e visto como um contributo para a formação contínua dos Docentes bem como dos Professores Estagiários e nunca como uma confrontação ou hierarquização entre os saberes destes dois grupos.

Neste sentido, a nossa temática surgiu dos potenciais interesses encontrados no Grupo, resultado de uma auscultação efetuada previamente junto do Orientador Pedagógico Cooperante e do Coordenador do Grupo dos Professores de Educação Física.

2. DATAS PROPOSTAS:

- Início de Dezembro (15/12/2016);

3. TEMA GERAL DO NÚCLEO DA FRANCISCO FRANCO:

- Problematização das Modalidades: Contributos Práticos do Frisbee, do Kin-ball e das ARE na Escola;

4. TEMA DA AÇÃO INDIVIDUAL DA JOANA TEIXEIRA: Contributos Práticos para Operacionalização do Frisbee na Escola

- O porquê da abordagem do Frisbee na Escola?
- Breve história da modalidade;
- As diferentes modalidades que o Frisbee inclui (Frisbee Golf, Freestyle, Guts e Ultimate Frisbee) – regras, campo, materiais;
- Destrezas essenciais / alguns domínios técnicos (lançamentos, pegas, receções, deslocamentos);
- Proposta de abordagem (aproveitamento dos espaços e materiais / partes das aulas);
- Como fazer um frisbee (materiais reciclados);
- Selecionar 4 ou 5 exercícios para dinamizar com o grupo (focando no Ultimate). Exercícios de técnica (analíticos), leitura do jogo – adversários e colegas – jogo.

5. TEMA DA AÇÃO INDIVIDUAL DA SÍLVIA GOUVEIA: Contributos Práticos para Operacionalização do Kin-ball na Escola

- O porquê da abordagem do Kin-ball na Escola?
- Breve história da modalidade;
- Caracterização da modalidade (principais regras e materiais);
- Principais gestos técnicos (posição base, deslocamentos, lançamentos/serviço, passe), e táticos (bloqueio, recuperação em pares, em quadrado e em Y, fintas corporais, troca de lançamento e falso lançador)
- Destrezas essenciais;
- Propostas de abordagem e ferramentas didáticas (aproveitamento dos espaços e materiais / em que partes da aula);
- Selecionar 4 ou 5 exercícios para dinamizar com o grupo.

6. A PROBLEMÁTICA DA DANÇA NA ESCOLA SERIA ABORDADA NO ÚLTIMO PONTO PELAS DUAS (JOANA E SÍLVIA)

- Explicar que o foco da nossa ação era as modalidades acima apresentadas, contudo como foram apresentadas algumas fragilidades ao nível da lecionação da dança relembramos algumas estratégias;
- Indicação de sites e disponibilização de CD's e links com vídeos;
- Auscultação do grupo para saber se estão interessados que se convide alguém da área para promover uma ação de formação.

Anexo 25 - Plano da Ação Científico-Pedagógica Individual

LOCAL: PAVILHÃO ESFF		PROFESSORAS ESTAGIÁRIAS: Joana Teixeira Sílvia Gouveia		
ANO / TURMA: Profs EF	Nº DE ALUNOS: 10 – 20	DATA: 15/12/2016	HORA: 13h30 – 15h	DURAÇÃO: 90 min

OBJETIVOS MEDIATOS	Desenvolver a leitura do adversário e de jogo, dinâmica de grupo e distribuição de tarefas.
---------------------------	---

RECURSOS MATERIAIS	10 frisbees, 16 cones, 15 coletes (3 cores), 1 bola de kin-ball, 3 fitball
---------------------------	--

Plano A

T'	EXERCÍCIO	DESCRIÇÃO EXERCÍCIO E OBJETIVOS IMEDIATOS	ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA	ESQUEMA
5'	Tolerância			
TP – 5'				
25'	Teórica	10' Frisbee (Joana) 10' Kin-ball (Sílvia) 5' ARE (Joana).	Sala L34	
TP – 30'				
10'	Transição	Até ao pavilhão. Enchimento da bola de kin-ball.		
TP – 40'				
50'	Prática	8' Dinâmica de grupo - Estafetas (Sílvia)	20' cada estação – 2' transição	
		Frisbee (Joana) 5' Passes (analítico) 5' Ratinho 10' Ultimate Frisbee	Kin-ball (Sílvia) 10' Ratinho 10' Kin-ball	2 a 2 2x1 5x5
			Frisbee (20')	Kin-ball (20')
			Grupo 1	Grupo 2
			Grupo 2	Grupo 1
TP – 90'				

Plano B

T'	EXERCÍCIO	DESCRIÇÃO EXERCÍCIO E OBJETIVOS IMEDIATOS	ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA	ESQUEMA
5'	Tolerância			
TP – 5'				
25'	Teórica	10' Frisbee (Joana) 10' Kin-ball (Sílvia) 5' ARE (Joana).	Sala L34	
TP – 30'				
10'	Transição	Até ao pavilhão. Enchimento da bola de kin-ball.		
TP – 40'				
50'	Prática	8' Dinâmica de grupo (Sílvia)		
		Frisbee (Joana) 5' Passes (analítico) 5' Ratinho 10' Ultimate Frisbee	¹ / ₂ pavilhão (passes e ratinho) Campo inteiro (UF)	
		Kin-ball (Sílvia) 10' Ratinho 10' Kin-ball	2 a 2 2x1 5x5	
TP – 90'				

Anexo 26 - Cartaz de Divulgação da Ação Científico-Pedagógica Individual



Anexo 27 – Resumo da Ação Científico-Pedagógica Individual: Contributos Práticos para Operacionalização do Kin-ball na Escola

Resumo

Nos dias que correm deparamo-nos com várias problemáticas associadas à escola atual, mais especificamente à abordagem sistemática dos mesmos Desportos Coletivos, ao longo dos diferentes ciclos de ensino, que por vezes se apresentam trabalhados de modo precário nas aulas de Educação Física.

Neste contexto e atendendo a que esta disciplina é um meio privilegiado para aplicação de novas metodologias e instrumentos que visem o desenvolvimento holístico e integral dos alunos, propomos a abordagem do Kin-ball como matéria alternativa às que já são instituídas.


É de referir que esta apesar de solicitar o mesmo tipo de comportamentos implícitos nos Desportos Coletivos, surge como uma ferramenta pedagógica eclética, de fácil adaptação aos espaços e que possibilita ao Professor jogar com aspetos motivacionais dos seus alunos, relacionados, por exemplo, com as grandes dimensões da bola.

Contudo e apesar de reconhecermos o potencial da introdução de novas matérias de ensino nas aulas de Educação Física, estas não podem ser um pretexto para que tudo fique basicamente na mesma. É fundamental que sejam selecionadas para dar resposta às necessidades dos alunos e aos comportamentos que queremos solicitar, para que existam as transformações que se pretendem e não porque “estão na moda” ou “são giras e diferentes”.

Palavras-chave: Educação Física, Desportos Coletivos, Kin-ball, Cooperação.

Anexo 28 – Poster Apresentado no Seminário de Desporto e Ciência 2017 da Ação Científico-Pedagógica Individual

CONTRIBUTOS PRÁTICOS PARA OPERACIONALIZAÇÃO DO KIN-BALL NA ESCOLA



UNIVERSIDADE DA MADEIRA

Stívia Gouveia 1,2; Joana Ströms 1; Miguel Nóbrega 1; Joana Talsam 1,2; Helder Lopes 1
 1 Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Educação Física e Desporto
 2 Escola Secundária de Francisco Franco

INTRODUÇÃO

No âmbito do estágio pedagógico do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, deparamo-nos com várias problemáticas associadas à escola atual, mais especificamente à abordagem sistemática dos mesmos Desportos Coletivos (DC), ao longo dos diferentes ciclos de ensino, que por vezes se apresentam trabalhados de modo precário nas aulas de Educação Física (EF).

Perante tal problemática, começamos por admitir que a Educação deve sofrer uma mudança de paradigma, sendo que deve gerar indivíduos dotados de pensamento crítico, fomentando-se o "desenvolvimento das capacidades e potencialidades de cada um" (Lopes & Fernando, 2016).

Neste contexto e atendendo a que a disciplina de EF é um meio privilegiado para aplicação de novas metodologias e instrumentos que visam o desenvolvimento holístico e integral dos alunos, propomos à abordagem do kin-ball como matéria alternativa que já não existia.


É de salientar que esta apesar de solicitar os mesmos comportamentos implícitos nos DC, surge como uma ferramenta pedagógica académica, de fácil adaptação aos espaços e que possibilita ao Professor jogar com aspetos motivacionais dos seus alunos, relacionados com as grandes dimensões da bola.

PROPOSTAS DE OPERACIONALIZAÇÃO


Proposta 1 – Entrada em Ação na Aula

1.1. Recorremos à distribuição do número de horas de DC pelo ano letivo, utilizando as 15' iniciais de algumas aulas como forma de ativação cardio-vascular.


Por exemplo utilização de exercícios que soltchem algumas componentes de controlo e manipulação da bola, deslocamentos e montagem de estratégias.



Apenhadas com bola



Jogo dos 10 passes




Jogo do relé

Proposta 2 – Aulas de 45' ou 90'

2.1. O kin-ball pode ser lecionado juntamente com outras matérias de ensino, na mesma aula - Politémicas (com características semelhantes ou diferentes). Estas aulas podem estar organizadas em estações, percursos ou blocos.


2.2. Contudo as aulas podem surgir com um caráter monotematático, aproveitando exercícios como os que se seguem:

Entrada em Ação




Jogos Lúdicos (Apenhadas com bola)

Desenvolvimento da Aula



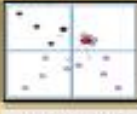
Manipulação e Sustentação (Tênis)

Desenvolvimento da Aula




Lançamentos e Recapções em diâmetro (V)

Desenvolvimento da Aula




Jogos Reduzidos/ Condicionados (Jogo de "Voleibol")

Desenvolvimento da Aula



Jogo Formal (Tênis)


Parte Final




Capacidades Físicas e Condicionais (Tênis)

Proposta 3 – Parte Final da Aula


3.1. Utilizando os 15' finais de algumas aulas como forma de trabalhar algumas capacidades físicas (como a força, velocidade de reação e a resistência).



Estafetas com bola



Jogos Reduzidos



Lançamentos e Recapções em diâmetro (V)

KIN-BALL NA ESCOLA

O kin-ball inserido no Modelo Taxonómico dos DC leva os alunos a realizarem uma divisão de tarefas pelos diferentes elementos do grupo. Sendo definido por Almeida et al. (2008) através do Modelo Simplificado dos DC: t + t' (t - o tempo de ação ofensiva; t' - o tempo de ação defensiva).

Grande Valor Pedagógico

- Domínio Cognitivo
- Domínio Socio-afetivo
- Domínio Físico-motor

Meio Privilegiado

- Desenvolvimento Holístico
- Integral

Outras Vertentes Educativas

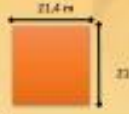

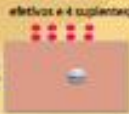
Ações de Cooperação	Abolição do Individualismo	Concentração
Respeito pelo outro	Capacidades Físicas (velocidade de reação, coordenação, força, percepção visual e espacial)	Espírito de Equipa
Controlo da violência		Tomada de Decisão

(Ariza, 2015)

CARACTERÍSTICAS DO JOGO

Esta prática-se atendendo a algumas particularidades:

Terreno de Jogo	Objeto de Jogo	Participantes
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Quadrado 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 1,20 cm diâmetro ✓ +/- 1kg 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 3 equipas ✓ 3 elementos cada (4 efetivos e 4 suplentes)

Objetivo do Jogo

Atacantes	Defensores
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mencionar uma das 2 equipas para atacar; ✓ Lançar a bola (serviço) numa distância mínima horizontal igual ao seu diâmetro. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sustentar a bola enviada pela equipa atacante antes que contate o solo; ✓ Podendo sustentar com qualquer parte do corpo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dadas estas propostas de operacionalização e apesar de reconhecermos o potencial da introdução de novas matérias de ensino nas aulas de EF, como é o caso do kin-ball, gostaríamos de salientar que não se trata de "fazer alguma coisa nova para que tudo fique na mesma". É fundamental que as matérias de ensino sejam selecionadas para dar resposta às necessidades dos alunos e aos comportamentos que queremos solicitar para que existam as transformações que se preveem e não porque "estão na moda" ou "falo giro e diferente".

RECONHECIMENTOS

Kovalev, T., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, R., Vitoria, M. (2016). A Bola: A Taxonomia dos Modelos Desportivos. *Terra e Movimento*, 19(1), pp. 200-211.


Lopes, H. & Fernando, C. (2016). Escala de jogo. *Tempo do Tutor*. Acessado a 29 de fevereiro de 2017 em: <http://www.repositorio.uzf.pt/editions/21388/007>

Ariza A. (2015). *Revista Digital Inverem*. Kin-ball: o novo desporto que fomenta o espírito desportivo. Acessado a 23 de fevereiro de 2017 em: <http://revistadigital.inverem.es/revistas/kin-ball-el-desporte-que-fomenta-el-espiritu-deportivo/>

Anexo 29 - Cartaz de Divulgação da Ação Científico-Pedagógica Coletiva

Ação Científico-Pedagógica 2017

Validado pela SRE (16h) para os agrupamentos de recrutamento 160, 260 e 620
mínimo de 2/3 de presenças, com avaliação através de relatório



AVALIAÇÃO INICIAL Propostas de Intervenção em Educação Física

PROGRAMA DAS SESSÕES

11 Março <small>18h00 - 18h30</small>	<p>Módulo 1: "A Avaliação Inicial em Educação Física - Situações Jogadas como Ferramenta Pedagógica"</p> <p>Módulo 2: "A Utilização de Meios Audiovisuais na Avaliação Inicial nas Aulas de Educação Física"</p> <p>Módulo 3: "A Avaliação Inicial da Aptidão Física" (componente prática necessário equipamento)</p>
25 Março <small>18h00 - 18h30</small>	<p>Módulo 4: "A Avaliação Postural: Uma Proposta de Avaliação e Intervenção nas Assimetrias e Limitações dos Alunos"</p> <p>Módulo 5: "Avaliação das Habilidades nos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão: Uma Abordagem Tática ao Jogo"</p>

PRELETORES CONVIDADOS	INSCRIÇÕES	LOCAL
<ul style="list-style-type: none"> -Doutora Jesus Sousa -Doutor João Prudente -Doutor António Antunes -Doutor Duarte Sousa -Mestre Ricardo Aguiar -Mestre Sandra Reynolds -Mestre Honorato Sousa -Mestre Luis Esteves -Mestre Carlota Correia -Dr. Mário Pereira -Dr. Igor Aguiar 	<p>Custo Inclui certificado - 5€</p> <p>Alunos da UMA Certificado - 5€ Sem certificado - Gratuito</p> <p>ATÉ 9 DE MARÇO https://goo.gl/btYeZa</p>	<p>Campus da Penteada, Universidade da Madeira</p> <p>-Sala do Senado</p> <p><small>acaocientificopedagogica2017@gmail.com</small></p> <p><small>Ação Científico-Pedagógica 2017</small></p>

Organização: Núcleos de Estágio do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Anexo 30 – Programa da Ação Científico-Pedagógica 2017

“A Avaliação Inicial: Propostas de Intervenção em Educação Física”

11 de março de 2017 (Sábado) - 1ª Sessão

09h00	Cerimónia de Abertura
09h20	<i>Conferência de Abertura - “A Inadequação da Escola”</i> (Doutora Jesus Sousa)
Moderador: Doutor Helder Lopes	
Módulo I - “A Avaliação Inicial em Educação Física - Situações Jogadas como Ferramenta Pedagógica”	
Moderador: Doutora Catarina Fernando	
10h10	<i>“A Avaliação Inicial em Educação Física - Situações Jogadas como Ferramenta Pedagógica”</i> (Dr. ^a Joana Teixeira e Dr. ^a Sílvia Gouveia)
10h50	Debate
11h00	Intervalo
Módulo II - “A Utilização de Meios Audiovisuais na Avaliação Inicial nas Aulas de Educação Física”	
Moderador: Doutor Hélio Antunes	
11h30	<i>“A utilização de meios audiovisuais na avaliação inicial nas aulas de Educação Física”</i> (Dr. ^a Andreia Aveiro e Dr. Anselmo Nóbrega)
12h10	<i>“A Edição de vídeos: um instrumento ao serviço do processo pedagógico”</i> (Mestre Carlota Correia)
12h40	Debate
13h00	Encerramento da sessão da manhã

11 de março de 2017 (Sábado) – 2ª Sessão

Módulo III - “A Avaliação Inicial da Aptidão Física”	
Moderador: Doutor Elvino Gouveia	
14h30	“A Avaliação Inicial da Aptidão Física em contexto escolar” (Dr.ª Luísa Mendonça)
15h00	“Aptidão Física: Um Projeto válido para escola/clube” (Doutor António Antunes)
15h30	“Cross Training – Uma abordagem em contexto escolar” (Dr. Silvino Mendes)
16h00	Debate
16h15	Intervalo
16h45	“A importância do Cross Training no desenvolvimento das capacidades condicionais dos alunos” (Dr. Igor Aguiar)
17h30	“Componente Prática – Cross Training em contexto escolar”¹ (Dr. Igor Aguiar)
18h30	Encerramento

¹ Solicita-se o uso de equipamento desportivo para a componente prática.

25 de março de 2017 (Sábado) – 3ª Sessão

Módulo IV – “Avaliação Postural: Uma Proposta de Avaliação e Intervenção nas Assimetrias e Limitações dos Alunos”	
Moderador: Doutor Rui Trindade Ornelas	
09h00	“O contributo da Educação Física na Detecção e Prevenção de Problemas Posturais nos Alunos” (Dr. Marçal Rodrigues e Dr. Rogério Azevedo)
09h50	“Anatomia e Fisiologia para o Correto Ajustamento Postural” (Dr. Mário Pereira)
10h20	Debate
10h40	Intervalo
11h15	“Avaliação Postural e Prescrição de Exercícios Corretivos” (Mestre Ricardo Aguiar)
11h45	Debate
13h00	Encerramento da Sessão da Manhã

25 de março de 2017 (Sábado) – 4ª Sessão

Módulo V- “Avaliação das Habilidades nos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão: Uma abordagem tática ao jogo”	
Moderador: Doutor João Prudente	
14h30	<i>“Uma Abordagem tática ao jogo no ensino dos Jogos Desportivos Coletivos: Um estudo de intervenção na Escola 2º e 3º Ciclo Dr. Eduardo Brazão de Castro”</i> (Dr. HÉlvio Malho) <i>“Propostas para a avaliação das habilidades nos Jogos Desportivos Coletivos”</i> (Dr. Bruno Freitas)
15h20	Debate
15h40	Intervalo
16h15	Mesa Redonda com: Doutor Duarte Sousa Mestre Honorato Sousa Mestre Luís Esteves Mestre Sandra Reynolds
17h45	Debate
18h30	Encerramento da Ação Científico-Pedagógica