



**Relatório de Estágio de Educação Física  
Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO**

---

**Cíntia Raquel Nunes França**

**MESTRADO EM ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E  
SECUNDÁRIO**

Setembro | 2015



## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais e à minha irmã, por possibilitarem este passo na minha etapa de formação académica e por todo o apoio que me deram nas mais variadas situações.

Ao meu colega de estágio, Derek Freitas, por todos os momentos de entreaajuda, partilha e reflexão conjunta, indispensáveis para a minha evolução pessoal e, sobretudo, profissional.

À Professora Doutora Maria Luísa Carvalho que, no papel de Orientadora Cooperante, contribuiu através da sua exigência, experiência e análises devidamente fundamentadas, para o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre a prática letiva.

À Mestre Ana Luísa Correia que, no papel de Orientadora Científica, contribuiu para a assertividade e rigor na conceção e operacionalização de todas as atividades realizadas.

À escola secundária Jaime Moniz e a todos os seus funcionários, pela hospitalidade, simpatia e cooperação demonstradas.

Ao grupo disciplina de Educação Física pelo acolhimento, disponibilidade e partilha de conhecimentos e experiências.

Aos meus amigos e à minha equipa, pelos momentos de convívio e descontração proporcionados.

## **ADVERTÊNCIAS**

As citações apresentadas neste relatório seguem o sistema de citação autor-data e as referências bibliográficas têm por base as normas APA.

## **RESUMO**

A elaboração deste relatório tem como principal objetivo a exposição das vivências, por nós experienciadas no âmbito do estágio pedagógico na vertente de ensino da Educação Física, realizado na escola secundária Jaime Moniz, no ano letivo 2014-2015.

Relataremos todas as atividades realizadas no âmbito do estágio pedagógico, bem como os problemas encontrados e as estratégias por nós adotadas para a sua resolução. À medida que procedemos à descrição dos diferentes capítulos realizaremos as posteriores reflexões, repensando metodologias, propondo novas soluções e expondo as ilações retiradas a partir da observação do contexto.

Em suma, apesar do caráter formal deste documento, pretendemos através do mesmo, retratar a singularidade do nosso percurso enquanto estagiária. Deste modo, este trabalho compila os conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica, os conceitos e noções bibliográficos numa perspetiva pessoal devidamente fundamentada.

**Palavras-chave:** escola, ensino, Educação Física, singularidade, estágio pedagógico.

## **ABSTRACT**

The preparation of this report aims to show the experiences, which we experienced under the teaching practice in the teaching aspect of Physical Education, held in high school Jaime Moniz, in the academic year 2014 to 2015.

We report all activities carried out under the teaching practice as well as the problems encountered and the strategies we adopted to address them. As we proceed to the description of the different chapters will hold subsequent reflections, rethinking methodologies, proposing new solutions and exposing the lessons learned from observing the context.

In short, despite the formal nature of this document, we intend through it, depict the uniqueness of our journey as an intern. Thus, this paper compiles the knowledge acquired throughout the academic training, concepts and notions bibliographic a reasoned personal perspective.

**Keywords:** school, education, physical education, uniqueness, teaching practice.

## **RESUMÉ**

La préparation de ce rapport vise à montrer les expériences que nous avons vécues, qui en vertu de la pratique de l'enseignement dans l'aspect de l'enseignement de l'éducation physique, a eu lieu à l'école secondaire Jaime Moniz, pour l'année académique 2014-2015.

Nous rapportons toutes les activités menées dans le cadre de la pratique de l'enseignement ainsi que les problèmes rencontrés et les stratégies que nous avons adoptées pour y faire face. Que nous procédons à la description des différents chapitres tiendra réflexions ultérieures, de repenser les méthodologies, de proposer de nouvelles solutions et d'exposer les enseignements tirés de l'observation du contexte.

Bref, malgré le caractère formel de ce document, nous entendons par là, décrivons le caractère unique de notre voyage en tant que stagiaire. Ainsi, le présent document compile les connaissances acquises tout au long de la formation académique, concepts et notions bibliographiques une perspective personnelle motivée.

**Mots-clés:** école, éducation, éducation physique, d'unicité, pratique de l'enseignement.

## **RESUMEN**

La preparación de este informe tiene como objetivo mostrar las experiencias que hemos tenido en virtud de la práctica docente en el aspecto de la enseñanza de la Educación Física, que se celebró en el instituto Jaime Moniz, en el año académico 2014-2015.

Reportamos todas las actividades realizadas en el marco de la práctica docente, así como los problemas encontrados y las estrategias que adoptamos para hacerles frente. Como se procede a la descripción de los diferentes capítulos contendrá reflexiones posteriores, repensar metodologías, proponiendo nuevas soluciones y la exposición de las enseñanzas extraídas de la observación del contexto.

En resumen, a pesar de la naturaleza formal de este documento, se pretende a través de él, representamos la singularidad de nuestro viaje como pasante. Por lo tanto, este trabajo recoge los conocimientos adquiridos a lo largo de la formación académica, conceptos y nociones bibliográfica una perspectiva personal motivado.

**Palabras clave:** escuela, educación, educación física, la singularidad, la práctica docente.

## ÍNDICE

1. Introdução .....	1
1.1. O estágio pedagógico .....	2
1.2. Da teoria à prática .....	4
2. Enquadramento do estágio pedagógico .....	8
2.1. Caracterização da escola .....	8
2.2. Turmas designadas .....	9
2.3. Direção de turma .....	12
3. Prática letiva - Gestão do processo de ensino-aprendizagem .....	15
3.1. O Plano Anual de Turma .....	15
3.2. Mapa de instalações .....	17
3.3. Matérias a serem abordadas .....	19
3.4. Avaliação .....	22
3.5. As unidades didáticas .....	23
4. Planeamento e conceção .....	28
4.1. Avaliação-diagnóstico .....	28
4.2. Operacionalização .....	30
4.2.1. O plano de aula .....	30
4.2. Estratégias de ensino .....	32
4.3. Reflexão e reconstrução do processo de ensino-aprendizagem .....	35
4.4. Balanço de aula .....	36
4.5. A relação professor-aluno .....	37
4.5.1. Experiências mais marcantes .....	39
4.6. Matérias de ensino: desafios encontrados .....	43
5. Assistência às aulas .....	47
5.1. Conceptualização .....	47
5.2. Objetivos .....	49
5.3. Operacionalização .....	49
5.4. Balanço e reflexão .....	50
6. Atividade de intervenção na comunidade escolar .....	52
6.1. Conceptualização .....	52
6.2. Operacionalização .....	52
6.2.1. Fase de preparação .....	53
6.2.2. Fase de execução .....	53
6.2.3. Fase de controlo .....	54

6.2.3. Organização e estruturação da atividade.....	55
6.3. Balanço e reflexão .....	56
7. Atividades de integração no meio .....	58
7.1. Estudo-caso .....	58
7.1.1. Conceptualização .....	58
7.1.2. Objetivos .....	59
7.1.3. Operacionalização .....	60
7.1.3. Balanço e reflexão .....	63
7.2. Atividade de extensão curricular .....	65
7.2.1. Conceptualização .....	65
7.2.2. Operacionalização .....	67
7.2.3. Balanço e reflexão .....	68
8. Atividades de natureza científico-pedagógica .....	70
8.1. Ação científico-pedagógica coletiva: Dinâmica de grupo vs Individualidade .....	70
8.1.1. Conceptualização .....	70
8.1.2. Objetivos .....	73
8.1.3. Operacionalização .....	73
8.1.4. Balanço e reflexão .....	74
8.2. Ação científico-pedagógica individual: O basquetebol além do polidesportivo .....	76
8.2.1. Conceptualização .....	76
8.2.3. Balanço e reflexão .....	79
9. Considerações finais .....	82
10. Bibliografia .....	85
9. Anexos .....	89

## **ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 1 – Resultados das medições do projeto “Escola Saudável”.....	59
Quadro 2 – Comparação entre os resultados do projeto “Escola Saudável” e a avaliação inicial realizada no âmbito do estudo-caso.....	62
Quadro 3 – Monitorização do peso corporal (kg) ao longo de toda a intervenção.....	63



# 1. Introdução

A elaboração deste documento reflete a análise e reflexão sobre a prática pedagógica promovida no âmbito do estágio pedagógico integrado no segundo ano do mestrado em ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário.

A formação geral do indivíduo na área da Educação Física contempla um conjunto de conhecimentos sobre a compreensão do fenómeno desportivo. Na vertente de ensino, estes conhecimentos são aprofundados ao longo do primeiro ano do mestrado através de abordagens pedagógicas e didáticas da prática desportiva.

A etapa do estágio pedagógico apresenta-se como a última na qualificação de professores, estimulando a aplicação prática do conhecimento adquirido ao longo da formação académica no contexto escolar. Assim, enquanto professores estagiários somos integrados na comunidade educativa e estimulados a desenvolver um processo de reflexão sobre a prática pedagógica. Deste modo, são solicitados comportamentos que promovem a capacidade de investigação, gestão, inovação e análise da atividade letiva.

Neste sentido, o presente relatório enaltece o processo de reflexão contextualizado nas diversas atividades desenvolvidas no estágio pedagógico, sistematizando as principais dificuldades sentidas, bem como as competências adquiridas.

De acordo com Albuquerque (2003), a capacidade reflexiva, a competência de ensino e a integração social, são as qualidades que definem um profissional reflexivo que assume teorias sobre os currículos, o ensino e, alunos, sobre as comunidades, escolar e envolvente, sobre os aspectos sócio-profissionais, relações humanas e institucionais.

Neste instrumento de reflexão será sintetizada a apresentação das expectativas iniciais relativamente a esta etapa de formação e o respetivo enquadramento da prática letiva, realizando-se a caracterização da escola e das turmas onde lecionámos. Abordaremos ainda a prática letiva, relatando o repertório de atividades desenvolvidas desde a fase de conceção à fase de operacionalização. É de salientar que realizaremos as reflexões à medida que procedemos à exposição das diferentes temáticas. Por fim, apresentaremos o balanço geral das experiências vivenciadas e da sua contribuição para a nossa evolução no campo pessoal e profissional.

## **1.1. O estágio pedagógico**

Para a atribuição das escolas e formação dos núcleos de estágio, foi convocada, pela universidade da Madeira uma reunião entre os alunos do curso de modo a organizar a distribuição dos alunos estagiários.

Acreditamos que a empatia e sinergia de trabalho com o colega com o qual iremos trabalhar no núcleo de estágio será fundamental para ultrapassar com sucesso os obstáculos que no nosso caminho possam eventualmente surgir. Com base nas experiências anteriores decorrentes do primeiro ano do mestrado, estabeleceu-se uma ideia clara sobre com quem queríamos formar o núcleo de estágio. A escolha do estabelecimento de ensino não foi uma prioridade.

Analisando a semelhança e complementaridade do pensamento sobre a área da Educação Física, bem como a capacidade de desenvolvermos produtivamente o trabalho em grupo, concluímos que o colega Derek Freitas seria o colega com o qual queríamos partilhar esta nova aventura.

Estando esta ideia assente para ambos os intervenientes, entrámos na reunião com o propósito de nos juntarmos, independentemente da escola onde iríamos realizar a prática letiva. Não sendo a escola secundária Jaime Moniz (ESJM) a primeira opção de ambos, mantivemo-nos coesos no aspeto que considerámos primordial: a nossa parceria.

Após algum tempo de debate entre os alunos estagiários, colocámos a hipótese de nos integrarmos na ESJM. Efetuámos, em conjunto, uma comparação superficial entre este e os restantes estabelecimentos de ensino, analisando potenciais vantagens e desvantagens do mesmo. Por fim, concluímos que o manancial de instalações desportivas disponível na ESJM seria uma mais-valia para lecionação das mais variadas matérias de ensino, sendo este o ponto crucial da nossa escolha.

Assim, o estágio pedagógico foi realizado na ESJM ao longo do ano letivo 2014/2015.

Apresentando-se esta etapa como a última na formação do professor, Veenman (1984) citado por Lima et al. (2013) descreve-a como um “choque de realidade”. Esta ideia é reforçada por Silva (1997), afirmando que, subitamente o indivíduo transita de aluno para professor, recaindo sobre os seus ombros uma responsabilidade profissional para a qual percebe não estar preparado.

A ideia de que o estágio pedagógico está apenas centrado na lecionação das aulas está descontextualizada da realidade. Este processo engloba todas as tarefas prévias e posteriores ao momento de aula em si, além do conjunto de atividades paralelas solicitadas no plano curricular. Podemos assim caracterizá-lo como um processo global e dinâmico.

A nossa responsabilidade engloba o domínio do conhecimento sobre as várias matérias de ensino e a capacidade de operacionalizá-lo a partir de situações que estimulem a aprendizagem. Importa ainda, desenvolver competências de gestão da turma e das questões organizacionais, promovendo simultaneamente, a relação professor-aluno.

Para Nóvoa (1992), a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação.

A transição repentina de aluno para professor, descrita por Silva, é uma realidade com a qual nos identificamos. Neste sentido, acreditamos que é fundamental que a formação/preparação seja capaz de responder eficazmente às necessidades que iremos sentir enquanto estagiários.

Evidentemente, não será ao longo de um ano de especialização no ensino que serão transmitidos todos os conhecimentos e experiências necessários para o nosso sucesso. Contudo, julgamos imperioso que se promova o aprofundamento das matérias em que os alunos estagiários sentem maior dificuldade na lecionação. Não pretendendo descontextualizar matérias, do seu contexto e lógica de formação, identificamos a matéria de dança como o núcleo das maiores dúvidas e inseguranças, que são aliás, comuns à grande parte dos alunos estagiários, que frequentam a licenciatura ou mestrado na área do ensino.

Não se justificará, deste modo, um acréscimo da carga horária dedicada a esta didática? Ou a promoção de momentos de esclarecimento e aprofundamento de conhecimentos sobre a área? Tal como nos referimos à matéria de dança, falamos do atletismo ou da natação.

Estando ciente de que estas medidas não seriam a resolução de todos os nossos problemas, tendo em conta que existem competências que só poderão ser desenvolvidas

por nossa única vontade, estamos em crer que permitiriam uma melhor preparação dos futuros professores.

A capacidade de adaptação, leitura e interpretação do contexto são algumas das competências que não são exclusivamente desenvolvidas na formação e que se apresentam como essenciais para o sucesso no estágio pedagógico, no sentido de se elaborarem as respostas às necessidades observadas. Acreditamos que esta é uma das razões, pelas quais o estágio se demonstra tão desafiante.

Por último, mas não menos importante, importa referir o processo de transformação pessoal a que nos submetemos, fruto do confronto com os obstáculos e exigências mencionados. A solicitação de diferentes comportamentos inspiram respostas adaptadas. A elaboração de novas respostas geram a evolução profissional, que por sua vez, instiga a reflexão sobre conceitos e crenças pessoais, explorando-se assim perspectivas diferentes das comuns.

Concluindo, acreditamos que não estamos apenas em formação académica/profissional, mas também num processo de inovação pessoal, sendo esta, provavelmente, a maior riqueza que advém das experiências por nós vividas no âmbito do estágio pedagógico.

## **1.2. Da teoria à prática**

Perante qualquer nova experiência geram-se expectativas iniciais que antecedem possíveis realidades encontradas. Após a atribuição do estabelecimento de ensino onde realizaríamos a prática letiva, confrontámo-nos com a incerteza no que respeita ao contexto escolar, nomeadamente, às normas de funcionamento da escola, ao tipo de trabalho que seria desenvolvido, à relação com os professores das turmas nas quais iríamos lecionar e, evidentemente, ao tipo de alunos que iríamos encontrar.

Em consonância com uma nova realidade é aceitável que exista um período de adaptação para que todas as dúvidas nos aspetos operacionais e organizacionais sejam esclarecidas, bem como para que a relação com os alunos seja desenvolvida, permitindo a melhor adequação das metodologias e estratégias de ensino.

Este período inicial acarreta as maiores dificuldades, onde estamos constantemente à descoberta do conhecimento e de formas de aplicação do mesmo, das normas de funcionamento, de estratégias relacionais com os alunos, de metodologias eficazes para os objetivos a que nos propusemos.

Os conceitos teóricos adquiridos ao longo das várias etapas de formação académica tornam-se escassos. A procura e observação de colegas mais experientes para a análise de estratégias, exercícios e tipos de intervenção foi imperativa para a recolha de informação. Os debates com as orientadoras foram fulcrais no esclarecimento de dúvidas e para o desenvolvimento da capacidade de reflexão. Tudo isto para o alcance do nosso principal objetivo: uma boa performance prática.

Os conhecimentos próprios da profissão docente situam-se no cruzamento da teoria com a prática. Trata-se de um conhecimento complexo e prático, de um saber e de um saber fazer (Albuquerque, 2003).

As lacunas entre a teoria e prática existem. Identificamos situações em que predominaram as dificuldades na operacionalização da teoria, que foram combatidas com a acumulação de experiências práticas. Acreditamos que as vivências permitiram-nos encurtar a ponte entre o “saber” e o “saber fazer”.

Ao analisarmos retrospectivamente o primeiro contacto com o estágio pedagógico, julgamos que a expressão definida por Veenman faz todo o sentido. Embora tenhamos tido acompanhamento permanente das orientadoras, recai sobre nós a responsabilidade de gerir e operacionalizar o processo de ensino-aprendizagem de um modo que se revele significativo para os alunos. A planificação das aulas, a gestão das matérias de ensino e das situações de aprendizagem, a necessidade de se criar uma relação empática com os alunos, motivando-os para o envolvimento, são algumas das variáveis que devem ser equacionadas.

É indiscutível que a barreira entre o ensino e a aprendizagem é ténue. Estamos, portanto, em constante formação, tentando simultaneamente, transmitir confiantemente conteúdos, utilizando diferentes metodologias e estratégias de ensino. Aqui, são claramente identificadas duas facetas: a de professor e, simultaneamente, a de aluno, que por vezes se confundem e trazem ao de cima as nossas maiores inseguranças, que se traduzem em erros que, manifestamente, prejudicam a nossa confiança perante os alunos.

Os erros, por vezes, aconteceram e em alguns casos só nos apercebermos disso na reflexão pós-aula. Aqui, coloca-se a dolorosa questão: como corrigir na aula seguinte o erro, sem que os alunos pusessem em causa o meu conhecimento, enquanto professor?

Portanto, o domínio dos conteúdos é fundamental para que a intervenção decorra de forma segura, lógica e coerente. Para tal, é determinante que se recorra à pesquisa para que a formulação dos exercícios seja eficaz e para que se elaborem possíveis formas de atribuir a informação de retorno tendo por base as componentes críticas inerentes às ações motoras.

Manifestamente, tendo em conta as nossas vivências anteriores, existem matérias de ensino onde o nosso conhecimento é mais vasto, o que facilitou consideravelmente a sua lecionação. Isto não se traduz no descuido na fase de planificação, mas sim na facilidade de intervenção ao longo da aula.

Por outro lado, a abordagem de algumas matérias de ensino revelou-se um verdadeiro desafio, essencialmente, fruto da lacuna existente no domínio dos conteúdos. A planificação é afetada, na medida em que surgem dúvidas relativamente à pertinência dos exercícios. A intervenção é dificultada, visto que temos a capacidade de identificar o erro, mas nem sempre somos capazes de gerir o feedback adequado à situação. Neste sentido, acreditamos que intervenção é condicionada pelo grau de conhecimento.

Ao longo do primeiro ano do mestrado foram abordadas as didáticas referentes às diferentes matérias de ensino, estando o aluno incumbido de criar situações de aula que promovessem objetivos específicos. No entanto, esta experiência foi essencialmente desenvolvida perante os nossos colegas de curso, o que está claramente descontextualizado da realidade escolar por fatores de relação professor-aluno e por fatores relacionados com o próprio domínio dos conteúdos.

Segundo Nóvoa (1992), a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

O “saber fazer” é a lacuna na nossa formação. Deste modo, é fundamental que se proporcionem mais situações práticas, onde o aluno estagiário enfrenta uma realidade próxima da escola, desenvolvendo um processo de tentativa-erro na adoção de estratégias

e metodologias, refletindo-as e analisando a sua eficácia em cada situação. Só assim teremos alunos estagiários mais preparados para o contexto escolar.

O confronto com a turma, pela sua dimensão e características, foi um dos primeiros choques do estágio pedagógico. A planificação das aulas, a necessidade de se definirem estratégias de gestão e organização metódicas para que as transições fossem eficazes e o tempo de aula rentabilizado, foram aspetos devidamente pensados e que, em situações anteriores, não tinham recebido a importância devida.

A própria construção e reconstrução do plano de aula foi um desafio, na medida em que se ambicionava um instrumento de consulta eficiente que guiasse, de um modo simplificado, a nossa atuação no decorrer da aula. Procedemos, gradualmente, ao refinamento das grelhas, apresentando-se um produto final completamente distinto do inicial.

Em retrospectiva, a ponte estabelecida entre a teoria e a prática revelou-se um percurso extremamente desafiante. A experimentação foi um conceito caracterizador deste percurso, para que se encontrassem as estratégias e metodologias que mais se adequassem à nossa identidade profissional. Enfrentámos uma série de desafios, em que a procura do saber foi fundamental para que se encontrassem as soluções ótimas para alcançar os objetivos a que nos propusemos.

## **2. Enquadramento do estágio pedagógico**

### **2.1. Caracterização da escola**

A ESJM, situada no centro da cidade do Funchal, é uma escola do ensino público da Região Autónoma da Madeira (RAM). Esta escola surgiu em 1837 e a sua missão está centrada na formação e desenvolvimento educativo dos jovens que frequentam o ensino secundário.

A preparação dos alunos para o ingresso ao ensino superior, sobretudo direcionada para as áreas da Saúde, Direito e Economia é a grande prioridade assumida no seu Projeto Educativo.

O lema da escola é “Tradição e Modernidade”, cujo significado reflete a ponte criada com o passado no âmbito de privilegiar a aprendizagem e a construção dos pilares de identidade, formando os alunos para a cidadania. Portanto, ambiciona-se o ensino para a excelência, sendo que o professor é responsabilizado pela adoção de um comportamento que se enquadre nesta filosofia, integrando-se na identidade da escola e cumprindo com a sua vocação.

Neste sentido, o docente deverá apresentar-se com uma imagem adequada e ser possuidor do conhecimento que caracteriza a sua área de ensino, correspondendo aos elevados padrões da escola e do seu público-alvo.

No que respeita às instalações desportivas, a ESJM está apetrechada com um campo de futebol com relvado sintético, um pavilhão gimnodesportivo, uma piscina coberta, um polidesportivo, um ginásio e um ginásio de musculação. É ainda de referir que estão pré-definidos percursos de orientação, quer na escola, quer fora dela no meio envolvente próximo, que podem ser utilizados na abordagem desta matéria de ensino. Este leque de instalações juntamente com o material didático e desportivo permitem a lecionação das matérias de ensino que integram o Programa Nacional de Educação Física (PNEF). Os professores estagiários usufruíram assim, de um ambiente privilegiado para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

A escola, dispõe ainda de um conjunto de atividades que visam o enriquecimento e complemento curricular em diversas áreas, nomeadamente, na música, teatro, dança e no desporto.

É ainda de salientar que se desenvolve um projeto na escola intitulado “Escola Saudável”, em que todos os alunos são sujeitos a avaliações antropométricas e à medição da tensão arterial, sendo posteriormente enquadrados nos diferentes parâmetros que classificam a Zona Saudável da Aptidão Física (ZSAF). Estas informações são compiladas e enviadas diretamente para cada aluno, incentivando-os a manterem ou melhorarem o seu nível de atividade física e, conseqüentemente, a sua saúde.

## **2.2. Turmas designadas**

No ano letivo 2014/2015, foram atribuídas ao núcleo de estágio da ESJM, três turmas pertencentes ao 12º ano de escolaridade. Uma onde cada estagiário era professor “residente” e responsável pela lecionação ao longo de todo o ano letivo e uma segunda turma, na qual a lecionação foi partilhada por ambos os professores estagiários em dois semestres consecutivos e onde foi desempenhado o papel de diretor de turma.

No nosso caso particular, o primeiro contacto com a turma partilhada foi apenas realizado no segundo semestre do ano letivo. A transição entre professores estagiários exigiu um período de acompanhamento prévio e posterior da turma por ambos os docentes, no sentido de ser dada continuidade às rotinas de trabalho que vinham a ser desenvolvidas, possibilitando assim uma lecionação com sentido e uma avaliação coerente das matérias de ensino abordadas.

Facilmente se concluiu que estávamos perante turmas distintas, não só em relação ao nível de aprendizagem como também no que respeita ao padrão de comportamento. É importante referir, que os incidentes comportamentais foram nulos ou escassos.

A turma onde éramos professores “residentes”, caracterizava-se por uma agitação que não se observava na turma partilhada. Isto resultava em maiores tempos dedicados à instrução e às questões organizacionais. Neste caso, surgiu a necessidade de uma intervenção mais assertiva, de modo a rentabilizar o tempo de aula.

Este é um pequeno exemplo que reflete a adaptação solicitada perante diferentes contextos.

Os níveis distintos de aprendizagem promoveram a adoção de metodologias e estratégias, para a mesma matéria de ensino, ajustadas a cada turma. No caso do voleibol, a nossa turma estava claramente num nível de jogo mais elevado do que a turma partilhada, sendo capaz de disputar ativamente o jogo formal de 6x6. Deste modo, grande parte das situações de aula centravam-se no jogo em 6x6 com os devidos constrangimentos tendo em conta os objetivos de aula. Por outro lado, na turma partilhada, a familiarização com o objeto de jogo era uma das carências observadas, o que prejudicava o decorrer das situações jogadas. Assim, optámos por fomentar tarefas que promovessem esta meta de aprendizagem, evoluindo gradualmente para o jogo reduzido e formal.

Mais uma vez, a adaptação ao contexto foi solicitada. A análise das necessidades e características dos alunos está no centro do processo de ensino-aprendizagem, sendo que a capacidade de gerar respostas adequadas é imperativa para uma intervenção relevante.

Outro importante fator a ser equacionado é a individualização. Este aspeto é crucial na intervenção, na medida em que privilegia a coerência entre os objetivos e o nível de aprendizagem dos alunos. Ambicionamos o ajuste da complexidade das tarefas de aula para que o sucesso fosse alcançado por todos os intervenientes, o que se traduziu numa difícil tarefa.

A experiência em duas turmas conduz-nos para a ideia de que o grau de individualização também varia consoante o contexto. Isto relaciona-se essencialmente com dois fatores: a disparidade entre níveis de aprendizagem na mesma turma e com o conhecimento que o professor tem sobre a individualidade dos seus alunos.

Relativamente ao primeiro ponto, compreende-se que quanto maior for a lacuna entre alunos mais/menos proficientes, maior será a importância de promover situações adequadas a cada nível. Fomentar objetivos facilmente tangíveis ou, por outro lado, intangíveis, em nada será benéfico para a evolução do aluno.

Passando para o segundo ponto, importa referir que o comportamento do indivíduo desenha a sua personalidade, sendo, muitas vezes, influenciado por fatores externos de ordem familiar, escolar ou social. Ao longo do ano letivo, na nossa turma, observaram-se atitudes que nem sempre correspondiam ao comportamento típico do

aluno, levantando-nos questões sobre possíveis justificações e medidas a tomar. O mesmo se verificou na turma partilhada. Contudo, o fator diferenciador estava na nossa função enquanto diretora de turma, permitindo-nos trocar impressões com os respetivos encarregados de educação no sentido de entender algumas particularidades. Esta informação tornou-se uma mais-valia, sensibilizando-nos para aspetos que não são detetados no contexto de aula e que são determinantes para uma intervenção adequada. Esta ideia será posteriormente aprofundada no tópico dedicado à direção de turma.

Voltando ao primeiro ponto onde refletimos sobre a disparidade entre níveis de conhecimento e de desempenho, surgem-nos algumas questões no âmbito da avaliação. Tendo em conta que esta disparidade pode ser observada não só na turma, como também entre turmas, acreditamos num processo avaliativo diferenciado. Portanto, tal como se determinam os objetivos a serem alcançados por um aluno, equacionando a sua capacidade de desempenho, julgamos que também se definem metas conscientes para toda a turma.

Evidentemente, isto implica o ajustamento dos parâmetros avaliativos, o que poderá resultar em notas finais similares entre alunos de diferentes turmas cuja disparidade de desempenho é considerável. Esta foi uma realidade com que nos deparamos no processo de avaliação da turma partilhada, colocando-nos dúvidas sobre o nível de exigência adotado, até então, na turma residente.

Ao definirmos objetivos diferentes para ambas as turmas, estamos desde início, a condicionar a avaliação ao nível de conhecimento e desempenho considerado. Esta é uma reflexão que surgiu no âmbito da lecionação nas duas turmas. Ao realizarmos a prática letiva apenas na turma residente, muito provavelmente, não teríamos estas preocupações.

No que ainda diz respeito ao momento de avaliação, sentimos algumas dificuldades na turma partilhada. No primeiro semestre do ano letivo, a lecionação ficou à responsabilidade do colega professor estagiário, estando as ponderações do 1º Período ficaram a seu cargo. Posto isto, no 2º e 3º Períodos, a prática pedagógica ficou à nossa responsabilidade, sendo a avaliação realizada em conjunto pelo núcleo de estágio. Aqui, nem sempre as nossas opiniões estavam de acordo, o que julgamos estar relacionado com a nossa perspetiva individual sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Manifestamente, definem-se aspetos que nos ajudam a balizar a avaliação, contudo, também deve ser equacionada a interpretação de acontecimentos e comportamentos realizada pelo professor. Com isto, pretendemos expor algumas das diferenças que nos distinguem enquanto professores estagiários, na medida em que a nossa interpretação poderá ser dispare perante a mesma situação.

Para Sarmiento (1991), a individualidade é um constrangimento que atua ativa e dinamicamente no decorrer do processo de observação, não sendo expectável um afinamento totalmente homogéneo intra e inter-observadores.

Deste modo, acreditamos que a avaliação não se restringe apenas ao cumprimento de uma série de componentes críticas, sendo que a perspetiva do professor estagiário relativamente ao grau de evolução tem uma forte influência neste processo.

Mais uma vez, surgiu-nos outra reflexão no âmbito da lecionação nas duas turmas. Sem dúvida, acreditamos que esta oportunidade permitiu-nos explorar temáticas e situações que não ocorreriam numa só turma. Apesar do acréscimo de responsabilidade, julgamos que este foi o fator diferenciador no nosso estágio pedagógico, colocando-nos mais bem preparados para o futuro profissional.

Posto isto, no próximo capítulo iremos expor as reflexões inerentes à direção de turma.

### **2.3. Direção de turma**

No contexto da ESJM, os estagiários têm a oportunidade de acompanhar a orientadora cooperante nas funções inerentes à direção de turma, o que implica que a prática letiva seja desenvolvida em mais do que uma turma.

Logicamente, isto envolve o aumento da carga horária, tendo em conta que são lecionadas quatro aulas semanais e é acrescido um horário semanal dedicado à receção dos encarregados de educação, utilizado também para a gestão de funções administrativas.

Uma perspetiva superficial poderá deduzir que o nosso núcleo de estágio tem uma carga horária superior aos restantes professores estagiários, à qual se juntam as necessidades inerentes à planificação das aulas e aos processos avaliativos. Esta seria a primeira conclusão evidente.

Se adotarmos uma perspetiva mais cuidada concluimos que o nosso núcleo de estágio teve ao seu dispor um conjunto de oportunidades que não estão disponíveis nas restantes escolas que acolhem professores estagiários. Após terminarmos o estágio pedagógico, acreditamos que estas oportunidades permitiram-nos desenvolver competências que nos diferem dos restantes professores estagiários. Neste sentido, julgamos que é importante refletirmos sobre a riqueza inerente ao acompanhamento da direção de turma.

A elaboração da caracterização da turma no início do ano letivo permitiu-nos a recolha de informações sobre o contexto familiar, habitacional e socioeconómico dos alunos. Com base nisto, é traçado um perfil geral da turma e, mais pormenorizado, nos casos considerados chamativos. Gera-se, deste modo, um ponto de partida na relação professor-aluno, tanto para o diretor de turma como para os restantes professores da turma, visto que estas informações são partilhadas no primeiro conselho de turma.

Portanto, na direção de turma, temos acesso a um conjunto de dados privilegiados que quando devidamente estudados, poderão ser utilizados na construção do perfil da turma e dos alunos. A partilha destas informações tem por objetivo a preparação dos professores para o contacto com a turma, alertando-os para possíveis casos particulares cujas necessidades impliquem uma intervenção adaptada.

Consideramos que este é um passo crucial no crescimento da relação professor-aluno, na medida em que dispomos de uma ideia, embora superficial, sobre as características da turma na qual iremos lecionar.

A este passo, acresce-se a proximidade desenvolvida ao longo do ano letivo com os encarregados de educação da turma, não só no seu horário de atendimento semanal, como também nas trocas de impressões que decorrem nas reuniões de entrega de avaliações.

Mas, provavelmente a maior riqueza advém da proximidade desenvolvida ao longo do ano letivo com os encarregados de educação, não só no seu horário semanal de

atendimento, como nas trocas de impressões realizadas durante as entregas de avaliações. Embora, enquanto professores estagiários, desempenhemos apenas um papel de acompanhamento destas situações em que é promovido o diálogo entre o professor e o encarregado de educação, temos acesso a um conjunto de informação que excede o contexto escolar e que se torna privilegiada para a compreensão de atitudes e comportamentos do aluno. Acreditamos que parte destas informações dificilmente poderá ser detetada no tempo de aula, daí a grande riqueza do contacto direto com o encarregado de educação.

A utilidade deste processo está no facto de nos permitir adotar estratégias relacionais mais adequadas, tendo por base o ponto de situação do aluno, despertando-nos a sensibilidade para uma intervenção contextualizada ao seu panorama pessoal. Manifestamente, não estamos a defender o tratamento diferenciado perante comportamentos inadequados, mas sim, uma reação mais ponderada perante situações que poderão ter justificação em acontecimentos que ultrapassam o contexto escolar. Não nos esquecemos que nos relacionamos com Homens em desenvolvimento que não estão apenas inseridos no ambiente escolar.

Encaramos as competências adquiridas no âmbito da direção de turma essenciais para o futuro professor. Não só pelo facto de esta integrar o papel do professor na escola, mas essencialmente, pelo facto de nos tornar mais empáticos e cientes da nossa intervenção perante os alunos. Por estas razões, propomos que o acompanhamento da direção de turma seja promovido em todos os núcleos de estágio, devido ao seu impacto no crescimento profissional.

### **3. Prática letiva - Gestão do processo de ensino-aprendizagem**

#### **3.1. O Plano Anual de Turma**

A conceção de um documento representativo de todas as atividades realizadas pela turma no decorrer do ano letivo é um ponto fulcral para a intervenção do professor, porque, permite a criação de um esboço que norteia, de forma organizada, a ação do docente. Assim, com certeza que teremos um processo de aprendizagem mais lógico e controlado, ao invés de um sistema desenvolvido “ao sabor do vento”.

De acordo com Jacinto, Carvalho, Comédias e Mira (2001, p. 26), na elaboração do plano de Educação Física da turma e nas tarefas que lhe são associadas, o critério principal de seleção e operacionalização dos objetivos e das atividades formativas é o aperfeiçoamento efetivo dos alunos, isto é, trata-se de formular as prioridades de desenvolvimento identificadas pela avaliação-diagnóstico.

Portanto, o planeamento anual de turma (PAT) contempla, além da avaliação-diagnóstico, a análise do mapa de instalações, dos materiais e recursos disponíveis e dos horários da turma. Deste modo, concluímos facilmente que a construção deste documento não é um processo linear, englobando um conjunto de variáveis, com maior ou menor complexidade.

A elaboração do PAT deve surgir no início do ano letivo, tendo em conta o seu papel orientador no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, perante a complexidade das variáveis inerentes à nossa intervenção, nomeadamente o nível de aprendizagem dos alunos, sentimos dificuldades em construir, numa fase tão inicial, um documento que resumisse todo planeamento anual.

Estando conscientes que a planificação das aulas assenta nos objetivos específicos a serem alcançados para aquele momento do ano letivo, não foram raras as situações em que verificámos que as tarefas proporcionadas não foram as mais rentáveis ou que o tempo de aula dedicado a um conteúdo não foi o suficiente. São estas e outras razões que nos levam a crer que o PAT não pode ser um documento estanque, iniciado e finalizado no princípio do calendário escolar.

Acreditamos que as nossas dificuldades na construção do PAT têm origem no seu carácter dinâmico. Planificamos as aulas com objetivos próprios, que quando não são alcançados, fazem-nos questionar sobre a qualidade da nossa intervenção e capacidade de planificação. Questionamo-nos sobre a pertinência das tarefas propostas e da sua adequação à turma. Revemos as questões organizativas e a qualidade da informação de retorno. Em suma, olhamos retrospectivamente para todo o nosso trabalho no intuito de identificarmos as lacunas e corrigi-las para as próximas aulas.

O choque com a realidade escolar advém da quantidade de tarefas a se desempenhar, mas sobretudo, da responsabilidade incutida em cada ação. Por exemplo, uma falha na planificação poderá comprometer os objetivos de aula, prejudicando todo o planeamento realizado para uma matéria de ensino. Aqui, um conteúdo poderá ficar seriamente lesado em relação a outros, comprometendo a aprendizagem dos alunos.

São estes motivos que tornam o estágio pedagógico numa experiência marcante e avassaladora na formação do professor, daí a necessidade dos quatro anos académicos anteriores terem sido dedicados ao estudo no ensino superior.

Neste sentido, acreditamos que os professores estagiários serão capazes de receber e corresponder à responsabilidade que lhes é incumbida, caso se apresentem com a perseverança, capacidade de gestão e organização exigidas, tendo em conta que o PAT é um instrumento de difícil conceção, principalmente para quem acarreta o papel de professor pela primeira vez.

Frisemos, que este processo resulta da análise contextual (horários, tempo de aula, espaços de aula, materiais e níveis de aprendizagem dos alunos), mas também de uma possível projeção realizada pelo docente. Referimo-nos especificamente ao nível de conhecimento e de desempenho dos alunos, observados na avaliação inicial. Estas informações estabelecem os objetivos para o ano letivo em forma de projeção, com base nas respostas que esperamos aos estímulos que serão atribuídos. Assim, salientamos a importância da observação durante a aula e a reflexão num momento posterior, sendo estas ferramentas essenciais para o ajustamento das situações proporcionadas no intuito de as aproximar continuamente das necessidades evidenciadas pelos alunos.

Acreditamos que o conhecimento sobre os nossos alunos desenrola-se gradualmente a partir do contacto com os mesmos. Conhecem-se personalidades,

dificuldades e capacidades que devem ser equacionadas durante a planificação das aulas, pois influenciarão diretamente a alcance dos objetivos específicos. Deste modo, julgamos que a construção do PAT também se revela num processo gradual, facilitado à medida que o conhecimento sobre os nossos alunos aumenta.

O estágio pedagógico é a fase do entusiasmo, pois o professor faz descobertas diante do novo mundo que se descortina (Lima et al., 2003). Mas, o entusiasmo poderá ser traiçoeiro na medida em que nos leva a procurar o melhor e mais eficaz, resultando em repetidas adaptações que prejudicam a estabilidade necessária para a adoção de rotinas de trabalho por parte dos alunos.

A observação e leitura do contexto suscitam-nos a vontade de corrigir todos os erros identificados. É esta vontade de atuar, evoluir e fazer a diferença que tantas vezes nos dispersam, criando-nos mais e maiores obstáculos, quando sabemos que para uma intervenção eficaz é determinante que haja o foco nos pequenos objetivos de aula.

Como tal, é imperioso que se crie, desde cedo, um documento orientador que guie a nossa intervenção. Contudo, compreendemos que este está em constante reconstrução, em função das análises diárias por nós realizadas, sendo assim passível de alterações e ajustes que se julguem benéficos para o desenvolvimento da aprendizagem.

A definição das metas a atingir no processo de ensino-aprendizagem através do PAT é crucial para uma intervenção coerente, contudo, é comum que se proceda à reformulação dos objetivos, tornando-os tangíveis ou mais desafiadores, originado um produto final distinto do concebido inicialmente.

### **3.2. Mapa de instalações**

Tal como referido no começo deste documento, a escolha do estabelecimento de ensino para a realização do estágio pedagógico não foi um aspeto prioritário. Contudo, perante as várias opções disponíveis, o leque de instalações desportivas da ESJM foi um fator decisivo. A piscina permitia-nos lecionar a natação, experiência que não poderia ser

vivida noutro estabelecimento de ensino e que nos possibilitaria a aquisição de competências acrescidas.

Acreditamos que o apetrechamento das infraestruturas desportivas permite maior qualidade para a prática dos alunos e para a intervenção do professor. Este ponto, foi o decisivo.

Um dos maiores obstáculos com que os docentes se deparam nas escolas é a ausência ou limitação dos espaços de aula, que por sua vez, apelam à criatividade e capacidade de inovação para que as diferentes matérias sejam lecionadas. Na ESJM, esse problema não se coloca, tendo em conta o conjunto de espaços existentes: um pavilhão gimnodesportivo; um polidesportivo; um ginásio; uma piscina; um campo de futebol. Assim, é facilmente perceptível que a leção das várias matérias de ensino contempladas no PNEF pode ser conseguida no seu contexto ideal ou muito perto dele. Esta foi uma grande vantagem para nós enquanto estagiários, não sendo necessária a adaptação constante dos espaços de aula para a abordagem de uma matéria em particular.

A atribuição das instalações a cada professor é definida por um sistema de rotações. Este sistema é composto por cinco momentos de rotação, sendo que em cada um, o docente usufrui de duas instalações, distribuídas pelos dias de leção. Deste modo, cada turma tem acesso: ao campo de futebol – quatro vezes; à piscina e ao pavilhão – duas vezes; ao polidesportivo e ao ginásio – uma vez.

O mapa de instalações é um instrumento orientador para todos os professores de Educação Física, porque orienta e distribui as turmas pelos respetivos espaços de aula. Definem-se assim os momentos exatos em que cada turma usufrui de uma determinada instalação, proporcionando-se um guia para o planeamento anual do professor no que respeita à abordagem das matérias de ensino.

De acordo com Jacinto, Carvalho, Comédias e Mira (2001, p. 26), os programas de Educação Física foram elaborados na perspectiva de que a sua aplicação não será uma simples sequência de exercitação das ações indicadas em cada matéria, em blocos sucessivos, concentrando, em cada bloco, a abordagem de uma modalidade num número pré-determinado de aulas.

A organização do sistema de rotação de instalações remete-nos sobretudo para uma leção por blocos. Contudo, compete-nos a elaboração de situações, através da

adaptação do espaço ou do material existente, que permita a abordagem de uma matéria de ensino fora do seu contexto habitual. Evidentemente, no caso da natação, a lecionação está condicionada à piscina. No entanto, as restantes matérias de ensino podem ser lecionadas em qualquer um dos espaços anteriormente referidos, desde que sejam realizados os ajustes necessários. Esta reflexão será aprofundada no capítulo da ação científico-pedagógica individual.

Além do caráter orientador, o mapa de instalações também se caracteriza pelo seu caráter flexível. Ainda que, a atribuição dos espaços de aula seja definida no início do ano letivo, é possível a existência de trocas entre professores, desde que haja o consentimento da diretora de instalações. Portanto, logo numa fase inicial ou até mesmo no decorrer do ano escolar, existe diálogo e acordo entre os docentes para que as respetivas permutas sejam realizadas, o que é justificável na resposta às necessidades de cada turma. Importa ainda referir a importância destas possíveis permutas na definição de períodos de consolidação dos conteúdos, que poderão ser encurtados ou alongados consoante o nível de aprendizagem dos alunos.

### **3.3. Matérias a serem abordadas**

Segundo Jacinto, Carvalho, Comédias e Mira (2001, p. 27) na construção do currículo do 11º e 12º anos admite-se que os alunos escolham as matérias em que preferem aperfeiçoar-se, sem perder a variedade e a possibilidade de desenvolvimento de outras atividades, dimensões ou áreas da educação física.

Respeitando este pressuposto, elaborámos uma ficha de escolha das matérias (ver anexo I) a serem lecionadas no presente ano letivo. Esta escolha seria composta por dois jogos desportivos coletivos, um desporto individual e uma outra matéria de ensino na qual os alunos pretendessem aprofundar os seus conhecimentos e nível de desempenho.

Estas opções juntar-se-iam à dança, considerada matéria nuclear e à natação, considerada pela escola, de lecionação obrigatória tendo em conta a disponibilidade da piscina.

A seleção das matérias a serem abordadas foi um ponto fulcral para a conceção do PAT, pois permite-nos distribuir e organizar o calendário de atividades.

Neste sentido, são considerados os períodos de rotação das instalações e a polivalência de cada espaço, concebendo-se diferentes cenários para a lecionação de cada matéria.

Nos primeiros dias de aulas, fomos alertados, pela orientadora cooperante, para a polivalência das instalações desportivas da escola. Recorrendo aos materiais existentes (ex.: postes móveis, cestos de corfebol, etc.), podíamos abordar um conjunto de matérias no campo de futebol, nomeadamente, o futebol, basquetebol, voleibol, basebol, atletismo, ténis, desde que realizássemos alguns ajustes no que respeita ao terreno de jogo. O tempo disponível no campo de futebol, bem como as suas características, foram uma grande vantagem para nós, permitindo-nos criar situações relacionadas com todas as matérias de ensino, à exceção da natação.

Neste sentido, no caso da turma em que éramos “residentes”, utilizámos esta instalação na introdução do basquetebol, da dança e do voleibol, tendo em conta que só teríamos acesso formal aos restantes espaços de aula a partir do fim do 1º Período. É de salientar, que apenas tivemos o ginásio e o polidesportivo disponíveis no 3º Período, o que nos incentivou a elaborar situações que promovessem os conteúdos de dança e basquetebol noutros espaços de aula.

Ao longo do ano letivo, tivemos a oportunidade de enriquecer a capacidade de potenciar a polivalência das instalações desportivas, analisando as vantagens e desvantagens das adaptações utilizadas na aprendizagem dos conteúdos referentes às matérias de ensino. Referimos, ainda, que esta polivalência permitiu-nos planear aulas politemáticas, com a abordagem de duas ou três matérias de ensino, evitando que a prática letiva se dividisse em blocos de matérias.

Ao recorrermos à lecionação em diferentes espaços de aula objetivámos uma distribuição (quase) equitativa das matérias no ano escolar. Sabendo que existem conteúdos nos quais os alunos apresentam maior nível de desempenho, acreditamos que

as lacunas nas aprendizagens devem ser exploradas, garantindo a formação integral do aluno. Com base nisto, não julgamos plausível uma distribuição, em termos de tempo de aula, idêntica para todas as matérias de ensino.

Se atendermos ao caso da dança, matéria com a qual o primeiro contacto foi realizado no 11º ano, nas turmas que nos foram designadas, não julgamos adequada uma abordagem idêntica à realizada nos jogos desportivos coletivos, matérias nas quais os alunos aprofundaram os seus conhecimentos ao longo de todos os anos da sua formação. Com esta ideia, não defendemos a sobreposição da dança, da natação ou do atletismo, matérias com as quais os alunos tiveram menores oportunidades de contacto, aos restantes conteúdos a serem lecionados. Contudo, acreditamos que é fundamental reforçar e aprofundar as temáticas em que os alunos demonstram menor conhecimento e nível de desempenho.

Na elaboração do planeamento anual para a nossa turma, tivemos a preocupação de derramar os conteúdos de dança ao longo do segundo semestre do ano letivo, no intuito de se conseguir que a leção decorresse de forma contínua. Por outro lado, para o atletismo, abordado no 1º Período, estavam previstos períodos de revisão e de leção de novos conteúdos para o 3º Período, onde teríamos acesso ao ginásio, que não aconteceram. Esta decisão teve origem no facto de disponibilizarmos de apenas seis aulas no ginásio, estando os conteúdos de dança ainda por lecionar. Por fim, a natação ficou restringida aos momentos em que a piscina nos foi formalmente atribuída.

Portanto, com estes exemplos pretendemos expor algumas das nossas fragilidades na leção das matérias de ensino, que também se relacionam com a conceção do PAT. A elaboração de um planeamento com esta magnitude exige-nos a capacidade de prever obstáculos. Por exemplo, desde início fomos informados que durante o ano letivo, mas sobretudo no 3º Período, existem atividades no âmbito do complemento curricular (ex.: música, teatro, etc.), que são desenvolvidas no ginásio da escola, reduzindo o número de aulas disponíveis para a educação física. Esta informação não foi considerada na construção do PAT, tanto que pretendíamos dar continuidade à leção do atletismo no momento de acesso ao ginásio.

Definimos objetivos a médio-longo prazo, mas não fomos capazes de cumpri-los. Na verdade, enquanto professores estagiários, vivemos para a resolução dos problemas

que nos são colocados diariamente e que, muitas vezes, nos desvirtuam de uma lógica futura.

Posto isto, retomando a ideia de realizarmos a distribuição das matérias de ensino pelo ano letivo de forma coerente, importa referir a importância de efetuarmos o levantamento de recursos espaciais, materiais, temporais e humanos, no início do ano letivo, para a elaboração do PAT. A análise destes dados é fundamental para que a prática pedagógica não se limite a concentrações de matérias isoladas ao longo do ano letivo, sem que os alunos beneficiem dos ciclos de revisão e consolidação de aprendizagens (Dias & Rosado, 2003).

Evidentemente, se equacionarmos o número de aulas disponíveis e o conjunto de conteúdos a serem abordados, concluímos que não seria possível criar momentos de revisão que proporcionassem a consolidação de todas as aprendizagens adquiridas. Neste sentido, identificámos as principais dificuldades dos alunos e elaborámos períodos de revisão no âmbito de se aprofundar esses conhecimentos.

Julgamos que a distribuição das matérias de ensino pelo calendário letivo não pode ser um processo linear, na medida em que o nosso discernimento é solicitado na escolha dos conteúdos que mais necessitam de períodos de consolidação. Além disto, a análise do envolvimento foi fundamental, nomeadamente dos espaços de aula e materiais a serem utilizados, permitindo-nos expandir a lecionação das matérias de ensino a diferentes instalações desportivas.

### **3.4. Avaliação**

O processo de avaliação é estabelecido a partir do modelo adotado pelo grupo disciplinar de Educação Física (GDEF), assumindo as suas particularidades consoante o estabelecimento de ensino.

No contexto da ESJM consideram-se, para a avaliação, três grandes áreas específicas da Educação Física: atividades físicas, através das matérias de ensino; aptidão física, com base na bateria de testes do Fitnessgram e nas capacidades condicionais; e conhecimentos, avaliados a partir de um teste escrito ou trabalho. São ainda valorizadas as atitudes como área transversal não específica.

Respeitando o modelo de avaliação proposto, realizámos um teste por Período, construído com base nos conteúdos das matérias de ensino abordadas ao longo do Período. Para cada matéria de ensino, como forma de auxiliar o estudo para o teste, elaborámos um documento de apoio, facultado aos alunos, que resumia os conteúdos lecionados.

Nas situações em que os alunos apresentaram atestado médico, elaborámos um teste específico sobre a matéria de ensino não praticada, de modo a realizarmos a sua avaliação na componente das atividades físicas. Referimos que, sempre que se justificou, foi solicitada a participação destes alunos ou dos que, por razão plausível, não realizavam a aula, nas questões organizativas da mesma. Este método permitiu-nos otimizar alguns tempos de aula, na medida em éramos auxiliados pelos alunos na distribuição ou arrumação do material, possibilitando, simultaneamente, a participação direta dos alunos na aula.

Para avaliação da aptidão física, a escola utiliza a bateria de testes do Fitnessgram, nomeadamente: extensão de braços, corrida da milha, abdominais, senta e alcança e extensão do tronco. Os testes foram efetuados em dois momentos do ano letivo (1º e 3º Períodos), para que se realizasse o controlo dos resultados. É de referir que a realização destes testes deve estar contemplada no planeamento anual.

Por fim, o desenvolvimento das capacidades condicionais, nomeadamente da força e da flexibilidade, foi promovido em todas as aulas através de uma rotina específica de exercícios. No decorrer do ano letivo, optámos por utilizar a música, como forma de motivar os alunos para este trabalho e de introduzir, simultaneamente, alguns conteúdos de dança (ex.: contagem dos tempos). Consideramos que esta estratégia foi bem-sucedida, contribuindo para um bom clima de aula, verificando-se maior disponibilidade dos alunos para a realização do trabalho das capacidades condicionais.

### **3.5. As unidades didáticas**

A unidade didática (UD) surge como um instrumento de orientação para a lecionação de uma matéria de ensino e consta do planeamento anual, considerando-se, na

sua construção: a avaliação-diagnóstico, a definição de objetivos, os conteúdos a serem lecionados, as estratégias e metodologias de ensino, os critérios de avaliação e a caracterização dos recursos.

De acordo com Carmona (2012), todas as atividades devem ser planejadas, visto que é fundamental definir objetivos, conteúdos e preparar atividades de desenvolvimento e avaliação, bem como prever os recursos necessários.

Deste modo, acreditamos que a capacidade de gestão e organização de recursos são essenciais para que a intervenção seja bem-sucedida. Importa planearmos para que os objetivos sejam alcançados e o planeamento não poderá ser realizado de forma eficaz sem a análise das variáveis do envolvimento.

Atualmente, o professor não é apenas um transmissor de conhecimentos, mas um investigador à procura de soluções para melhorar o ensino e a aprendizagem, de forma a dar resposta às necessidades da sociedade (Carmona, 2012).

Portanto, não estamos perante um processo de prescrição, onde se exige apenas o domínio dos conteúdos das diferentes matérias de ensino. Estamos perante um processo de extrema complexidade, com base nas variáveis a serem equacionadas, em que ambicionamos a otimização de tempos e de situações de aula para que se atinjam os objetivos a que nos propusemos. Assim, procurámos as estratégias e metodologias mais eficazes para a promoção da aprendizagem, acreditando que estas diferem consoante a matéria de ensino lecionada. Tendo em conta que existem comportamentos predominantemente solicitados nos jogos desportivos coletivos, julgamos que a metodologia utilizada na leção nas matérias que os constituem não poderá ser idêntica à implementada nos desportos individuais.

É esta lógica que nos conduziu para a construção de unidades didáticas singulares, em que expomos todo o planeamento para a abordagem de uma matéria de ensino.

Esta variabilidade implícita na elaboração das diferentes unidades didáticas, não só no que respeita às estratégias e metodologias de ensino, como também aos objetivos, conteúdos e recursos disponíveis, apela-nos à capacidade de gestão e organização em termos temporais, materiais, espaciais e humanos, para que a prática letiva decorra de forma coerente.

Por exemplo, na planificação de uma tarefa de aula são equacionados os materiais a serem utilizados, o que só poderá ser realizado com base no levantamento dos recursos materiais anteriormente efetuado. Simultaneamente, a tarefa de aula é proposta no intuito de se atingir um objetivo específico.

Portanto, não estamos apenas limitados à prescrição de exercícios, mas a todo o processo de planeamento anterior, que inclui, além do domínio dos conteúdos, o conhecimento sobre o meio em que nos inserimos. Só deste modo, poderemos planificar uma aula, realizar os exercícios e atingir os objetivos definidos.

De certa forma, acreditamos que também desempenhamos um papel de gestores no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que a nossa intervenção é condicionada pelo meio envolvente.

De acordo com Apolinário (2012), uma UD é um instrumento operacionalizador que, mais do que as funções didáticas, pretende delinear o processo pelo qual os alunos irão atingir os objetivos pretendidos.

Identificando esta ferramenta com um cariz maioritariamente operacional, julgamos que a sua construção deve salientar o seu propósito, ou seja, o teor prático que caracteriza a matéria de ensino na qual se baseia. Nesta perspetiva, acreditamos que os pontos centrais da UD são os objetivos (gerais e específicos) a serem alcançados, os conteúdos a serem lecionados e as estratégias a serem implementadas. Sem descurarmos a importância dos recursos a serem utilizados, julgamos que todos os aspetos que definem a componente prática devem ser valorizados, tendo em conta que a avaliação do aluno está intimamente relacionado pelo seu nível de desempenho. Assim, achamos lógico que o cariz operacional seja o aspeto primordial da UD.

Outro aspeto explorado no planeamento anual e na conceção de cada UD é a potencialidade de *transfer* de conteúdos. Quando falamos na possibilidade de transferências, cingimo-nos normalmente aos jogos desportivos coletivos, que segundo Bayer (1994), apresentam um conjunto de elementos comuns. Embora a existência de *transfer* seja clara dentro deste grupo, importa referir outras associações que podem ser exploradas, como por exemplo, o remate no voleibol e o serviço no ténis de campo.

Consideraremos o nosso público-alvo, o currículo de 12º ano contempla a escolha obrigatória de dois jogos desportivos coletivos. Portanto, desde início sabemos que no

planeamento anual e na elaboração das unidades didáticas poderá ser considerada a potencialidade da transferência entre conteúdos destas matérias de ensino.

Manifestamente, surgem-nos diferentes cenários, no que respeita à distribuição no calendário escolar, que poderão caracterizar a lecionação destas matérias de ensino. Caso o espaçamento temporal entre a primeira e segunda abordagem seja considerável, em análise ao mapa de instalações (ex.: lecionação do voleibol no 1º Período e do basquetebol no 3º Período), parece-nos rentável realizar uma revisão dos conteúdos gerais, como a ocupação do espaço ou a cooperação, antes de enfatizarmos os conteúdos específicos da matéria de ensino.

Por outro lado, poderá observar-se uma boa aquisição de aprendizagens nos alunos, estando os princípios básicos de jogo consolidados. Assim, optamos por privilegiar os conteúdos mais específicos ou os pormenores técnicos.

No contexto da turma onde estávamos “residentes”, o espaçamento temporal entre a disponibilidade do pavilhão e do polidesportivo foi considerável. Aqui, a polivalência do campo de futebol foi utilizada em benefício da introdução e consolidação de alguns conteúdos, promovendo-se uma lecionação contínua dos jogos desportivos coletivos.

Ainda com o intuito de aprofundar os princípios básicos de jogo, optámos por utilizar a fase inicial da aula, na qual se pretendia a ativação cardiovascular, como um meio potenciador desses conteúdos. Deste modo, criaram-se situações de jogo em equipa, normalmente em situações reduzidas, onde se objetivava a marcação de pontos, de acordo com regras específicas. Estas tarefas não estavam diretamente relacionadas com o voleibol ou com o basquetebol, mas, através dos constrangimentos colocados, procuravam estimular algumas das características que os constituem. Por exemplo, recorreu-se várias vezes a uma situação de jogo, em 6x6, onde cada equipa teria que colocar o objeto de jogo num espaço balizado no meio-campo adversário através do passe.

Outra tarefa também muito utilizada, assentava nos princípios do *rugby*, com os devidos constrangimentos no sentido de evitar possíveis situações de perigo. O passe só poderia ser realizado para trás e quando o jogador com bola fosse tocado por dois adversários em simultâneo, perdia a posse do objeto de jogo.

Este tipo de tarefas caracterizaram a parte inicial das aulas, não só porque promoviam a ativação cardiovascular, como também o desenvolvimento de alguns

conteúdos dos jogos desportivos coletivos, que posteriormente seriam úteis no momento da sua leção. Importa ainda referir que ao utilizarmos o jogo reduzido, permitíamos que toda a turma estivesse em atividade, promovendo o tempo de empenhamento motor dos alunos. Por fim, a componente lúdica também estava presente, motivando-os para o envolvimento na aula.

Deste modo, assumimos que a escolha de exercícios com caráter dinâmico e lúdico foi uma das estratégias por nós implementadas na prática letiva, para todas as matérias de ensino, no intuito de cumprirmos com os conteúdos e objetivos definidos.

Acreditamos que estratégias, conteúdos e objetivos são conceitos dependentes. Numa lógica de estruturação, selecionam-se os objetivos tendo em conta o nível de aprendizagem observado; através dos quais se concebem os conteúdos a serem lecionados; contribuindo ambas as referências, para a definição das estratégias de ensino. Estes conceitos traduzem-se na parte operacional da UD e são os principais caracterizadores da nossa intervenção.

Contudo, verificámos a partir da análise de *dossiers* de estágio de colegas anteriores, que é atribuído um grande ênfase à parte teórica na conceção da UD. Assumimos que não nos identificamos com esta estruturação, na medida em que julgamos que a UD, à semelhança do plano de aula, deve apresentar-se com um caráter orientador, realçando os pontos-chave da leção.

Esta é uma reflexão que surge do contraste entre a teoria e a prática, permitindo-nos expor algumas dúvidas que nos preocuparam na elaboração das unidades didáticas.

Não temos uma resposta clara e inovadora para as questões que colocamos, contudo, achamos que é pertinente relatar as dificuldades que surgiram da nossa experiência na prática letiva e que, provavelmente, poderão caracterizar experiências de futuros professores estagiários.

## 4. Planeamento e conceção

### 4.1. Avaliação-diagnóstico

O processo de avaliação decorre dos objetivos de ciclo e de ano que são definidos com base no PNEF. A avaliação-diagnóstico (AD) é o primeiro e principal instrumento de avaliação do professor na medida em que irá definir o percurso para o ano letivo. Como tal, a importância da sua realização e autenticidade é flagrante. Caso contrário, teremos um processo de ensino-aprendizagem estruturado inconscientemente, em que os objetivos serão facilmente tangíveis ou inatingíveis pelos alunos. Em ambos os cenários, a evolução ficará comprometida.

Ao longo do primeiro ano do mestrado foi-nos transmitido o conceito de AD. Simultaneamente, criaram-se situações práticas em que fosse necessário elaborá-la perante os nossos colegas de turma, seguindo uma rotina de prescrição, diagnóstico e controlo.

Posto isto, as dificuldades inerentes à avaliação de uma turma são evidentes. A observação simultânea de vinte e quatro alunos para a verificação de um conjunto de critérios de êxito definidos com base nos objetivos do PNEF revela-se um processo extremamente difícil de se colocar em prática. Nas matérias de ensino em que nos sentimos menos à vontade no domínio dos conteúdos, torna-se ainda mais complicado.

O pouco tempo disponível para as aulas não nos permite realizar uma observação singular de cada aluno, identificando ao pormenor as suas dificuldades. A técnica de *plachek* foi a mais utilizada por nós no âmbito da observação, reconhecendo-se de forma geral, quais as lacunas de aprendizagem da turma e dos alunos.

A realização da avaliação inicial, bem como de toda a intervenção no contexto escolar, remete-nos para a conclusão de que a necessidade de se desenvolver a capacidade de se observar e interpretar acontecimentos, é urgente no nosso processo de formação. Em nada se compara realizar uma análise singular ou a um grupo restrito de alunos e a observação a uma turma com vinte e quatro (ou mais) alunos.

Importa-nos refletir sobre as oportunidades que surgem na nossa formação académica. Os conceitos de planificação, avaliação, prescrição, diagnóstico, controlo, gestão de conflitos, entre outros, dificilmente se transferem das situações criadas na turma

de mestrado para a realidade escolar. Desde o nível de aprendizagem ao padrão de comportamento, identificam-se outras variáveis que diferem de um contexto para o outro e que contribuem para o choque que caracterizou o primeiro contacto com a nossa turma.

Para a AD, optámos por elaborar uma ficha para cada matéria de ensino, com os conteúdos e objetivos definidos pelo PNEF. Procurámos recolher as informações possíveis para a conceção das unidades didáticas.

De acordo com Jacinto, Carvalho, Comédias e Mira (2001), a primeira etapa de trabalho com a turma é a avaliação inicial, cujo propósito fundamental consiste em determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias do respetivo ano de curso, procedendo simultaneamente à revisão dos resultados obtidos no ano anterior.

Não recolhemos apenas dados sobre os conteúdos, observando-se também as capacidades motoras dos alunos e identificando-se aqueles que apresentam menor nível de desempenho.

O grande propósito da avaliação inicial é a categorização dos níveis de aprendizagem para que se promovam os estímulos adaptados a cada grupo. Muito dificilmente encontraremos uma turma homogénea, estando o conceito de personalização do ensino cada vez mais enfatizado.

Segundo Almada et al. (2008), já não interessa “mais do mesmo” (iguais às dos outros todos, para isso arranjar-se-iam máquinas, pois seriam mais eficientes). Esta expressão contextualiza-se na vertente do treino desportivo, contudo, poderá facilmente ser transferida para o ensino.

Ao observarmos as nossas turmas verificámos que existem disparidades entre níveis de desempenho, portanto, uma intervenção “igual para todos” não se coaduna com o principal objetivo a que nos propomos: promover a aprendizagem. Nesta perspetiva, a AD revela-se um instrumento extremamente rico, em termos de recolha de informações, possibilitando-nos o enquadramento dos conteúdos e objetivos de ano à realidade observada.

Optámos por avaliar todas as matérias de ensino a serem lecionadas no início do ano letivo, à exceção da natação e da dança. Assim, poderíamos efetuar o planeamento anual com clareza e objetividade, identificando-se as matérias que necessitariam de maior tempo de intervenção.

O maior risco que corremos ao realizar a AD numa fase inicial do ano letivo, é o facto de esta poder estar descontextualizada da realidade encontrada no momento em que a matéria de ensino fosse abordada. No caso dos JDC, verificou-se evolução nos alunos, sendo que no momento de lecionação do basquetebol no polidesportivo (3º Período), concluímos que alguns conteúdos já estavam consolidados.

Mais (muito mais) do que o ser capaz de colher a informação, é necessário saber utilizá-la e tomar as decisões, não só para definir as soluções desejadas, mas também para as operacionalizar, desenvolvendo-as e controlando a sua evolução (Almada et al., 2008).

A evolução observada nos alunos levou-nos a readaptar a planificação e os objetivos definidos, tornando-os mais exigentes.

Construímos um percurso, cujo ponto de partida foi a AD e que esteve constantemente em adaptações, para dar resposta às necessidades observadas.

## **4.2. Operacionalização**

### **4.2.1. O plano de aula**

O plano de aula assume-se como a principal ferramenta da operacionalização do processo de ensino-aprendizagem. Todo o planeamento teórico explicado anteriormente concorre apenas para um objetivo: a aprendizagem dos alunos. Perante isto, é necessário realizar a ponte entre a teoria e a prática, explícitada através da conceção de exercícios e tarefas que dão corpo ao plano de aula.

Cavalcante (2007) afirma que os profissionais da didática insistem na ideia de planeamento como algo que requer horário, discussão, esquematização e certa formalidade, pois só deste modo se terá a garantia de que as aulas irão ganhar qualidade e eficiência. Para Pieron (1988), o plano de aula representa o ponto de união entre a programação e a realidade da turma.

Este instrumento apresenta um carácter orientador na nossa intervenção, possibilitando a operacionalização do planeamento teórico no decorrer das aulas. O seu

cariz auxiliar incentiva a uma construção simples e coerente, onde constam os principais aspetos da realização de cada exercício, incluindo as questões organizacionais e os objetivos a alcançar.

Batalha (2004), propõe uma hierarquia pedagógica para a formulação dos objetivos seguindo uma ordem: objetivos gerais, específicos e operacionais. Assim, segue-se uma lógica de complexidade crescente na definição de cada dimensão de objetivos, sendo necessária a criação de sinergias entre as várias dimensões para que a prática letiva seja devidamente orientada.

Para Almada et al. (2008) torna-se evidente uma distinção entre objetivos imediatos, aqueles que resultam do próprio desporto e têm como consequência o resultado; e mediatos, aqueles que resultam das transformações que resultam da adaptação do desportista às contingências a que é sujeito na prática desportiva.

Em ambas as metodologias, destacam-se pontos comuns, nomeadamente a estruturação teórica e o seu ímpeto na prática. A construção das tarefas de aprendizagem deve então assentar na forma como a teoria irá influenciar a prática, ou seja, nas respostas motoras que serão geradas pelos alunos, sendo que a análise do padrão motor permite, na maioria das vezes, determinar as aquisições das suas aprendizagens. Neste sentido, é fundamental desenvolver um processo coerente, onde cada situação é pensada no âmbito da solicitação de um comportamento.

A faceta pessoal deste instrumento pressupõe um desenho aproximado das nossas necessidades enquanto professores estagiários. Segundo Apolinário (2008), se pretendermos que o plano de aula contemple as situações, problemas ou tarefas de aulas, estas deverão estar descritas de acordo com a objetividade que o professor julgue necessária para facilitar a sua intervenção.

O desenho base do plano de aula evoluiu ao longo do ano letivo (ver anexo II). As adaptações surgiram sobretudo na exposição dos conteúdos, recorrendo-se a formas mais pormenorizadas ou mais simplistas, de acordo com o à vontade que se sentia na matéria de ensino lecionada.

Estes ajustes tinham um propósito: a eficácia na perceção e transmissão dos conteúdos e objetivos a serem alcançados em cada tarefa. Nos conteúdos em que se sentia maior dificuldade no domínio dos conhecimentos, nomeadamente nas matérias de dança

e atletismo, utilizaram-se imagens que facilmente sublinhassem as componentes críticas da ação motora para que a instrução e feedback fosse rapidamente atribuído. Por outro lado, as representações gráficas dos exercícios utilizados recorrentemente ao longo do ano letivo, foram substituídas por anotações escritas, pois o aspeto organizacional já estava perfeitamente dominado.

Assumimos que desenvolvemos um processo de tentativa-erro na construção da imagem do plano de aula. Isto porque, recorremos a várias estruturações até se compreender qual a que se adaptava mais eficazmente às nossas necessidades enquanto docentes, no sentido de promovermos uma intervenção mais eficaz para a perceção dos alunos e, conseqüentemente, para a rentabilização do tempo disponível para a prática.

#### **4.2. Estratégias de ensino**

A importância do planeamento já foi salientada nos parágrafos anteriores. Pretendíamos um processo coerente e eficaz, portanto, foi necessário refletir sobre as formas de operacionalização dos conteúdos e objetivos a serem alcançados. Neste sentido, selecionaram-se um conjunto de estratégias pedagógicas que, na nossa opinião, contribuem para a promoção das metas a que nos propusemos.

Ao consultarmos os *dossiers* de estágio de colegas de anos anteriores, facilmente identificámos um conjunto de estratégias comuns utilizadas no lecionação. Se lembrarmos a nossa formação académica, concluimos que as mesmas foram-nos transmitidas nas didáticas específicas de cada matéria de ensino, como por exemplo: a formação de grupos, a colocação do professor perante a turma, a adaptação do terreno de jogo, etc.. Observamos, assim, a existência de um bom suporte teórico que nos serviu de guia na intervenção.

Importa salientar o conceito de “guia”. Sabendo que uma turma é constituída por um conjunto de individualidades, aceita-se que a metodologia utilizada numa turma poderá não ser a mais adequada para outra. O leque de estratégias foi analisado para que se implementassem as situações mais rentáveis para o contexto observado.

A complexidade do processo de ensino-aprendizagem provém exatamente das individualidades às quais nos destinamos. Os comportamentos, a motivação e o ritmo de

aprendizagem diferem de aluno para aluno, solicitando-nos a capacidade de identificar e adaptar diferentes estratégias pedagógicas dentro da mesma turma, para grupos distintos.

Por outro lado, a adoção bem-sucedida de uma estratégia numa fase inicial do ano letivo poderá já não o ser a médio-longo prazo. O mundo em que vivemos cada vez se transforma mais rapidamente e os referenciais que nos servem de balizas cada vez tem um prazo de validade e de utilidade menor (Almada et al., 2008).

O comportamento de cada aluno engloba um conjunto de variáveis que influenciam a turma e, conseqüentemente, a sua predisposição para a aula.

Este grau de incerteza sobre o contexto que iremos encontrar dificulta uma definição estanque das estratégias que serão operacionalizadas. Manifestamente, a interação com a turma permite-nos identificar dinâmicas caracterizadoras, que serão uma mais-valia para este processo. Contudo, estamos novamente perante um processo passível de alterações que acompanha de perto a evolução da turma, tanto no que respeita ao comportamento como à aprendizagem.

É, fundamentalmente, no âmbito do conhecimento que temos de evoluir e explorar, para encontrar novas soluções que respondam de forma mais eficiente aos problemas que todos vivemos. (Almada et al., 2008).

Embora o nosso conhecimento/experiência na realidade escolar seja diminuto, julgamos que não há estratégias mais eficazes do que outras, pois todas poderão fracassar de acordo com o contexto. A reflexão pré-aula e antecipação de possíveis cenários perante as situações que se pretende elaborar, permitirá a criação de respostas, elevando a nossa preparação para a aula.

Deste modo, a nossa intervenção assentou na adaptação de um conjunto de estratégias metodológicas previamente repensadas na fase de planificação. Assim, na fase de planeamento foram equacionadas as seguintes componentes: instrução; informação de retorno (*feedback*); disposição dos alunos, materiais e tarefas; clima de aula; disciplina; grupos de trabalho e estilos de ensino.

Cada momento de instrução estava explícito no plano de aula, possibilitando uma estruturação temporal eficiente. A rentabilização do tempo disponível para a prática foi um dos principais objetivos na lecionação, daí a necessidade de se definirem exatamente os momentos de transição e de organização das tarefas.

A formação dos grupos era realizada no período de transição para que a informação fosse transmitida eficazmente para todos os alunos. Aqui, conjugavam-se a homogeneidade e a heterogeneidade perante a tarefa proposta e os objetivos que se pretendiam alcançar.

Na abordagem dos jogos desportivos coletivos prevaleceu a heterogeneidade para que as situações de jogo fossem equilibradas. Por outro lado, nas tarefas de jogo reduzido, optámos por separar os alunos por nível de desempenho, permitindo que os menos habilidosos tivessem maior interação com o objeto de jogo. Simultaneamente, os alunos mais proficientes poderiam desenvolver aspetos técnicos adequados ao seu nível de aprendizagem.

Para a promoção de um bom clima de aula, os exercícios de ativação cardiovascular caracterizavam-se por uma componente lúdica, sendo complementados com situações mais específicas das matérias de ensino no decorrer da aula.

Nas matérias em que os alunos demonstravam maior desinteresse, nomeadamente o atletismo, procurou-se criar situações que desenvolvessem os aspetos técnicos aliados ao fator lúdico, motivando os alunos para a aprendizagem.

Durante a planificação foram pensados os tipos de *feedback* que poderiam ser atribuídos em cada tarefa. O conhecimento que se tem dos alunos permitiu-nos antecipar os possíveis erros que poderiam surgir em cada situação, possibilitando a formulação prévia da informação de retorno. Evidentemente, esta antevisão não resultou na definição de uma intervenção estanque, mas foi fundamental para a nossa preparação para a aula.

Apesar de se salientar um leque de estratégias mais adequadas para os objetivos que caracterizam cada ano de escolaridade, a escolha dos objetivos e estratégias específicas é da responsabilidade do professor (Betti & Zuliani, 2002). Deste modo, são observáveis diferentes metodologias perante situações idênticas, que resultam da singularidade do professor. Acreditamos que a ação do professor está condicionada pelo seu grau de conhecimento e pelas suas experiências anteriores, o que justifica diferentes perspetivas no planeamento e lecionação.

A riqueza de estratégias e conteúdos, quando usada criativamente por cada professor, em virtude dos seus objetivos específicos, do contexto e das características e necessidades dos seus alunos, possibilita à educação física a construção de uma

metodologia de ensino singular face às restantes disciplinas, favorecendo o desenvolvimento pleno do educando – afetivo, social e motor (Betti & Zuliani, 2002).

Devido ao seu cariz singular, torna-se evidente que as estratégias utilizadas na nossa disciplina diferem das estratégias das demais disciplinas. Por exemplo, nas questões organizacionais, uma aula de educação física caracteriza-se por um conjunto de exercícios que apelam a diferentes organizações espaciais. Isto origina momentos de transição que devem ser muito bem pensados, no sentido de se otimizar o tempo de aula.

O clima de aula é outro elemento que diferencia esta disciplina das restantes, visto que predomina a componente prática.

O leque de variáveis que devem ser perfeccionadas, desde a colocação do professor ao *feedback* atribuído, representa uma das grandes dificuldades sentidas ao longo do estágio pedagógico. Estes obstáculos originaram um ciclo de reflexão e reconstrução do processo de ensino-aprendizagem que será explorado no ponto seguinte.

### **4.3. Reflexão e reconstrução do processo de ensino-aprendizagem**

A complexidade de cada uma das variáveis que influenciam o processo de ensino-aprendizagem leva-nos a acreditar que este está em constante adaptação à medida que se desenvolve. Os reajustes que surgem a partir das características e necessidades dos alunos originam um procedimento extremamente dinâmico que, muitas vezes, resulta num produto final completamente distinto do estruturado inicialmente.

Nesta perspetiva, é inevitável o surgimento da seguinte questão: porquê planear? Tendo em conta que, muito dificilmente, o planeamento não sofrerá alterações no decorrer do ano letivo, haverá necessidade de se elaborar um planeamento anual que integre as metodologias e estratégias a serem utilizadas?

Ora, existe um adágio popular que diz, que “nenhum vento sopra a favor para quem não sabe onde ir.”

Julgamos que a definição de um percurso evita que nos dispersemos dos objetivos a atingir. Sem planeamento, estaremos perante uma lecionação sem direção o que

dificultará a aquisição das aprendizagens. Não nos esqueçamos que a aprendizagem é o nosso objetivo primordial.

Na reflexão pós-aula, identificaram-se os aspetos mais positivos e os que precisavam de ser melhorados. Foram, ainda, analisadas as respostas dos alunos aos estímulos atribuídos, verificando-se a eficácia das tarefas de aula. Desenvolvemos, assim, um processo contínuo de reflexão, análise e reconstrução do planeamento anual.

A formação deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva que permita ao professor o pensamento autónomo (Betti & Zuliani, 2002). A interpretação do contexto guia-nos na formulação de novas propostas que promovam a aprendizagem, evidenciando a necessidade de se rever as formas de atuação para que se corrijam os aspetos que não se enquadram com as novas solicitações.

Contudo, importa ainda referir que, apesar das constantes transformações, os objetivos definidos inicialmente no PAT não podem ser totalmente descurados, visto que estes retratam o ponto de partida dos nossos alunos.

#### **4.4. Balanço de aula**

O balanço de aula simboliza o momento de reflexão e análise que ocorre após a lecionação de cada aula, assumindo-se como o elemento chave do processo descrito no capítulo anterior. Aqui, refletimos questões de gestão e organização da aula, verificando-se os aspetos positivos/negativos na sua generalidade. Identificam-se quais as tarefas mais eficazes e as que necessitam de ser reformuladas.

Segundo Almada et al. (2008) pretende-se o domínio da capacidade de criar uma dinâmica, de gerir a sua aplicação e de controlar a sua evolução, avaliando os resultados obtidos e reiniciar o processo, sucessivamente, introduzindo as correções necessárias.

Neste sentido, na fase de balanço, colocavam-se hipóteses que justificassem os comportamentos observados, procedendo-se à readaptação ou manutenção das situações de aula tendo em conta o sucesso da sua realização.

Este momento de análise é fundamental para efetuarmos o controlo da aprendizagem, permitindo, simultaneamente, a realização de novos diagnósticos

consoante a realidade observada. Desenvolvemos, desta forma, um ciclo de diagnóstico, prescrição e controlo sustentado pela avaliação contínua e pelas conclusões retiradas no decorrer e na fase posterior à aula.

O balanço de aula foi realizado entre o professor estagiário e a orientadora cooperante. Ao longo do ano letivo prevaleceram os diálogos e balanços realizados em conjunto pelo núcleo de estágio, cuja riqueza está nas chamadas de atenção que nos são realizadas, levando-nos à reflexão sobre situações que nos passam despercebidas. Por outro lado, somos incentivados a uma análise perspicaz da aula, identificando-se os problemas que possam ter surgido e elaborando soluções eficazes para a sua resolução.

A riqueza inerente a este processo de análise e reflexão conjunta é extremamente vasta. Além de nos permitir justificar as opções tomadas e encontrar respostas para as adversidades encontradas, dá-nos o parecer de alguém que detém grande experiência no ensino.

Segundo Almada et al. (2008), por vezes o mais difícil não é fazer a mudança, mas ter o sentido crítico, imprescindível para perceber o que deve ser mudado e a capacidade criativa para definir formas alternativas mais favoráveis. Acreditamos que esta é a riqueza deste momento pós-aula. O pensamento crítico é incentivado e novas propostas são elaboradas.

Este ciclo de controlo, prescrição e diagnóstico resultante do balanço de aula revela-se o alicerce do processo de ensino-aprendizagem. A análise e respetiva reflexão bem fundamentada é determinante para o nosso crescimento enquanto professores estagiários, estimulando uma intervenção mais cuidada, que logicamente será benéfica para o sucesso dos nossos alunos.

#### **4.5. A relação professor-aluno**

A expectativa que antecede o confronto com uma nova experiência é inevitável. Ainda para mais, conhecendo-se a importância que o estágio pedagógico teria no complemento da nossa formação, era impensável que o primeiro impacto não fosse avassalador.

Tínhamos esta ideia assente, imaginando-se diferentes cenários e procurando-se as respostas indicadas a cada um deles. Admitimos que a nossa maior preocupação não estava na quantidade de trabalho que teríamos pela frente, mas sim no tipo de alunos que iríamos encontrar. O facto de lecionarmos duas turmas do 12º ano de escolaridade, estando os alunos numa faixa etária correspondente aos 17-18 anos, levantou-nos dúvidas sobre o padrão de comportamentos com que poderíamos ser confrontados. A presença de uma jovem professora, com nenhuma experiência no ensino da Educação Física, poderia espoletar a indisciplina.

Este era o nosso principal receio, na medida em que o processo de ensino-aprendizagem tem o seu epicentro nos alunos. A existência de desvios comportamentais colocariam dificuldades acrescidas à nossa intervenção, sobretudo quando temos a certeza sobre o modo de como atuar perante tais situações.

Relativamente a esta questão, sobre lidar com os comportamentos de desvio, surgiam-nos dúvidas por esclarecer. Sabendo que pretendemos incentivar os alunos para a prática de atividade física, não tínhamos certezas sobre qual a resposta mais adequada perante uma situação de indisciplina. Estivemos em constante aprendizagem, descobrindo à medida que lecionámos, qual a melhor estratégia a adotar.

Por esta razão, acreditamos que a relação professor-aluno é muito importante para que se conheçam e compreendam as individualidades, gerindo-se de melhor forma o diálogo com os alunos. Assim, parece-nos que a individualização do ensino não se limita à adequação das tarefas de aula aos níveis de aprendizagem, estando também presente no momento de interagir com os alunos.

A gestão destas variáveis é um processo extremamente complexo, considerando o número de alunos em cada turma e o pouco tempo de contacto com os mesmos.

Segundo Santos (2001), a prática correta do professor deve assentar sobre três pontos principais: o conteúdo da área na qual é especialista; a sua visão de educação, homem e sociedade; e as suas habilidades e conhecimentos que lhe permitem uma efetiva ação pedagógica na sala de aula.

Julgamos que a citação anterior adequa-se à realidade escolar. Refletindo sobre a mesma, facilmente nos apercebemos que a individualidade do professor é influenciadora nas metodologias e estratégias adotadas. Neste sentido, justificam-se diferentes

tolerâncias e capacidades de resposta a comportamentos idênticos. As realidades são o que são, muitas vezes o que varia é a perspectiva que delas temos (Almada et al., 2008).

Evidentemente, a experiência proveniente do confronto com diferentes situações tornou-nos, à partida, mais capazes para resolvermos os mesmos problemas no futuro.

Concluindo a temática da relação professor-alunos, preocupou-nos, inicialmente, que a nossa faixa etária nos colocasse problemas de autoridade, nomeadamente porque sublinha a inexperiência que tínhamos no contexto escolar. Agradavelmente, tal não se verificou, desenvolvendo-se uma boa proximidade com os alunos, baseada no respeito mútuo.

#### **4.5.1. Experiências mais marcantes**

Desde cedo, tínhamos a noção de que esta etapa estaria assimilada a um conjunto de novas experiências que nos colocariam à prova. Nesta reta final, a perceção daquilo que foi o estágio pedagógico em nada se compara com a expectativa inicial. Não estávamos preparados para aquilo que julgávamos estar, nem sabíamos tanto como era necessário saber. O processo de investigação e aplicação do conhecimento foi constante. A necessidade de se realizar pontes entre a teoria e a prática foi permanente.

Não negamos as dificuldades que enfrentámos, muitas delas em simultâneo, exigindo-nos a capacidade de gestão e desdobramento entre tarefas sem que alguma das partes fosse prejudicada. Fomos constantemente estimulados a sair da nossa zona de conforto e por várias vezes, as respostas elaboradas não cumpriam com o padrão solicitado. As exigências foram tremendas, o que nos fez duvidar da nossa competência e aptidão para a área do ensino.

Em suma, o estágio pedagógico assemelhou-se ao percurso de uma montanha russa, onde os altos e baixos foram constantes e as emoções flutuaram à medida que as soluções foram encontradas.

No *dossier* de estágio constam algumas das situações que mais nos marcaram, nomeadamente no que diz respeito à relação professor-aluno. Portanto, neste capítulo não

relataremos os episódios que mais se sobressaíram, optando apenas por refletir, de uma forma geral, sobre os mesmos.

Na prática letiva, as estratégias e metodologias adotadas foram ao encontro das características da turma e das nossas crenças, no que respeita à parte pedagógica. Uma ilação retirada ao longo do estágio e aprofundada numa fase posterior está relacionada com a eficácia metodológica.

A individualização foi um conceito que nos acompanhou ao longo do ano letivo, mas na verdade, acreditamos que nem sempre conseguimos chegar a todos da mesma forma. A definição de uma estratégia de ensino em muito se relaciona com o tipo de aluno com que nos confrontamos e apesar de existir esta preocupação, concluímos que é extremamente difícil conseguir a intervenção mais adequada para cada caso.

É de salientar que estamos perante Homens, em faixas etárias distintas, com alguns princípios e ideais já definidos com base nas suas experiências anteriores de socialização.

Neste sentido, perante a mesma situação surgiram diferentes leituras entre professor e aluno, resultantes das perspetivas moldadas por cada personalidade. Tínhamos esta noção presente, tal como julgámo-nos capazes de definir o caminho a percorrer para o alcance dos objetivos a que nos propusemos. Deste modo, tomámos as decisões que pensámos serem as mais acertadas e tivemos sempre a preocupação de criar um bom clima de aula, motivando os alunos para a aprendizagem.

Apesar dos esforços nesse sentido, sublinhamos a dificuldade inerente à gestão de vinte e quatro personalidades, muitas vezes, díspares umas das outras. Aqui, nasceu o sentimento de insatisfação ou de incompetência, nos momentos em que os alunos se demonstravam desmotivados para a prática, concluindo-se que as estratégias e metodologias adotadas não estavam adequadas.

Julgamos que há a necessidade de adaptação entre professor e aluno. Temos que ser capazes de desenvolver o conhecimento sobre cada aluno, interpretando as respostas aos estímulos atribuídos, para que se elaborem as melhores estratégias de atuação para a prossecução da aprendizagem. Por outro lado, o aluno também está num processo de adaptação no sentido de respeitar a metodologia preconizada pelo professor.

Portanto, acreditamos que o ensino não pode ser “igual para todos”, contudo, não podemos esconder a dificuldade que a individualização implica. Professor e alunos encontram-se em lados semelhantes de um espectro, que por vezes se tornam opostos, colocando constrangimentos para ambas as partes. Não intervimos de forma rentável e o aluno não alcança os objetivos pretendidos.

Isto resume uma das experiências mais marcantes, em que as divergências resultaram na desmotivação (ainda mais acentuada) de uma aluna pertencente à nossa turma. Procuraram-se e aplicaram-se diferentes estratégias e, na verdade, a aluna acabou por evoluir na sua atitude. Contudo, atualmente interrogamo-nos se foram essas estratégias que culminaram nesse resultado, tendo em conta que o *feedback* que nos foi atribuído, raramente foi positivo.

Posto isto, apresentemos outro caso inserido no leque de experiências marcantes. Sem entrar em descrições pormenorizadas, visto que a situação está exposta no *dossier* de estágio, falemos de uma aluna que não estava autorizada pelo médico a participar nas nossas aulas devido a um problema no joelho. A aluna em questão não participava nas aulas práticas de Educação Física desde o 8º ano de escolaridade. Relembremos que esta era uma turma de 12º ano.

A aluna demonstrou, desde cedo, a sua vontade em participar, estando sempre disponível para as questões organizativas da aula. Aos poucos, foi sendo integrada na componente prática, com um plano de aula idêntico à restante turma mas com as devidas adaptações. Evidentemente, a planificação tornou-se ainda mais desafiante. Foi necessário aprofundarmos o nosso conhecimento sobre a sua limitação no joelho, compreendendo quais os movimentos que poderiam ser realizados. A partir daqui, era ainda necessário elaborar formas de ajustar as tarefas de aula para que a aluna estivesse em sintonia com a turma, afastando possíveis sentimentos de exclusão.

Nesta situação, a necessidade de individualização foi imperiosa, assentando numa sinergia entre professor-aluno para que a integração fosse conseguida. A comunicação foi um aspeto constante entre as partes e determinante para verificarmos se os estímulos impostos não eram demasiado exigentes.

Nunca antes se tinha realizado um trabalho de prescrição tão complexo como este, daí que esta conste como uma das situações mais marcantes do estágio pedagógico no que respeita à prática letiva.

Ainda em relação a situações particulares de alunos, apresentaremos algumas preocupações e reflexões que surgiram no âmbito dos níveis de aprendizagem.

Após as avaliações-diagnóstico, concluímos, de forma imediata, que existiam três grupos muito distintos na nossa turma. O primeiro grupo era constituído por cerca de quatro alunas, identificadas como as menos proficientes nas matérias abordadas. O segundo grupo era composto pela maioria da turma, apresentando um bom nível de aprendizagem e de conhecimento dos conteúdos lecionados. Por fim, o terceiro grupo cingia-se a cinco ou seis alunos que estavam claramente acima dos restantes, no que respeita à proficiência.

Apesar desta diferenciação, observou-se que o segundo e o terceiro grupo poderiam realizar as mesmas tarefas de aula, com o mesmo grau de dificuldade, trabalhando em conjunto e cumprindo com os objetivos propostos. Por outro lado, o primeiro grupo não se apresentava capaz de participar em situações mais complexas.

Por exemplo, na matéria de voleibol, havia a necessidade de se desenvolver o conhecimento do jogo e a familiarização com a bola, tendo em conta que os aspetos técnicos mais básicos não estavam dominados. Esta foi uma conclusão óbvia na AD. Contudo, ao longo das aulas, quando se optou por situações de jogo reduzido em 2x2 e 3x3 para o grupo com menor nível de desempenho, enquanto a restante turma participava no jogo em 6x6, verificámos que a motivação dos alunos decresceu. O jogo estava maioritariamente parado, devido à incapacidade de manter a bola sustentável e a situação em nada era propícia para a aprendizagem, pois os alunos estavam desmotivados. Resumindo, os menos hábeis não queriam jogar com os menos hábeis e os mais hábeis também não.

Ora, perante este cenário, decidimos promover maioritariamente a existência de equipas homogéneas em que as tarefas eram muito semelhantes. Claramente, isto é contraditório com a reflexão exposta sobre o processo de individualização! Contudo, apesar de sabermos que os alunos menos proficientes necessitavam de um jogo menos

complexo, concluiu-se que a desmotivação resultante dessa decisão seria mais prejudicial para aprendizagem do que a participação em tarefas mais exigentes.

Mais uma vez, a intervenção centrou-se na leitura do contexto, prescrevendo-se os estímulos e interpretando-se as respostas dadas. É reforçada a ideia de que a ponte entre a teoria e a prática é inteiramente estruturada por nós, com base na relação entre o nosso seu conhecimento e as características do meio envolvente. Só deste modo se desenvolverá um processo fluído, através de um sistema de leitura e resposta que permitirá uma intervenção contextualizada e, conseqüentemente, eficaz.

É fundamental que tenhamos esta capacidade e que sejamos capazes de estimulá-la nos nossos alunos, na medida em que diariamente nos confrontámos com a necessidade de leitura do contexto. Por exemplo, no momento de cruzarmos a estrada, na ausência de semáforo, olhamos em redor no sentido de perceber se algum carro se aproxima para que a travessia seja realizada em segurança, ou seja, estamos a ler o contexto. O mesmo acontece quando passeamos pela cidade no meio da multidão, cruzando-nos constantemente com pessoas em sentido contrário. Há leitura do contexto para que se evitem choques.

Sem nos querermos dispersar da ideia central desta exposição, a capacidade de leitura foi um dos pontos que mais se destacou na nossa evolução durante o estágio pedagógico, ao qual não dávamos a devida importância.

Concluindo, neste capítulo, aproveitámos para refletir sobre algumas experiências que marcaram este ano letivo, nomeadamente no que respeita à prática pedagógica. A este leque de situações, acrescem as que serão seguidamente debatidas no âmbito das matérias de ensino.

#### **4.6. Matérias de ensino: desafios encontrados**

Ao refletirmos sobre as características de um bom professor, destacamos o conhecimento científico dos conteúdos a lecionar, como uma das principais ferramentas necessárias para uma intervenção com qualidade. O mesmo acontece com qualquer outra

profissão. Caso o indivíduo não domine o conhecimento disponível, da sua área de atuação, não será capaz de desempenhar o seu papel profissional de forma competente.

Manifestamente, esta é uma das variáveis que influenciam a nossa performance e que tem grande importância na lecionação das matérias de ensino, dado que, não poderemos ensinar os conteúdos que não conhecemos.

A informação de retorno atribuída nas tarefas de aula, ou seja o *feedback*, tem por base as componentes críticas inerentes às ações motoras, sendo prescrita no momento em que identificamos o erro. Portanto, é necessário que tenhamos a capacidade de identificar o erro e conhecer as possibilidades de correção do mesmo, o que nos leva a acreditar que o domínio do conhecimento sobre os conteúdos lecionados é fundamental.

Para Graça (2001), compreender o planeamento do professor é, do ponto de vista psicológico, compreender como o professor transforma e interpreta o conhecimento, formula intenções e atua em função desse conhecimento e dessas intenções.

Indiscutivelmente, devido às experiências vividas, identificam-se áreas em que este conhecimento é consistente, permitindo que a o processo de interpretação-resposta se desenvolva naturalmente. Por outro lado, conhecemos as matérias de ensino onde as lacunas são evidentes, solicitando-nos uma investigação mais aprofundada sobre os conteúdos lecionados. Acreditamos que, só deste modo, poderemos elaborar o planeamento e a própria intervenção na aula, sendo esta ideia suportada por outra das experiências marcantes do estágio pedagógico, que será seguidamente exposta.

Ainda durante a licenciatura, sabíamos que a dança era a matéria de ensino onde sentíamos maiores dificuldades. O facto de não termos experiências anteriores nesta área ao longo da nossa formação escolar, contribui para a escassez de conhecimento sobre os seus conteúdos. O nosso primeiro contacto com a dança surgiu na licenciatura, onde aprofundámos, essencialmente, a sua componente prática. No mestrado, a prática foi complementada com os princípios didáticos, úteis para o estágio pedagógico.

Embora, no mestrado, tenhamos abordados os vários conteúdos que constituem o PNEF, das diferentes matérias de ensino, a nossa experiência na prática pedagógica levou-nos a crer que os conceitos transmitidos não respondem inteiramente às necessidades sentidas no contexto escolar.

Em retrospectiva, refletimos sobre o nosso percurso académico e concluímos que, o número de horas de aprendizagem não é o suficiente para a transmissão de toda a informação que necessitamos. Neste sentido, é crucial que sejamos capazes de complementar os tópicos abordados nas aulas com o conhecimento resultante de uma pesquisa posterior.

Esta reflexão pretende apenas realçar o peso das experiências vividas no curso de formação inicial de professores, até porque temos bem presente a ideia de que a imensidão de conteúdos e variáveis a equacionar na prática letiva, não pode ser transmitida nos dois semestres de aprendizagem que caracterizam o primeiro ano de mestrado.

Desde início, ao longo da nossa formação, recordamo-nos de participar nos jogos desportivos coletivos nas aulas de Educação Física, ou até mesmo, nos momentos do recreio. Por outro lado, não nos recordamos das aprendizagens da dança, do atletismo ou da natação, pois estas não contemplaram o nosso currículo escolar. O nosso conhecimento e à vontade na prática dos jogos desportivos coletivos é superior, ao conhecimento e à vontade das matérias individuais, colocando-nos numa posição mais favorável para a sua lecionação.

Na preparação para estágio pedagógico, acreditávamos que seríamos mais eficazes na abordagem dos jogos desportivos coletivos, predominando-nos o receio e insegurança na lecionação dos desportos individuais, precisamente porque o domínio dos conteúdos não estava assegurado.

Segundo Graça (2001), a ideia de base é a de que aquilo que o professor faz é influenciado pelo que o professor pensa. Visto que julgávamos não estar preparados, o planeamento das matérias individuais revelou-se um processo moroso, de constante investigação, experimentação e aprendizagem para que as situações de aula fossem corretas e o *feedback* devidamente prescrito.

Ainda assim, por exemplo na natação e no atletismo, deparámo-nos com situações em que o erro na ação motora estava identificado mas predominava a incerteza sobre o *feedback* que deveria ser atribuído. Este cenário gerou-nos uma sensação de impotência e de quase incompetência, na medida em que sentimos que a nossa intervenção estava condicionada. Surge-nos então a questão, sobre como poderemos assegurar a evolução dos alunos quando não estamos seguros da nossa performance? Esta foi uma questão que

permanentemente nos preocupou na lecionação das matérias individuais, ainda que, a nossa insegurança viesse a decrescer de aula para aula, visto que o conhecimento foi alargado e possíveis respostas antecipadas.

Apesar da compreensão dos alunos, perante eventuais erros da professora, a última coisa que queríamos é que os alunos nos encarassem como alguém que não sabia ao que estava a fazer. Por vezes, a nossa autoconfiança foi abalada, tornando-nos mais cuidadosos e focados na intervenção. Crescemos.

No basebol, este foi mais um desafio enfrentado. Era o nosso primeiro contacto com um jogo, que nunca tínhamos experienciado, que não faz parte do panorama desportivo do nosso país, pelo que o nosso desconhecimento era total.

Facilmente concluímos que os obstáculos encontrados na lecionação das matérias de ensino prendiam-se com questões relacionadas com o domínio do conhecimento sobre os conteúdos. Reconhecemos que ainda temos muito para aprender. Contudo, acreditamos que foram estes desafios que nos levaram à procura, investigação e consequentemente, para a evolução, transformando-nos, atualmente, em seres mais capazes e preparados para a lecionação.

## **5. Assistência às aulas**

### **5.1. Conceptualização**

A assistência às aulas é uma das linhas programáticas que integra o estágio pedagógico, onde recorreremos à observação como meio de recolha de dados de acordo com objetivos previamente delineados.

No âmbito da “Assistência às aulas”, tínhamos que avaliar vinte aulas, no presente ano letivo. Optámos por observar, formalmente, dez aulas do nosso colega do núcleo de estágio, sendo que as restantes observações foram realizadas de modo informal.

Para Silva e Gonçalves (2013), a observação tem como principal objetivo dotar o professor estagiário da capacidade de observação, análise e posterior reflexão crítica que integram o processo de formação, sendo indispensável para a evolução, tanto pessoal como profissional.

A observação pedagógica tem vindo a assumir um papel cada vez mais importante no estudo do ato pedagógico, tornando-se assim um instrumento eficaz no processo de formação de diferentes professores, quando sistematizada e devidamente fundamentada (Silva e Gonçalves, 2013).

Através deste processo, pretendíamos selecionar informações sobre a lecionação e refleti-las conscientemente, para estruturarmos ou adaptarmos estratégias e metodologias no sentido de colmatarmos algumas lacunas da nossa intervenção.

O estágio pedagógico simboliza a etapa final da formação inicial dos professores, justificando-se a necessidade de se utilizar a observação como ferramenta propícia a novas aprendizagens.

Deste modo, encarámos a observação como meio de aprendizagem para o observador, de auto-avaliação para o observado e de debate para ambos, na medida em que se analisavam as decisões tomadas.

Devemos procurar processos que permitam tanto aos que observam, como aos que são observados, refletir sobre as experiências e encontrar formas de trabalho cada vez mais assertivas e concretas (Silva e Gonçalves, 2013).

A análise do ensino limita-se a dar uma imagem fiel do que se passa na aula, de modo a proporcionar ao professor um espelho do seu comportamento, possibilitando-lhe *feedback* objetivo sobre a sua atividade (Petrica, 2003).

Contudo, importa refletirmos sobre a complexidade do ensino da Educação Física. As variáveis implícitas na observação de uma aula incentiva-nos à utilização de um instrumento devidamente organizado, onde constam os parâmetros a serem observados.

Para Petrica (2003), as interações na aula de Educação Física constituem um processo muito complicado onde as variáveis que o influenciam são tantas que tornam o seu estudo muito difícil.

Deste modo, a definição prévia dos padrões ou comportamentos a serem observados é essencial para que a observação seja metódica.

De acordo com Mendes et al. (2012), quando se pretende que a observação sirva os princípios da educação, a mesma deve ser aprimorada concedendo oportunidades ao professor de identificar claramente o que pretende observar.

De acordo com Sarmiento (2004), determinam-se quatro características que estão intimamente relacionadas com os sistemas de observação: o objetivo, a origem, as categorias e o processo de notação. O objetivo relaciona-se com a adequação entre o instrumento e os objetivos para que foi construído. A origem refere-se à origem do sistema de observação, ou seja, quem o criou ou de onde foi retirado/adaptado. As categorias apresentam os conceitos que delimitam os comportamentos a observar. Por fim, o processo de notação cinge-se ao conjunto de regras que permitem quantificar as observações, isto é, são os métodos de recolha e de registo dos dados.

De acordo com Petrica (2003), pelo seu contexto particular, as aulas de Educação Física incluem um conjunto muito vasto de variáveis que devem ser equacionadas na escolha do sistema de observação. Para o autor, as variáveis de comportamento no ensino das atividades físicas podem diferir das identificadas para o ensino em geral.

Tendo em conta o número de comportamentos que se observam nas nossas aulas, é fundamental que estejamos preparados para identificar quais os que, na nossa opinião, devem ser analisados. Como tal, o treino da observação deve ser um elemento a privilegiar desde o início do processo de formação pedagógica (Mendes, et al., 2012).

## **5.2. Objetivos**

### **Objetivos gerais:**

- Fomentar as competências de percepção, análise e reflexão, no papel de observador;
- Criar/adaptar um instrumento de observação com caráter intencional e funcional;
- Potencializar o diálogo e cooperação entre o núcleo de estágio de educação física, através da reflexão conjunta das situações observadas.

### **Objetivos específicos:**

- Verificar se existe coerência entre a intencionalidade do professor e as tarefas propostas;
- Verificar se os comportamentos observados estão de acordo com o que se pretende solicitar;
- Verificar se existe o alcance dos objetivos específicos;
- Criar/adaptar um instrumento de observação que contemple as categorias que se pretende estudar;
- Definir um sistema de registo assertivo e coerente;
- Elaborar uma reflexão pós-aula com o colega estagiário de modo a compreender as metodologias e estratégias utilizadas, bem como a sua eficácia perante os objetivos definidos;
- Dialogar com o colega estagiário no sentido de debater quais as situações de aula que apresentaram maior índice de sucesso e quais as que merecem ser repensadas.

## **5.3. Operacionalização**

A observação formal exige uma fase de planeamento, nomeadamente, na seleção dos comportamentos a serem analisados, na calendarização dos momentos de observação e nos objetivos que pretendemos atingir a partir deste método.

No primeiro semestre do ano letivo, optámos por realizar observações informais, de professores experientes e do nosso colega do núcleo de estágio. Aqui, não tínhamos

objetivos claros definidos, registrando-se as informações que julgávamos ser uma mais-valia para a nossa intervenção.

No segundo semestre do ano letivo, recorremos ao instrumento utilizado por colegas estagiários anteriores, adaptado de Sarmiento (1990) (ver anexo III), contemplando sete categorias que representam os comportamentos mais comuns dos professores: instrução (I); *feedback* (FB); organização (ORG); afetividade positiva (AP); afetividade desaprovativa (AN); intervenções verbais dos alunos (IVA) e observação (OBS).

Cada aula observada dividiu-se em cinco sessões de observação, compostas por períodos de observação de quinze minutos, perfazendo um total de setenta e cinco minutos (tempo útil de aula).

Utilizámos o registo de ocorrências como processo de notação, colocando um traço dentro da categoria e respetivo período temporal. Achámos que este seria o método mais eficiente para o registo, permitindo-nos recolher a maior informação possível.

Na fase pós-observação, procedemos à síntese e reflexão dos acontecimentos mais marcantes.

#### **5.4. Balanço e reflexão**

Tal como já referido, o primeiro momento de observação caracterizou-se pela informalidade, utilizando o método do “*eyeballing*”. Deste modo, não tínhamos objetivos claros sobre os comportamentos a observar, trocando-se impressões com a orientadora cooperante no decorrer das tarefas de aula, no sentido de explorar as suas potencialidades e possíveis lacunas. Simultaneamente, registávamos os acontecimentos mais marcantes, refletindo-os, no intuito de utilizar as mais-valias na melhoria do nosso desempenho.

O grande constrangimento da adoção desta metodologia é a incerteza sobre o que observar. Assim, corremos o risco de nos dispersarmos na observação, estando apenas focados nas situações que se revelam marcantes e perdendo a noção de dados que nos poderão ser úteis para a lecionação.

É neste sentido que surge a importância de se elaborar um instrumento que comporte os objetivos que pretendemos atingir através da observação. Normalmente, estes objetivos são definidos a partir das nossas necessidades.

Optámos por utilizar um instrumento pré-concebido, visto que considerámos pertinente a análise das categorias que o contemplavam. Contudo, durante as observações, sentimos que alguns comportamentos deveriam ser analisados com maior precisão, daí que se tenha decidido refletir e registar ao pormenor, as situações que originaram esses comportamentos. Este registo foi realizado pós-aula.

Outro aspeto a ser equacionado na utilização de um instrumento de observação é a dependência que o observador tem do mesmo, sobretudo, quando o instrumento foi concebido por outro autor. No início das observações formais, tivemos algumas dificuldades no preenchimento do documento e na gestão dos períodos de observação. Posto isto, à medida que realizámos as observações, fomos capazes de dominar o instrumento de observação, sabendo exatamente quais os comportamentos que pretendíamos avaliar. Estávamos mais preparados para observar.

Ainda no que respeita às categorias de observação, julgamos que o instrumento escolhido esteve de acordo com as nossas necessidades, não se justificando a alteração das mesmas. Contudo, admitimos que a nossa atenção esteve mais centrada na instrução, *feedback* e nas questões de organização, do que nas restantes categorias, precisamente, porque achámos que estas eram as maiores lacunas na nossa intervenção.

A observação das aulas lecionadas por professores mais experientes foi muito enriquecedora para nós, nomeadamente, no que respeita à lecionação das matérias de ensino nas quais tínhamos maiores dificuldades. A partir destas observações, retirámos informações sobre exercícios e formas de adaptação dos mesmos, questões de organização da turma, *feedbacks* atribuídos e erros comuns na execução das ações motoras. É de referir que, na maioria destas aulas, os professores observados tiveram a gentileza de nos esclarecer potenciais dúvidas no fim da mesma.

## **6. Atividade de intervenção na comunidade escolar**

### **6.1. Conceptualização**

Esta é mais uma das linhas orientadoras do estágio pedagógico, cujo objetivo é a mobilização da comunidade escolar através de uma atividade devidamente organizada. Neste sentido, torna-se fundamental elaborar uma intervenção contextualizada ao ambiente escolar em que nos inserimos, no intuito de aproximar o seu desenvolvimento às características do público-alvo.

O núcleo de estágio desenvolveu uma atividade intitulada “Avaliação de indicadores de saúde através de medições antropométricas e da avaliação da composição corporal”. Esta temática surgiu a partir da análise das intervenções realizadas por antigos professores estagiários da ESJM, revelando-se uma iniciativa enquadrada no projeto educativo da escola.

Na fundamentação da pertinência desta atividade estão, ainda, presentes as finalidades da nossa disciplina. Segundo Jacinto et al. (2001), conhecer e interpretar fatores de saúde associados à prática das atividades físicas, bem como conhecer e aplicar diversos processos de elevação e manutenção da condição física na perspetiva da saúde, qualidade de vida e bem-estar, são objetivos gerais da disciplina de Educação Física.

Além da ponte com a Educação Física, referimos que esta atividade também foi ao encontro dos objetivos definidos pelo projeto “Escola Saudável”, onde realiza-se a avaliação corporal dos alunos. A partir dos resultados obtidos, enquadra-se o avaliando na ZSAF, identificando-se possíveis situações de risco.

### **6.2. Operacionalização**

Após a definição da temática, procedemos ao levantamento dos recursos e estratégias disponíveis que permitissem a operacionalização da intervenção.

Considerando-se a necessidade de um conjunto de materiais específicos, optámos por solicitá-los à ESJM e à Universidade da Madeira para dois momentos distintos. No

primeiro momento, os materiais seriam apresentados e manuseados pelos alunos durante uma aula de preparação para a atividade. O segundo momento referia-se ao dia de realização da intervenção.

Aos recursos materiais acrescentam-se os recursos humanos, nomeadamente o acompanhamento e supervisão dos professores estagiários e da orientadora cooperante no manuseamento dos instrumentos a serem utilizados.

Esta foi uma atividade que se desenrolou no dia 16 de dezembro de 2015, entre as 09h30 e as 13h00.

### **6.2.1. Fase de preparação**

Pretendíamos que os alunos da direção de turma participassem ativamente nesta atividade, daí que se tenha proposto que as medições antropométricas e a avaliação corporal ficassem à sua responsabilidade.

O envolvimento participativo dos alunos requereu uma fase de preparação dos mesmos, não só para garantir a eficácia dos objetivos da ação, mas também para que se adquirissem os conhecimentos necessários para a interpretação dos resultados das medições.

Deste modo, considerámos pertinente a lecionação de uma aula preparatória para as três turmas, e não apenas para a direção de turma, onde se transmitiram constructos teórico/práticos aos alunos, que lhes permitiriam compreender e utilizar instrumentos e procedimentos para a avaliação de alguns indicadores de saúde.

### **6.2.2. Fase de execução**

Esta aula dividiu-se em duas partes: na primeira parte foram abordados os conceitos teóricos, através de uma exposição em *Powerpoint*; e a segunda parte dedicou-se à operacionalização das noções anteriormente aprendidas.

Seria fundamental a existência de uma fase prática, que possibilitasse a aplicação e interpretação dos procedimentos de avaliação corporal, de modo a garantir a eficácia da

intervenção. Pretendia-se explorar a ponte entre o “saber” e o “saber fazer”, através da consolidação dos conhecimentos transmitidos.

Além disto, este momento interativo incentivou ao maior envolvimento dos alunos, permitindo-lhes experimentar procedimentos que, para a grande maioria, eram desconhecidos.

Posto isto, elaboraram-se duas estações referentes a cada medição de modo a otimizarmos o tempo de aula. Cada estação foi composta por seis alunos, explorando-se as seguintes formas de avaliação corporal: a) cálculo do IMC; b) medição da tensão arterial; c) medição da bioimpedância.

As tabelas de referência para cada indicador de saúde foram facultadas em cada estação, para que se procedesse à análise e interpretação dos resultados considerando o género e a idade do indivíduo avaliado.

### **6.2.3. Fase de controlo**

Na planificação da aula, determinamos para cada instrumento de avaliação, as componentes críticas que caracterizam a sua avaliação. Deste modo, estávamos preparados para esclarecer as potenciais dúvidas, na fase prática, alertando os alunos para alguns pormenores que por vezes passam despercebidos. Referimos como exemplos: o olhar dirigido para a frente do indivíduo que está a ser pesado; a colocação correta da banda do medido de tensão arterial; e a leitura e interpretação dos resultados pós-medição através da consulta das tabelas de referência.

A potencialidade e riqueza pedagógica desta aula não se esgotaram nos seus conteúdos específicos. Focámo-nos no que aconteceria na atividade, onde seriam avaliados professores, alunos da escola, funcionários e encarregados de educação, incentivando os alunos que estavam no papel de avaliador, a apresentar uma postura profissional perante o colega que estava a ser avaliado.

Durante esta aula, nomeadamente na parte prática, observaram-se dinâmicas que se verificam nas aulas práticas de Educação Física, onde são solicitados comportamentos que exigem concentração e trabalho em equipa. Esta reflexão surge como reforço do meio

privilegiado que a Educação Física dispõe para o desenvolvimento de determinadas competências, como as relações interpessoais, que os exames teóricos não têm capacidade de avaliar.

### **6.2.3. Organização e estruturação da atividade**

A observação das dinâmicas de trabalho em grupo anteriormente referida, foi fundamental para a elaboração dos grupos de trabalho para a atividade.

À semelhança das nossas aulas, ambicionámos um conjunto de objetivos, cujo alcance estava também dependente da formação dos grupos de trabalho. Assim, consideraram-se as individualidades, a *performance* dos alunos na aula de preparação e as sinergias com os colegas, definindo-se os grupos de trabalho para a intervenção.

Considerámos o horário da atividade e a distribuição dos grupos pelas duas estações de avaliação, no sentido de otimizar o tempo de intervenção quer para o público interveniente, quer para o público-alvo.

Acreditamos que as questões organizativas surgem como um fator de eficácia que não poderia ser abstraído na projeção e conceptualização da atividade. Nesta perspetiva, definiram-se os seguintes aspetos a serem considerados na fase de organização:

- a) Elaboração dos grupos de trabalho;
- b) Número e tempo dos turnos de intervenção dos alunos;
- c) Número de alunos intervenientes;
- d) Espaços e disposição do material no mesmo;
- e) Processo de transição dos alunos;
- f) Tempo útil de cada turno.

A análise destas variáveis levou-nos à formação de seis grupos com quatro elementos, estando cada grupo responsável pela estação indicada (A ou B) durante um turno de uma hora.

Uma vez que a atividade decorreu no horário de aulas e como estávamos no fim do 1º Período, optámos por dialogar com os professores das restantes disciplinas a serem

lecionadas naquele dia, para que dois grupos (oito alunos) fossem dispensados das respectivas aulas, no seu turno de intervenção.

### **6.3. Balanço e reflexão**

Com a realização desta atividade pretendíamos a participação dos nossos alunos e de toda a comunidade escolar, nomeadamente, professores, outros alunos da escola, funcionários e encarregados de educação.

Julgámos que a temática escolhida seria de interesse para a comunidade escolar. Para os intervenientes, na medida em que seriam aprofundados conhecimentos teórico-práticos sobre o manuseamento dos instrumentos de medição da avaliação corporal, bem como a interpretação dos resultados. Para o público-alvo, na medida em que criaram-se as oportunidades para a avaliação dos indicadores de saúde, sendo os resultados utilizados para um possível *feedback* sobre o estilo de vida praticado.

Achamos que a participação dos alunos seria benéfica, o que se comprovou no seu nível de envolvimento, quer na aula de preparação, quer no dia da atividade. A possibilidade de utilizarem procedimentos e instrumentos que, normalmente, não são facilmente acessíveis, proporcionou uma nova experiência para a maioria dos alunos das três turmas.

A partir da caracterização da turma, concluímos que a grande parte dos alunos ambicionava enveredar uma formação no ensino superior na área da saúde. Neste sentido, julgamos que esta atividade poderá ter proporcionado uma introdução a alguns conceitos básicos que futuramente poderão ser aprofundados na formação superior.

Em retrospectiva, acreditamos que a lecionação da aula de preparação foi o ponto fulcral de toda a intervenção, transmitindo-se os conhecimentos necessários para que os alunos se envolvessem, de forma ativa, na atividade.

A oportunidade de desempenharem um papel ativo estimulou a motivação para a participação. No dia da intervenção, observámos a preocupação na auto-organização dos alunos, dentro de cada grupo, no sentido de se garantir que cada procedimento seria realizado por, pelo menos, um membro. Distribuíram-se tarefas e promoveu-se o trabalho

em equipa, com o constante acompanhamento dos professores estagiários, para se responder eficazmente às solicitações do público-alvo.

Nos momentos de menor movimentação de possíveis avaliandos, selecionaram-se dois elementos, dentro do grupo, para sensibilizarem o público-alvo para a importância da avaliação corporal e medição dos indicadores de saúde.

Nas situações em que prevaleciam dúvidas sobre os procedimentos, observámos comportamentos de entreajuda no esclarecimento das mesmas, quase sem a necessidade de intervenção do professor estagiário.

Importa ainda referir que, acreditamos que os aspetos organizativos, nomeadamente, a disposição e manuseamento do material, apelaram ao sentido de responsabilidade dos alunos. Esta componente também foi valorizada no nível de envolvimento dos alunos.

Em suma, fazemos um balanço muito positivo de toda a atividade. Apesar de não termos conseguido trazer os encarregados de educação para a participação na mesma, muito provavelmente devido ao horário em que a intervenção foi realizada, tivemos um elevado número de participantes.

Contudo, julgamos que o aspeto mais importante de toda a atividade foi a oportunidade de participação dos alunos e o seu envolvimento na mesma, sendo cumpridas as normas estabelecidas, adquiridos os conhecimentos teórico-práticos sobre a avaliação corporal e medição dos indicadores de saúde, e estimulados comportamentos como a dinâmica de grupo, cooperação e entreajuda.

## **7. Atividades de integração no meio**

### **7.1. Estudo-caso**

#### **7.1.1. Conceptualização**

A realização de um estudo de caso tem por objetivo, aprofundar uma problemática que se revele representativa para o aluno.

De acordo com Araújo et al. (2008), o estudo-caso apresenta-se como uma abordagem metodológica de investigação particularmente ajustada quando se procura compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais se envolvem simultaneamente vários fatores.

A metodologia e estratégias empregues no estudo-caso surgem como resposta às necessidades do aluno, a partir da análise e compreensão das variáveis que justificam a intervenção. Neste sentido, desenvolveu-se um estudo sobre os alunos que participaram no estudo-caso, relativamente aos seus comportamentos, para que se elaborassem as estratégias mais adequadas ao seu contexto e que mais facilmente possam ser interiorizadas a médio-longo prazo.

Na conceção das atividades que são realizadas no âmbito do estágio pedagógico, sempre nos preocupou a escolha de temáticas que nos fossem cativantes. Acreditamos, que deste modo, o nosso envolvimento será maior, aumentando as hipóteses de termos sucesso nos resultados obtidos. O estudo-caso não foi exceção, optando-se por aprofundar uma problemática relacionada com a obesidade, que caracterizava a avaliação corporal de dois alunos da turma onde éramos “residentes”. Salientamos que ao longo do primeiro semestre do ano letivo, a prática letiva foi realizada exclusivamente nesta turma, daí que a nossa atenção estivesse centrada nestes alunos.

No primeiro contacto com esta turma, identificaram-se, de imediato, dois alunos que se encontravam nos parâmetros do excesso de peso. Esta conclusão foi reforçada pelos resultados das medições antropométricas realizadas no âmbito do projeto “Escola Saudável”.

Apesar de termos observados outras potenciais situações que poderiam ser desenvolvidas no estudo-caso, sobretudo relacionadas com o comportamento e motivação dos alunos para as nossas aulas, optámos por realizar a nossa intervenção com os alunos que apresentavam um padrão de obesidade.

No quadro seguinte, podem ser observados os resultados obtidos nas avaliações realizadas pelo projeto “Escola Saudável”. Este foi o ponto de partida para o desenvolvimento do estudo-caso.

**Quadro 1 – Resultados das medições do projeto “Escola Saudável”.**

MEDIÇÕES “ESCOLA SAUDÁVEL”									
	Nome	Peso (kg)	Altura (cm)	FC	PA máx.	PA mín.	Perímetro da cintura	%MG	IMC
24-11-2014	Aluno A	102	177,3	98	16	9	113	32,3	32,5
	Aluna B	85	167,5	70	15	9	94	34,6	30,3

Após analisarmos estes dados, concluímos que os alunos apresentavam obesidade de grau I. Referimos ainda, que ambos têm apenas 17 anos de idade.

### 7.1.2. Objetivos

#### Objetivos gerais:

- Promover a adoção de um estilo de vida saudável;
- Alcançar a perda de peso.

#### Objetivos específicos:

- Avaliar o índice de aptidão física e dos valores antropométricos;

- Aumentar o nível de atividade física;
- Aplicar dois planos de treino semanais que visam a melhoria da aptidão física;
- Efetuar o controle do processo através de avaliações semanais;
- Promover a aquisição de conhecimentos que contribuam para a adoção e manutenção de um estilo de vida saudável no futuro.

### **7.1.3. Operacionalização**

Após definirmos o foco da nossa intervenção, deparámo-nos com a escolha das estratégias, metodologias e recursos que seriam utilizados na sua operacionalização. O processo de investigação começou no 2º Período, iniciando-se a componente prática apenas no 3º Período.

Perante a autorização dos alunos e dos respetivos encarregados de educação (ver anexo IV) para a participação no estudo-caso, recorremos aos pedómetros, facultados pela Universidade da Madeira, para compreendermos qual o nível de atividade física dos alunos. Estes instrumentos foram-lhes entregues no início das férias da Páscoa, para que a prática fosse imediatamente iniciada no 3º Período.

As informações do pedómetro cingem-se ao número de passos dados, permitindo-nos ter uma ideia sobre o nível de atividade do indivíduo. Por opção, decidimos adquirir um monitor de atividade física, que nos dava, além do número de passos, dados sobre a distância percorrida e as calorias gastas durante a atividade.

Tínhamos a consciência que a fiabilidade dos instrumentos não é total. Contudo, estes foram o método utilizado para que se compreendesse o estilo de vida dos alunos, bem como para efetuarmos o controlo do processo.

O aluno A utilizou o monitor de atividade física ao longo de toda a intervenção, sendo que os dados eram descarregados, através de uma aplicação móvel, para a professora estagiária no fim de cada semana.

A aluna B utilizou o pedómetro, registando o número de passos dados no final do dia. Esta informação era, posteriormente, partilhada connosco.

Outra tarefa que ficou à responsabilidade dos alunos, no início da intervenção, foi a anotação das refeições realizadas durante uma semana. Esta estratégia permitiu-nos conhecer os hábitos alimentares dos alunos, admitindo-se que a alimentação é fundamental para um estilo de vida saudável.

Posto isto, o facto de esta atividade se desenvolver entre a professora estagiária e os alunos, faria todo o sentido que esta acontecesse no espaço escolar. De imediato, concluímos que o ginásio da piscina, apetrechado com materiais de qualidade para o trabalho de musculação e sendo um espaço pequeno com um certo nível de descrição, seria o local mais apropriado para a realização das sessões de treino.

Assim, solicitamos autorização à diretora das instalações desportivas, para a utilização deste espaço no âmbito do estudo-caso.

Após a aprovação da diretora das instalações desportivas, procedemos ao levantamento dos materiais e máquinas disponíveis, para que se elaborassem os exercícios que iriam compor a prática.

Segundo Tavares (2003), as recomendações para o trabalho de força muscular em programas de perda de peso equacionam os seguintes parâmetros: a progressão e individualização do treino; a seleção de exercícios poliarticulares e/ou que envolvam grandes massas musculares; a realização de 8 a 10 exercícios; a execução de 10 a 15 repetições; e duas a três sessões por semana.

Analisámos os horários dos alunos e dialogámos no sentido de compreender qual o que seria mais rentável. Nesta escolha, consideraram-se ainda duas variáveis: o horário da disciplina de Educação Física, no intuito de realizarmos os treinos em dias não coincidentes com os das aulas; e a deslocação para a escola, no âmbito de se evitar uma deslocação extra para a escola para a realização do treino.

Deste modo, decidiu-se que as sessões de treino seriam realizados às terças e quintas, entre as 13.00 e as 14.00, ao longo de todo o 3º Período (10/04 – 06/06).

Tal como já referido, para que este projeto fosse bem-sucedido, seria necessário também intervir nos hábitos alimentares. Ao equacionarmos a necessidade de aprofundar os nossos conhecimentos nesta área e os capitais temporais disponíveis, achámos que a nossa intervenção poderia não ser suficientemente eficaz. Assim, optámos por consultar

uma nutricionista em formação, que tal como nós, está em fase de estágio, e que pudesse oferecer um acompanhamento contínuo aos nossos alunos.

Procurámos reunir os quatro participantes deste estudo-caso (dois alunos, a nutricionista e a professora estagiária) todas as semanas, no sentido de efetuar as pesagens e, simultaneamente, trocar ideias e conhecimentos.

É de salientar que, no primeiro encontro com a nutricionista, realizámos uma avaliação inicial, visto que a avaliação do projeto “Escola Saudável” tinha sido realizada em novembro.

No quadro seguinte, observamos a comparação entre ambas as avaliações, referindo-se que a tensão arterial e a %MG não foram novamente avaliadas.

**Quadro 2 – Comparação entre os resultados do projeto “Escola Saudável” e a avaliação inicial realizada no âmbito do estudo-caso.**

MEDIÇÕES “ESCOLA SAUDÁVEL”									
	Nome	Peso (kg)	Altura (cm)	FC	PA máx.	PA mín.	Perímetro da cintura	%MG	IMC
24-11-2014	Aluno A	102	177,3	98	16	9	113	32,3	32,5
	Aluna B	85	167,5	70	15	9	94	34,6	30,3
AVALIAÇÃO INICIAL									
21-04-2015	Aluno A	112,1	178	Não avaliado	Não avaliado	Não avaliado	116	Não avaliado	35
	Aluna B	92,7	169	Não avaliado	Não avaliado	Não avaliado	96	Não avaliado	32,5

Verificam-se diferenças significativas nestas duas avaliações, com um intervalo temporal de cinco meses. É de salientar que, os materiais utilizados em cada momento avaliativo foram diferentes, podendo considerar-se alguma percentagem de erro de medição. Contudo, em ambas as situações, os dados não deixam de ser preocupantes.

Era urgente iniciar o processo e promover ao máximo a consciencialização sobre a importância de um estilo de vida saudável.

Acompanhámos todas as sessões de treino, sendo que nas duas últimas semanas de intervenção, adotámos uma posição menos ativa, optando por responsabilizar os alunos pela gestão do seu treino. Esta decisão sustenta-se no facto de pretendermos estimular os alunos para a manutenção destes comportamentos no futuro, estando preparados e capazes para gerir autonomamente a sua atividade física.

Por outro lado, cada aluno foi também responsabilizado pela definição dos seus objetivos, apontando o número que esperava corresponder à perda de peso final.

Além disto, elaborámos uma página nas redes sociais, dedicada à interação entre os intervenientes no estudo-caso. Esta página foi utilizada como um espaço de partilha de informação, bem como de incentivo para que se mantivesse o foco nos objetivos propostos. Através deste espaço, foram, ainda, prescritos treinos para fins-de-semana mais longos e sugeridas algumas atividades que poderiam ser realizadas pelos alunos, além das sessões de treino.

No quadro 3 podemos consultar o percurso de cada aluno, procedendo-se, de seguida, às reflexões resultantes de todo o processo.

**Quadro 3 – Monitorização do peso corporal (kg) ao longo de toda a intervenção.**

MONITORIZAÇÃO DO PESO CORPORAL (KG)								
Aluno	21/04	28/04	06/05	12/05	26/05	03/06	09/06	Perda Total
Aluno A	112,5	109,7	108,7	106,3	103,9	103,4	102,9	9,6
Aluna B	92,7	90,1	89,1	89,3	89,1	88,7	88,7	4

### 7.1.3. Balanço e reflexão

A primeira conclusão que surge pós-atividade relaciona-se com a sua data de início. Claramente, a intervenção deveria ter sido iniciada no fim do 1º Período ou começo do 2º, permitindo um processo derramado ao longo do ano letivo.

Acreditamos que isto teria sido benéfico para todos os intervenientes, sendo o acompanhamento mais alargado, aumentando-se as probabilidades de se alcançarem melhores resultados.

Independentemente do começo tardio da intervenção, ficámos muito satisfeitos com os resultados obtidos. A aluna B perdeu, no total, 4kg, e o aluno A perdeu quase 10kg. Estes dados são muito risonhos para o curto espaço em que intervirmos.

Um dado curioso a ser referido, é que ambos os alunos estavam integrados no grupo de alunos com maior nível de desempenho nas aulas de Educação Física, apesar do seu excesso de peso. Portanto, ambos tinham gosto pelo desporto e muito descuido na alimentação, sendo esta a vertente onde se apresentaram maiores dificuldades em cumprir com as orientações dadas.

Focámo-nos nos alunos, nas suas necessidades, características, dificuldades e motivações, sugerindo-se diferentes formas de atividade física que poderiam ser praticadas fora do contexto escolar.

Promovemos um processo totalmente individualizado, acreditando-se que esta foi uma das chaves do sucesso.

Contudo, o aspeto que julgamos mais marcante deste processo foi o reconhecimento dos alunos no que respeita à necessidade de se mudarem hábitos e comportamentos para a adoção de um estilo de vida saudável.

Cerca de dois meses após o término das aulas, cruzámo-nos com o aluno A. Era evidente que este tinha continuado a sua perda de peso, ultrapassando já os 14kg de perda total. A nossa maior satisfação resulta precisamente no sentimento de que a intervenção foi valorizada, tendo ímpeto na vida dos participantes.

Realçamos que os resultados obtidos tiveram origem no trabalho de equipa entre a professora estagiária, os alunos e a nutricionista que nos acompanhou. As trocas de informações foram constantes, conhecendo-se comportamentos, tendências e ideias, nomeadamente sobre a alimentação, cujo esclarecimento foi fulcral para o alcance dos objetivos propostos.

## 7.2. Atividade de extensão curricular

### 7.2.1. Conceptualização

A atividade de extensão curricular tem como objetivo promover o envolvimento dos alunos, pertencentes à direção de turma, dos seus encarregados de educação e dos restantes professores desta turma numa temática a ser desenvolvida.

Em primeira instância, referimos que o nosso projeto sofreu alterações, por razões que serão explicadas ao longo deste capítulo, elaborando-se uma atividade completamente diferente da inicialmente planeada.

Na lógica de se complementar os objetivos da atividade de intervenção na comunidade escolar, previamente apresentada neste documento, optou-se por elaborar uma conferência, intitulada “Atividade física no jovem promovendo a saúde do adulto: que alterações na atividade física dos alunos após a conclusão do ensino secundário?”.

Respeitando que os indicadores antropométricos facultam-nos dados importantes sobre o nosso estilo de vida e saúde, julgámos que seria pertinente combinar a interpretação desses resultados com uma fase teórica, onde pretendíamos explorar os níveis de atividade física dos jovens após o término do ensino secundário.

Acreditámos que a atividade de intervenção na comunidade escolar poderia ser complementada através da atividade de extensão curricular, visto que as temáticas estão relacionadas, optando-se por programar ambas as intervenções para o mesmo dia.

A preleção, na conferência prevista no âmbito da atividade de extensão curricular, seria realizada pelo Professor Doutor Rui Ornelas e pela Professora Lisa Gonçalves. Objetivávamos uma exposição teórica sobre a saúde e a atividade física, através do primeiro preletor, que seria posteriormente aprofundada na vertente mais prática, fruto da experiência que a Professora Lisa Gonçalves apresenta no contexto do *fitness* e *health club*. Como forma de introdução, seria ainda realizada uma pequena preleção do nosso núcleo de estágio, onde seriam apresentados de alguns dados de um estudo desenvolvido no nosso país, relativamente ao estilo de vida adotado pelos jovens.

Por fim, apresentaríamos um conjunto de filmagens, que retratavam pequenas entrevistas realizadas aos alunos do 12º ano da ESJM. Os alunos foram questionados

sobre o seu nível atual de atividade física e sobre as suas ambições futuras no que respeita à prática de um estilo de vida ativo.

Este foi o programa concebido para a conferência “Atividade física no jovem promovendo a saúde do adulto: que alterações na atividade física dos alunos após a conclusão do ensino secundário?”, que, por necessidade de adiamento pelo facto de não estarmos permitidos a conjugar duas atividades do estágio pedagógico na mesma data, seria realizada no 3º Período.

No 3º Período, optámos por definir a realização da conferência para o dia 19 de maio, entre as 09.45 e as 11.15. Esta decisão relacionou-se com a disponibilidade dos espaços da escola e dos preletores, bem como com a presença dos alunos na mesma. Sendo que esta data referia-se a um horário de aulas, sabíamos que, muito dificilmente, conseguiríamos a presença dos encarregados de educação e de outros professores da turma.

A isto, foi acrescido outro problema: a disponibilidade do principal preletor, que mais tarde, nos informou que não poderia estar presente na data marcada.

Na verdade, tomámos uma decisão por conveniência e precipitação, o que nos trouxe consequências posteriores. Não tínhamos realizado a auscultação aos encarregados de educação, no intuito de se conhecer qual seria o melhor horário para a sua participação na conferência, e optámos por uma data que nos assegurava o espaço na escola para a intervenção e a presença dos alunos.

Por sugestão da nossa orientadora científica, ainda realizámos uma auscultação (ver anexo V) aos encarregados de educação pouco tempo antes da conferência, no sentido de se perceber se esta deveria ser novamente agendada. Contudo, apenas dois encarregados de educação manifestaram disponibilidade para assistir à mesma e os preletores manifestaram a sua indisponibilidade, por motivos profissionais, de comparecer na data prevista.

Posto isto, tínhamos equacionado outra atividade, destinada à canoagem, que poderia ser realizada no último dia de aulas, no horário de educação física, proporcionando uma experiência diferente aos nossos alunos. Esta tornou-se na nossa atividade de extensão curricular.

Perante este cenário, não tínhamos condições para realizar a conferência. Deste modo, optámos por deixar esta ideia de parte e focámo-nos noutra atividade, já equacionada anteriormente, relacionada com a canoagem e com o *stand up paddle (SUP)*. Esta foi realizada no último dia de aulas, no horário de educação física, expressando-se na nossa atividade de extensão curricular.

Isto exigiu que os objetivos fossem redimensionados e todo o projeto elaborado no âmbito da conferência, redesenhado. Contactaram-se os técnicos do CTM no sentido de agendar a atividade e informaram-se os alunos, nomeadamente sobre o tipo de material que deveriam transportar.

Realizámos ainda, uma nova auscultação aos encarregados de educação para se compreender a sua disponibilidade em participar na ação. Este documento foi enviado, em conjunto, com o convite para a realização da atividade.

Visto que nos encontrávamos no fim do ano letivo, sem mais opções a explorar, decidimos realizar a atividade de canoagem e *stand up paddle (SUP)* com os alunos da turma partilhada, não sendo uma atividade aberta à restante comunidade escolar.

É de referir, que os professores estagiários e a orientadora cooperante realizaram o acompanhamento de toda a atividade.

### **7.2.2. Operacionalização**

A atividade de canoagem e SUP realizou-se no dia 6 de junho de 2015, no horário da aula de Educação Física. Os alunos saíram da ESJM, acompanhados pelos professores estagiários e pela orientadora cooperante às 09.30, realizando o percurso pedestre até à baía do Funchal.

Por volta das 10.00, iniciaram-se os preparativos para a atividade, com a disposição do material e com uma primeira fase de explicação teórica sobre as formas de manuseamento do mesmo, concebida pelos técnicos do CTM.

Posteriormente, os alunos foram distribuídos pelos caiaques e pranchas de SUP, experienciando o material ao longo do porto do Funchal, com o acompanhamento dos técnicos do CTM e da professora estagiária.

A atividade terminou às 11.00, tendo em conta que os alunos teriam que estar na escola às 11.30 para a aula seguinte.

### **7.2.3. Balanço e reflexão**

Desde logo, assumimos as lacunas na planificação da conferência que seria realizada no âmbito desta atividade, conduzindo-nos para uma ação diferente da pensada inicialmente.

Contudo, criámos uma ponte entre o objetivo da conferência e a atividade de canoagem e SUP, na medida em que as atividades de mar podem ser utilizadas na promoção da atividade física, nomeadamente para os alunos que procuram alternativas aos *health clubs*.

Acreditamos que a oportunidade dos alunos experimentarem as atividades de mar, poderá ter sido mais enriquecedora do que o consumo da informação teórica que seria apresentada na conferência.

A grande maioria da turma não apresentava experiências anteriores neste tipo de atividades, sendo esta uma das mais-valias desta ação.

Referimos um caso particular de um aluno, muito dedicado e bem-sucedido no contexto académico, que nunca tinha experienciado este tipo de atividades. Observámos que o aluno estava completamente envolvido na tarefa, contemplando, simultaneamente, o ambiente que o rodeava.

O contacto com a natureza é, na nossa opinião, a grande vantagem das atividades de mar, permitindo-nos explorar meios que normalmente não integram a nossa rotina diária.

Posto isto, importa referir que apenas metade da turma optou por participar diretamente na atividade, manuseando o caiaque e a prancha de SUP, ficando os restantes alunos responsáveis pela recolha de imagens da atividade.

Pretendíamos o envolvimento de toda a turma, se possível através da participação direta na atividade. Como tal não se verificou, optámos por distribuir máquinas fotográficas, para que se fotografasse e filmasse o decorrer da atividade, sendo os dados posteriormente compilados em DVD, que seriam distribuídos aos alunos e encarregados de educação na avaliação de entrega de notas, permitindo que houvesse partilha, no contexto familiar, da ação realizada.

## **8. Atividades de natureza científico-pedagógica**

### **8.1. Ação científico-pedagógica coletiva: Dinâmica de grupo vs Individualidade**

Na apresentação deste capítulo, recordamos que todo o processo de planeamento e conceção deste trabalho foi apresentado no *dossier* de estágio, não se justificando uma nova descrição pormenorizada e, provavelmente, fatigante para o leitor.

Neste sentido, esta secção será composta por uma breve exposição da atividade, revelando alguns momentos do “*background*” e de reflexão sobre a mesma.

A temática da ação científico-pedagógica coletiva (ACPC), dinâmica de grupo vs individualidade, surgiu com o intuito de conjugar as experiências vividas, nos desportos individuais e coletivos, do nosso núcleo de estágio. Ambicionávamos desenvolver uma problemática com a qual nos identificássemos e que, simultaneamente, se revelasse útil para o conhecimento na educação física.

Assim, após mais um dos debates que caracterizam a relação do nosso núcleo de estágio, centrado na oposição entre o individual e o coletivo, nasceu o tema da nossa ação. Para quem não nos conhece, contextualizemos: o nosso colega do núcleo de estágio está ligado à natação, desempenhando funções de treinador de jovens; nós desempenhamos o mesmo papel, além do de praticantes, no basquetebol.

Isto sempre nos conduziu para longas conversas, onde cada um defendia as vantagens do seu polo, sempre com a entoação de que estes seriam opostos.

Deste modo, admitimos que o tema do nosso módulo surgiu das perspetivas pessoais e da controvérsia assimilada a cada conceito, enquadrando-se na temática geral da ACPC intitulada “O lugar da Educação Física, certezas, dúvidas e incoerências”.

#### **8.1.1. Conceptualização**

O desenvolvimento deste trabalho assentou numa pesquisa bibliográfica, através da qual se procedeu à problematização de alguns tópicos abrangentes à evolução das

sociedades e das culturas, bem como à formação singular do indivíduo no contexto escolar e, conseqüentemente, no espaço da educação física.

A complexidade de um processo pedagógico surge da complexidade que está inerente ao ser humano e à sua interação com o contexto e com os outros indivíduos. Posto isto, é importante compreender que o universo motivacional do indivíduo é influenciado por crenças, valores e orientações para objetivos que sustentam os seus comportamentos, enquanto sujeito isolado, assim como pelas suas interações com outras pessoas (Ferreira, Assmar & Souto, 2002).

Neste sentido, as diferentes formas de ação e reflexão respectivas ao fenómeno grupo e indivíduo são, assumidamente, controversos. Estes dois polos colidem numa dicotomia entre indivíduo e grupo transferível para a complexidade entre o todo e as partes. Perante o nível de análise que se efetua, o indivíduo pode desaparecer no grupo fazendo deste uma massa homogénea ou podem ser vistos em interação, enfatizando as diferentes individualidades (Alves & Seminotti, 2006). Assim sendo, parece que os pensamentos e contradições em torno das exigências sociais e as necessidades individuais constituem um traço permanente na vida humana (Elias, 1994 citado por Alves & Seminotti, 2006).

Apesar de todo carácter subjetivo apresentado pelos tópicos desta temática, entende-se que estas são abordagens que devem ser refletidas por um educador/formador, na medida em que os contextos de aula, nomeadamente na disciplina de educação física, são espaços potenciais à promoção e desenvolvimento deste tipo de interações.

Se refletirmos sobre as nossas aulas, verificamos que se distinguem dois tipos de trabalho: individual e em grupo, sendo que o coletivo é normalmente a componente mais solicitada.

Para melhor compreendermos a importância do grupo e da sua adequada formação, referimos a preocupação na fase de planificação no que se refere à estruturação dos grupos de trabalho, equacionando-se as personalidades, o nível de aprendizagem e os objetivos propostos. Julgamos que este é o grande aspeto diferenciador da educação física em relação às restantes disciplinas. Além da exigência da componente física, são continuamente construídas situações que fomentam o trabalho coletivo, promovendo aspetos como a comunicação e a cooperação.

Não nos esqueçamos que estes são comportamentos imbuídos na sociedade, daí que se acredite no fundamento da formação do Homem. Ora um professor, um treinador, pode (deve) ser algo de diferente do que um transmissor de conhecimento. Pode e deve ser um catalisador de um processo de amadurecimento, um pedagogo (Almada et al., 2008).

Muitas vezes somos rotulados pela área onde desenvolvemos a formação específica, estando quase balizados a um leque condicionado de conhecimento. É desta forma que se esquecem os processos holísticos, estando o enfoque no individual e sendo o todo desvirtuado. Assim, a análise destes conceitos torna-se imperativa para que se possam criar sinergias que nos permitam atuar segundo o princípio do desenvolvimento integral.

O entendimento da importância das relações grupais emerge de uma sociedade que necessita de articular diferentes unidades para um desenvolvimento funcional e sustentável, nas suas mais diversas vertentes. A complexidade deste processo interativo faz com que sociedades, culturas e indivíduos se distingam entre si, propagando-se diferentes comportamentos e ideias, quer sociais, quer individuais. Nesta perspetiva, as diferenças existentes entre as sociedades e culturas residem no enfoque colocado no papel do indivíduo, como também no papel do grupo, já que esta suposta dicotomia, de natureza sócia antropológica, está na base do desenvolvimento diferencial das sociedades humanas (Hofstede, 1980).

Esta análise entre as dinâmicas de grupo e o indivíduo vem levantar algumas questões, nomeadamente no campo da formação do Homem, em que, a educação escolar contemporânea e não só, apresentam implicações na preparação do aluno para a vida em sociedade, não descurando nunca a sua individualidade (Duarte, 2004). Ao contemplar a complexidade humana, a educação escolar pode e deve formar os seus alunos para o conhecimento profundo do “eu”, mas complementarmente para o trabalho e vida grupal, pois a produção e transmissão de conhecimento não deve ser estanque às metodologias formais, ou seja, a componente de interação e o desenvolvimento de um espírito crítico e cooperativo pode ser promovido.

### **8.1.2. Objetivos**

#### **Objetivos gerais:**

- Problematizar a incoerência ou dúvida em torno da dinâmica de grupo e individualidade;
- Refletir sobre o individualismo e as dinâmicas de grupo na evolução da sociedade e da educação física.

#### **Objetivos específicos:**

- Avaliar e interpretar a relação entre o indivíduo e o grupo em diferentes contextos;
- Enquadrar a autonomia a interdependência nos domínios do individualismo e das dinâmicas grupais;
- Efetuar uma transferência entre o trabalho de grupo no contexto escolar e fora do mesmo;
- Analisar a potencialidade da educação física enquanto espaço de desenvolvimento das individualidades e criação de dinâmicas de grupo

### **8.1.3. Operacionalização**

Em consideração à grande componente subjetiva e complexidade do tema, procurou-se utilizar uma metodologia assente na revisão de literatura, procedendo-se, posteriormente, a uma reflexão crítica e discussão de todo o trabalho de pesquisa.

Tendo em conta os objetivos propostos e com base na informação recolhida através do processo de pesquisa, procedeu-se ainda, à recolha de depoimentos de profissionais atuantes nos desportos coletivos e desportos individuais, através de uma entrevista semi-estruturada. Para tal, criou-se um pequeno guião de entrevista que contemplava as seguintes questões:

1. A educação física e o desporto apresentam-se como meios potenciadores do desenvolvimento das individualidades e dinâmicas de grupo? Se sim, como e porquê?
2. De que forma é que o verifica na sua atividade de intervenção pedagógica diária?
3. Na sua opinião, o espírito de grupo pode influenciar as características pessoais do indivíduo e vice-versa? Se sim, como?

4. De que forma considera este tipo de reflexão pertinente na intervenção pedagógica de um agente educativo, através da atividade desportiva?

As entrevistas foram realizadas à professora Mercês Costa, responsável pelos escalões de formação do clube do S. Roque (natação) e ao professor Duarte Sousa, responsável pela equipa sénior feminina do Madeira SAD (andebol). Optou-se por entrevistar um professor de educação física pertencente aos desportos individuais e outro aos desportos coletivos, com o objetivo de verificar se existe divergência de opiniões no que respeita à promoção e desenvolvimento das individualidades e dinâmicas de grupo no contexto desportivo. Simultaneamente, procurou-se compreender de que forma este processo pode ser aplicado na prática e quais as estratégias que podem ser utilizadas.

A recolha destes depoimentos teve por objetivo o enriquecimento deste trabalho, possibilitando a elaboração de uma ponte entre a teoria e a prática que seria valiosa na interpretação dos conceitos explorados.

#### **8.1.4. Balanço e reflexão**

Tal como já referido, a conceção desta ação teve por objetivo a elaboração de um momento de reflexão como todos os presentes, tendo em conta que estes são conceitos que se relacionam intimamente com as aulas de educação física.

Segundo Hills (2007), a educação física representa um espaço de dinâmica social onde os alunos experienciam e interpretam a sua fisicalidade em contextos que promovem interações e privilegiam formas particulares de personificação.

A pertinência do tema deriva, precisamente, dessa relação estreita com a nossa área de atuação, permitindo-nos cruzar as informações resultantes da pesquisa bibliográfica com as experiências vividas no contexto escolar, ou mesmo, no contexto desportivo.

A escolha de se entrevistar dois professores de educação física, inseridos em diferentes áreas no que respeita ao treino, surgiu com o intuito de se conhecerem perspetivas, possivelmente opostas devido à sua caracterização taxonómica, sobre as noções de grupo e de individualidade.

A apresentação destes testemunhos foi um elemento chave para a nossa exposição, consentindo a existência de uma fase teórico-prática. Contudo, reconhecemos que um maior número de depoimentos, se possível, de profissionais inseridos em outros contextos desportivos ou escolares, permitiria o confronto de maior informação, elevando a riqueza desta ação.

Posto isto, julgamos que a complexidade inerente a esta temática dificultou o paralelismo direto num enquadramento teórico-prático, tendo em conta que a vertente subjetiva deve ser equacionada. Para cada conceito, tal como no que se refere a metodologias e estratégias de ensino, não há uma interpretação ou modelo de aplicação que possa ser considerado o mais acertado.

Novamente, as questões do envolvimento são consideradas e influenciadoras do processo. Uma decisão tomada de forma descontextualizada, em nada será rentável para os objetivos a que nos propomos. Aqui, não nos referimos apenas à educação mas a todo o panorama de socialização, na medida em que somos constantemente solicitados à tomada de decisões.

Se refletirmos um pouco sobre esta questão concluímos uma equação simplista que julgamos adequada para a sua descrição. Segundo a 3ª Lei de Newton, para toda a interação, na forma de força, que um corpo aplique sobre outro, este irá receber uma força da mesma intensidade e direção mas com sentido oposto. O mesmo acontece na tomada de decisão. Para cada decisão tomada surgem consequências, que serão tão superficiais ou profundas consoante o peso assimilado à decisão.

Julgamos que esta relação constitui uma das bases da socialização, do desenvolvimento do Homem, do ensino, da aprendizagem e de tantos outros processos, mais ou menos complexos, a que estamos diariamente sujeitos. Na verdade, sabemos ainda muito pouco, mas defendemos, bem ou mal, aquilo em que acreditamos.

Para o leitor, este desabafo poderá estar desenquadrado do tema geral da ação, portanto, importa referir que a relação indivíduo-sociedade foi um dos epicentros deste trabalho. Não esquecemos as ideias que nos foram transmitidas ao longo dos anos de formação académica, defendendo um desenvolvimento e formação integral do aluno. Esta lembrança resulta, inequivocamente, da crença que temos neste pensamento, sobrevalorizada após a conclusão do estágio pedagógico.

Sem nos prolongarmos ou dispersarmos do ponto fulcral deste capítulo, conclui-se, em análise ao trabalho desenvolvido e aos feedbacks atribuídos pós-exposição, que o balanço final desta ação foi positivo. Proporcionou-se um momento de reflexão e enriquecimento pessoal, para nós e todos os presentes, que poderá revelar-se útil na futura prática profissional.

É ainda de referir que no *dossier* de estágio foram apresentados, pormenorizadamente, os aspetos positivos e menos positivos da ação, para que sejam considerados em futuras iniciativas deste género.

## **8.2. Ação científico-pedagógica individual: O basquetebol além do polidesportivo**

Tal como no capítulo anterior, procede-se a uma exposição simplificada da ação científico-pedagógica individual (ACPI) enquadrando-a no estágio pedagógico e referindo os aspetos chave da sua fase de conceção e operacionalização. Por fim, realiza-se a reflexão de todo trabalho desenvolvido.

### **8.2.1. Conceptualização**

A conceptualização desta ação em muito se assemelha ao processo descrito na ACPC. Quando nos envolvemos em problemáticas que nos despertam interesse, aumentam as probabilidades de sucesso na apresentação do produto final.

Seguindo esta lógica, a fase de conceção desta ação teve por base dois princípios: realizar um trabalho na nossa área de interesse e desenvolvê-lo de forma relevante para o contexto em que estamos inseridos, ou seja, o contexto escolar.

A primeira crítica poderá surgir no âmbito da zona de conforto. Se ponderarmos o porquê de se aprofundar uma temática de interesse pessoal, podemos questionar o refúgio do professor estagiário na sua zona de conforto. Por outro lado, concluímos que o grau de envolvimento e, provavelmente, a taxa de sucesso no próprio trabalho, serão

superiores caso exista esta identificação com o tema escolhido. Este pressuposto conduziu-nos a optar, desde cedo, por uma problemática relacionada com o basquetebol.

Tendo em conta o passado desportivo e o conjunto de experiências vividas nesta modalidade, julgámos que poderíamos contribuir positivamente para a lecionação no contexto escolar.

A partir daqui, procedeu-se ao estudo do ambiente em que nos inserimos no sentido de se encontrar um foco para a intervenção.

Esta análise levou-nos a averiguar o sistema de rotação das instalações desportivas que caracteriza a ESJM. Recordamos, que ao longo do ano letivo, cada turma dispõe de apenas um período de rotação no polidesportivo, colocando-se a questão: será que o tempo disponível no polidesportivo é o suficiente para a abordagem dos conteúdos de basquetebol mencionados pelo PNEF?

Importa contextualizar esta questão no ciclo de ensino no qual desenvolvemos a prática letiva, levando-nos para outra conclusão. Caso os alunos, no momento de escolha das matérias a serem lecionadas, optem pelo basquetebol e andebol, isto significa que o tempo no polidesportivo deverá ser repartido por ambas as matérias, visto que esta é a instalação desportiva específica à prática de ambas. Portanto, já não temos uma rotação dedicada ao basquetebol ou ao andebol, mas sim metade do tempo correspondente a essa rotação, o que claramente não é suficiente para uma lecionação global dos conteúdos.

Para reforçar esta ideia, salientamos que os períodos de rotação comportam diferentes números de aula, tendo em conta o momento em que nos encontramos no calendário letivo, sendo que no período mais curto teremos cerca de cinco aulas disponíveis para a lecionação.

A par desta análise e atendendo ao facto de termos sido alertados, no início do ano, para a polivalência do campo de futebol, verificámos que esta é a instalação desportiva onde o professor tem maior tempo disponível para a lecionação, correspondente a quatro períodos de rotação.

Equacionando a polivalência deste espaço e o conjunto de materiais disponíveis na escola, constatámos que existem condições para que a abordagem do basquetebol seja desenvolvida neste meio, desde que se procedam às devidas adaptações.

Na verdade, a ideia de que uma matéria de ensino deve e apenas poderá ser lecionada no seu espaço específico está, deveras, descontextualizada. Cada vez mais o professor se assume como um criador, inventor de maneiras e afins que possibilitem o aprofundamento dos conteúdos em espaços de aula condicionados.

### **8.2.2. Operacionalização**

A formulação de um “*dossier* de exercícios” foi o ponto-chave deste trabalho. A partir da análise do PNEF, procedeu-se à seleção de um leque de conteúdos e construiu-se um documento com tarefas de aula que permitissem a exploração dos mesmos. Para cada situação apresentaram-se os objetivos, as componentes críticas das ações motoras, as variáveis a serem equacionadas e diferentes formas de organização, pois deste modo, a exposição dos exercícios seria mais clara.

Estes exercícios estavam adaptados para a sua aplicação no campo de futebol, estando os materiais ajustados e os espaços de jogo devidamente balizados.

O grande constrangimento da transição do polidesportivo para o campo de futebol é a ausência de tabela. Recorreu-se à utilização dos cestos de corfebol para a definição do alvo de jogo, contudo, a ausência da tabela não pôde ser colmatada.

Neste sentido, admitindo-se que a tabela tem um importante papel no ato de lançamento, nomeadamente no lançamento na passada, concordamos que a intervenção deveria ser ajustada, estando o enfoque no papel da cadeia cinética durante a passada e não no lançamento propriamente dito. Portanto, a atenção do professor estará centrada na sequência da passada, que é precisamente uma das componentes críticas deste tipo de lançamento.

A nossa, ainda que curta, experiência no contexto escolar permitiu-nos verificar que grande parte dos alunos apresenta dificuldades na coordenação e diferenciação do lançamento na passada do lado direito e do lado esquerdo. Normalmente, observámos que a forma de efetuar a passada no lado direito era idêntica à do lado esquerdo, sendo este um fator que condiciona o próprio lançamento.

Com base nesta lógica, a lecionação dos conteúdos de lançamento no campo de futebol fundamentavam-se numa intervenção focada nas dinâmicas da cadeia cinética, diferenciando os tipos de passada e, simultaneamente, os tipos de paragem (lançamento com paragem a um tempo ou a dois tempos). Em suma, os *feedbacks* seriam enfatizados nas ações realizadas pelo trem inferior, ficando as restantes questões do lançamento por aprofundar no polidesportivo.

Atendendo ao conjunto de exercícios previamente selecionados, solicitou-se a participação dos alunos da nossa turma, tendo em conta que a lecionação na turma partilhada ainda não tinha sido iniciada, nas filmagens que seriam utilizadas na nossa exposição.

Filmaram-se diferentes exercícios para cada conteúdo e para níveis de aprendizagem distintos. Isto permitiu a existência de uma componente prática que completou a fase teórica, elevando a riqueza desta ação.

### **8.2.3. Balanço e reflexão**

Em primeiro lugar, é de referir o nosso envolvimento neste trabalho. As experiências anteriores no basquetebol permitiam-nos um bom domínio dos conteúdos, essencial para a elaboração das situações práticas e da sua explicação teórica na fase de exposição.

Contudo, acreditamos que esta “bagagem” também comporta expectativas elevadas por parte dos nossos ouvintes, daí a necessidade de controlo dos pormenores para que se produzisse um bom trabalho teórico sustentado por uma sólida componente prática.

Assim, envolvemo-nos na conceção e operacionalização desta ação, com o intuito de elaborar uma apresentação cuidada. Este objetivo foi atingindo, realizando-se um balanço muito positivo de toda a ação.

Contudo, julgamos que ainda ficou muito por dizer, na medida em que os objetivos, as variáveis e as questões organizativas podem ser exploradas e debatidas de inúmeras formas. Admitimos que a seleção da informação revelou-se num dos maiores

desafios deste trabalho, pois como é lógico, torna-se muito fácil dispersar-nos quando falamos sobre temáticas que nos importam.

Apesar desta problemática se centrar no basquetebol, é de salientar outro aspeto que possa ter passado mais despercebido: a intervenção. Apesar de sabermos que o desempenho do professor contempla estratégias e metodologias de ensino, que podem (e devem) ser adaptadas ao ambiente em que este se insere, voltamos a realçar um dos pontos-chave desta ação: a possibilidade de *transfer* dos conteúdos entre os jogos desportivos coletivos e a riqueza que esta possibilidade comporta.

Aprender a jogar é um dos aspetos fundamentais perseguidos pelas aulas de Educação Física (Rodrigues, 2009).

As características que categorizam os jogos desportivos coletivos permitem visualizar uma estrutura de jogo comum (Daolio, 2002). Portanto, quando estamos a lecionar o basquetebol, também estamos, na verdade, a promover conteúdos do futebol, do voleibol e do andebol. Estamos perante um processo enriquecedor, o qual nem sempre é reconhecido.

Neste sentido, ambicionando a otimização do tempo de aula e da própria distribuição das matérias de ensino ao longo do calendário letivo, é imperiosa uma perspetiva global do ensino. Esta foi outra das ideias que se pretendia transmitir na nossa ação.

Relativamente às filmagens, julgamos que foram a riqueza da nossa exposição, na medida em que possibilitaram uma melhor compreensão sobre as componentes críticas de cada exercício. A visualização da tarefa e explicação simultânea das variáveis a equacionar, tornam a perceção mais eficaz para quem está a assistir.

Acreditamos que o valor da exposição oral foi muito superior relativamente à conceção do artigo científico, onde constavam apenas as descrições de cada tarefa.

Deste modo, consideramos que a elaboração do artigo foi o ponto menos positivo da ACPI, ficando aquém das expectativas, precisamente pela ausência da informação visual.

Assim, importa analisar e explorar, no futuro, possibilidades que possam contornar a impossibilidade de apresentação do conteúdo visual, para que a relevância do trabalho não fique prejudicada.

## 9. Considerações finais

A elaboração deste relatório tem por objetivo a síntese das experiências vividas no âmbito do estágio pedagógico. À medida da sua construção, apresentaram-se um conjunto de reflexões em cada atividade, resultantes do cruzamento do conhecimento adquirido ao longo da formação acadêmica, da informação recolhida na pesquisa bibliográfica e das nossas próprias ilações fruto da observação do contexto.

Neste sentido, acreditamos que este documento, desde a sua fase de estruturação ao seu próprio conteúdo, caracteriza-se pela sua singularidade. Apresentando-se como o retrato de uma experiência pessoal, julgamos que esta é uma janela de oportunidade para que opiniões, pensamentos e conclusões sejam expostas de acordo com a nossa perspectiva.

Estando cientes de que ainda estamos em formação, não escondemos os obstáculos com que nos deparamos ou as fragilidades que sentimos. Acreditamos que um dos propósitos do estágio pedagógico é também o confronto com a realidade escolar, expondo as dificuldades inerentes à construção e gestão do processo de ensino-aprendizagem. Há um grande caminho a percorrer entre a aquisição das noções teóricas e a sua implementação prática. O professor estagiário está assim incumbido de construir esta ponte para que possa ser bem-sucedido na prática letiva.

Crê-se que esta etapa de formação poderá ser comparada ao caráter de um icebergue, na medida em que as ideias e expectativas iniciais sobre o estágio pedagógico revelam-se de pequena dimensão quando comparadas com a dimensão do trabalho e das exigências que decorrem do mesmo. Portanto, à partida visualizamos um conjunto de linhas programáticas a serem cumpridas, compreendendo-se a sua exigência em termos de capitais temporais, humanos, materiais e intelectuais apenas no momento do seu confronto direto.

A isto, acrescem-se as expectativas pessoais e as que nos são colocadas por quem nos acompanha neste processo. Não desvalorizamos as expectativas das nossas orientadoras, e acreditando que estas existem, procurámos meios e formas de gerar os comportamentos solicitados.

Admitimos que o choque é abismal nesta transição de formando para formador. Contudo, julgamos que são as dificuldades que potenciam a aquisição de competências,

relativamente à gestão e organização de capitais e de relações interpessoais que contribuem para nossa evolução, quer profissional, quer pessoal.

Treinar é adaptar a condições diferentes. Esta adaptação faz-se solicitando a resposta do organismo, lato senso, a estímulos e procurando que esta resposta uma vez produzida seja induzida (Almada, et al., 2008).

Esta equação estímulo-resposta-adaptação nasce no treino desportivo, contudo, cremos que poderá ser utilizada no processo do estágio pedagógico. Para esta etapa estão definidas linhas programáticas, sendo que cada uma comporta uma série de objetivos. Portanto, neste caso, os estímulos serão as tarefas a serem realizadas; a resposta será a nossa interpretação e elaboração de cada uma delas; e por fim, a adaptação será o leque de comportamentos solicitados, e possivelmente imbuídos no professor estagiário, durante todo o percurso.

Integrando esta lógica, acreditamos que o estágio pedagógico não se revela apenas um processo de formação académica, mas também de formação pessoal.

Outro importante aspeto a ser tido em conta é a constituição do núcleo de estágio. Em espécie de conselho para os futuros estagiários, importa trabalhar com alguém que nos permita indagar sobre as nossas próprias metodologias e com a qual se possam criar sinergias de trabalho. O *feedback* resultante da observação das aulas é fundamental para a melhoria de aspetos que por vezes nos passam despercebidos. As trocas de ideias sobre estratégias, tarefas de aula, problemas disciplinares, são pontos fulcrais para desenvolvermos uma visão mais abrangente. O apoio mútuo e trabalho em grupo, nomeadamente na conceção das atividades paralelas à prática letiva, é crucial para que se ultrapassem os obstáculos mais difíceis. Em suma, o parceiro com o qual formamos o núcleo de estágio poderá ter um papel determinante na nossa própria *performance*, e como tal, esta escolha deve ser pensada e não sorteada no momento de distribuição dos professores estagiários pelos estabelecimentos de ensino.

Aproveitamos para referir que a caracterização atempada da escola teve utilidade na preparação para o meio onde nos iríamos inserir, fator importante para a nossa adaptação no mesmo.

Em jeito de conclusão, acreditamos que os desafios encontrados e superados proporcionaram-nos maior conhecimento sobre nós próprios. Perante certas dificuldades,

o sentimento de incapacidade existiu, levando-nos a questionar se estaríamos a seguir o rumo profissional mais adequado. A superação destes obstáculos, através de respostas pouco usuais ou nunca antes elaboradas, suscitam-nos a sensação de que nos excedemos a nós próprios. Evoluímos, arriscando-nos a afirmar que depois desta experiência “estamos preparados para tudo!”.

## 10. Bibliografia

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

Apolinário, J. (2008). Relatório de estágio pedagógico. Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Funchal, Madeira, Portugal.

Alves, M.C. & Seminotti, N. (2006). O pequeno grupo e o paradigma da complexidade em Edgar Morin. *Psicologia USP*, 17(2), 113-133.

Araújo, C., Pinto, E., Lopes, J., Nogueira, L., Pinto, R. (2008). Estudo de caso. Mestrado em Educação, Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia, Portugal.

Batalha, A. & Xarês, L. (1999). *Sistemática da dança I: projeto taxonómico*. Faculdade de Motricidade Humana

Bayer, C. (1994). *O ensino dos desportos coletivos*. Dinalivro: Lisboa.

Betti, M. & Zuliani, L. (2002). Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas.

Carmona, A. (2012). A unidade didática como estratégia de ensino integrado – dos fundamentos didatológicos aos processos de construção. Relatório de estágio, Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Educação, Portugal.

Cavalcante, L. (2007). *Plano de aula: concepções e práticas docentes*. Monografia de curso, Centro Universitário de Brasília – Faculdade de Ciências da Educação, Brasil

Ciochinã, L. & Faria, L. (2008). Individualismo-coletivismo: Dos aspectos conceituais às questões de avaliação. *Análise psicológica*, 4(26), 537-549.

Daolio, J. (2002). *Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos-modelo pendular a partir das ideias de Claude Bayer*. Comunicação no 8º Congresso de Educação Física e Ciência do Desporto dos Países de Língua Portuguesa. Lisboa: Portugal.

Ferreira, M. C., Assmar, E. M. & Souto, S. (2002). O individualismo e o coletivismo como indicadores de culturas nacionais: convergências e divergências teórico-metodológicas. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 81-89.

Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na pedagogia do desporto: a investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1, 104-113. Acedido em julho 4, 2015, em [http://www.fade.up.pt/rpcd/\\_arquivo/artigos\\_soltos/vol.1\\_nr.1/13.pdf](http://www.fade.up.pt/rpcd/_arquivo/artigos_soltos/vol.1_nr.1/13.pdf)

Hills, L. (2007). Friendship, physicality and physical education: An exploration of the social and embodied dynamics of girls' physical education experiences. *Sport, Education and Society*, 12(3), 317-336.

Hofstede, G. (1980). Motivation, leadership and organization: Do American theories apply abroad?. *Organizational dynamics*, 9(1), 42-63.

Informações recolhidas no site da ESJM. Acedido em 3 de junho, 2015, em [www.jaimemoniz.com](http://www.jaimemoniz.com)

Jacinto, J. (Coord.), Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2001). Programa Nacional de Educação Física.

Jesus, S. & Santos, J. (2004). Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. *Porto Alegre – RS*, 1, 39-58. Acedido em julho 10, 2015, em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/373/270>

Lima, F., Miranda, G., Oliveira, A., Araújo, T. (2013). O choque com a realidade: dormi contador e acordei professor... In *IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*, Brasília, 3-5 nov. 2013

Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em educação física. *Exedra*, 6, 57-69. Acedido em janeiro 24, 2015, em <http://www.exedrajournal.com/docs/N6/04-Edu.pdf>

Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Acedido em julho 3, 2015, em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)

Petrica, J. (2003). A formação de professores de educação física: análise da dimensão visível e invisível em função de modelos distintos de preparação para a prática. Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.

Pieron, Maurice (1988a). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos Librería.

Rodrigues, H. (2009). *Basquetebol na escola: construção, avaliação e aplicabilidade de um livro didático*. Dissertação de mestrado, São Paulo, Brasil.

Rosado, A. (2002). *Planeamento da Educação Física: Modelos de Lecionação*. Powerpoints de apoio à Pedagogia do Desporto. Acedido em 2 agosto, 2015, em [http://home.fmh.utl.pt/~arosado/Modelos20021\\_ficheiros/frame.htm](http://home.fmh.utl.pt/~arosado/Modelos20021_ficheiros/frame.htm)

Santos, S. (2001). O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos “sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior”. *Caderno de Pesquisas em Administração*, 1, 69-82. Acedido julho 4, 2015, em <http://regeusp.com.br/arquivos/v08-1art07.pdf>

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

Sarmiento, P., Rosado, A., Rodrigues, J., Veiga, A., & Ferreira, V. (1990). *Pedagogia do desporto -Instrumentos de observação sistemática da educação física e desporto*. Cruz Quebrada, Universidade Técnica de Lisboa: Edições FMH.

Silva, H. & Gonçalves, S. (2013). Documento de observação. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, Portugal.

Tavares, C. (2003). O treino da força para todos. Cacém: Coleção “Fitness é Manz”

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. Review of Educational Research, Catholic University of Nijmegen, v. 54, n.2, 143-178

## **9. Anexos**

## Anexo I – Ficha de escolha das matérias

Nome:

Turma:

Email:

Tem alguma contraindicação para a prática da EF?

Se sim, qual?

Matérias		
Jogos desportivos coletivos <b>(escolha 2)</b>	Futebol	
	Basquetebol	
	Andebol	
	Voleibol	
Desportos individuais <b>(escolha 1)</b>	Atletismo	
	Ginástica	
Outras <b>(escolha 1)</b>	Aeróbica	
	Badminton	
	Corfebol	
	Danças Sociais	
	Danças Tradicionais	
	Judo	
	Orientação	
	Hóquei em campo	
	Râguebi	
	Softbol/Basebol	
	Natação	<b>X</b>
Ténis		
Dança	Dança	<b>X</b>

## Anexo II – Plano de aula

Local: Galinheiro		Ano/Turma: 12 <sup>o</sup> 7		Data: 11-05-2015		Tempo útil: 75m		Professora estagiária: Cíntia França					
Nº de alunos: 25		Nº da aula: 56		Hora: 11.30		Matéria de ensino: Basquetebol + Teste Fitnessgram							
<b>Objetivos Específicos (SUMARIO):</b> Realização do teste do Fitnessgram (corrida da milha); consolidação das ações técnico-táticas do basquetebol através da elaboração de um torneio 3x3; desenvolvimento do trabalho das capacidades condicionais: força e flexibilidade.													
<b>Material:</b> 12 coletes + 4 bolas de basquetebol + coluna + iphone													
<b>Alunos responsáveis:</b> Jorge													
Conteúdos	Critérios de êxito/Objetivos específicos						Condições de realização		T.U.	T.A.			
<b>Explicação dos conteúdos da aula/Condução dos alunos para o campo de futebol onde efetuarão o teste da milha.</b>													
<b>Fitnessgram - Corrida 1 Milha (2ª avaliação)</b>	Os alunos organizam-se em pares (enquanto um realiza o teste, o outro conta o nº de voltas do colega).								30'	11.39 - 12.09			
	Deverão completar 4 voltas e meia ao CF, passando 5x pela linha de chegada (à 5ª passagem terminam o teste). <b>Objetivo:</b> Averiguar o nível de aptidão aeróbia em que os alunos se encontram. * A Jenifer, o Jorge, Maria e a Cândida realizam o teste da Marcha, cujo objetivo é efetuar o mesmo percurso utilizando a marcha,												
<b>TRANSIÇÃO – Passagem para o trabalho de flexibilidade.</b>													
<b>Trabalho das capacidades condicionais: flexibilidade</b>	Os alunos realizam a sequência de exercícios durante 8 tempos musicais.						- Alunos distribuídos em xadrez, de frente para a professora; - <b>Música:</b> Natiruts – Beija-flor		5'	12.12 - 12.17			
												1x	1x
<b>TRANSIÇÃO – Explicação/Organização do ex. seguinte.</b>													
<b>Torneio 3x3</b>	<b>Jogo reduzido 3x3 sem constrangimentos:</b> - Vence a equipa que obtiver mais pontos ao fim de 5' de jogo; - Vence a equipa que obtiver maior nº de vitórias no final. <b>Objetivos:</b> - Promover a desmarcação; - Consolidar o passe e corte; - Promover a defesa hxh; - Desenvolver as ações técnico-táticas num ambiente competitivo.								20'	12.20 - 12.40			
	<b>TRANSIÇÃO – Explicação/Organização do ex. seguinte.</b>												
<b>Jogo formal 5x5</b>	<b>Jogo 5x5 segundo as regras formais do jogo de basquetebol:</b> - Defesa hxh; - Passe e corte; - Desmarcação; - Ocupação do espaço; - Ações técnico-táticas. <b>Objetivos:</b> - Promover a execução das ações técnico-táticas num ambiente competitivo; - Promover a cooperação, desmarcação e ocupação do espaço; - Incentivar a defesa hxh.								8'	12.42 - 12.50			
	Ana S, Ana I e Adriana	Luis, Cândida e Joana S	Marta, Tatiana e Eva	Laura A, Paula e Laura L	Marli, Jorge e Neuza	Cláudia, Inês e Sara	Vítor, Joana M e Maria	Joana F, Jenifer, Diogo e Ana C					
<b>Término da aula/Relembrar os alunos que o teste será na próxima aula e que deverão vir equipados para a 2ª parte da aula.</b>								30''	12.50				

Anexo III – Instrumento de observação

SISTEMA DE OBSERVAÇÃO DO COMPORTAMENTO DO PROFESSOR							Data:			
AMOSTRAGEM		CATEGORIAS								
0' - 15'	MINUTOS	I	FB	ORG	AP	AN	IVA	OBS	O	
	0-1									
	1-2									
	2-3									
15' - 30'	MINUTOS	I	FB	ORG	AP	AN	IVA	OBS	O	
	0-1									
	1-2									
	2-3									
30' - 45'	MINUTOS	I	FB	ORG	AP	AN	IVA	OBS	O	
	0-1									
	1-2									
	2-3									
45' - 60'	MINUTOS	I	FB	ORG	AP	AN	IVA	OBS	O	
	0-1									
	1-2									
	2-3									
60' - 75'	MINUTOS	I	FB	ORG	AP	AN	IVA	OBS	O	
	0-1									
	1-2									
	2-3									
Preencher com um x (registro de ocorrências por amostragem temporal)										
<b>Legenda:</b>										
<b>I</b> – Instrução <b>FB</b> – Feedback <b>ORG</b> – Organização <b>AP</b> – Afetividade positiva <b>AN</b> – Afetividade negativa <b>IVA</b> – Intervenções verbais com os alunos <b>OBS</b> – Observação <b>O</b> – Outros comportamentos										
<b>Observações/Reflexões:</b>										

#### **Anexo IV – Autorização do encarregado de educação (estudo-caso)**

**Exmo. encarregado de educação**

do aluno \_\_\_\_\_

#### **Assunto: autorização para participação num projeto de estudo caso**

Eu, Maria Luísa Carvalho, professora da disciplina de Educação Física, venho por este meio solicitar que o vosso educando, \_\_\_\_\_, seja por vós autorizado a participar num projeto, integrado no âmbito do estágio pedagógico em ensino da educação física, cujo objetivo é a melhoria da condição física.

Uma vez que, o vosso educando apresenta défices ao nível da condição física, detetados através das medições realizadas pelo projeto “Escola Saudável”, convidamo-lo a participar num conjunto de treinos lecionados pela professora estagiária Cíntia França, com o objetivo de melhorar a sua condição física.

A atividade proposta irá decorrer dentro das instalações escolares, mais concretamente, no ginásio da escola secundária Jaime Moniz, às terças e sextas das 13.00 às 14.00.

Para que o seu educando possa participar neste projeto, solicito a vossa autorização que deverá ser concedida através da assinatura da declaração que junto envio.

Cumprimentos,

Funchal, 20 de abril de 2015

A professora de Educação Física

---

(Maria Luísa Carvalho)

**Anexo V – Auscultação aos encarregados de educação para a participação na conferência intitulada “Atividade física no jovem promovendo a saúde do adulto: que alterações na atividade física dos alunos após a conclusão do ensino secundário?”**

Caro encarregado de educação, no âmbito do estágio pedagógico o núcleo de estágio de educação física da escola secundária Jaime Moniz encontra-se a desenvolver uma atividade de extensão curricular. Esta atividade tem por base uma conferência intitulada “Alterações na atividade física após a conclusão do ensino secundário”, sendo que a ação tem como público-alvo os encarregados de educação e os seus educandos, bem como os professores que lecionam as aulas desta turma. Deste modo, vimos por este meio verificar a sua disponibilidade para a participação na mesma.

Assinale nos quadros apresentados o horário mais conveniente para a sua presença.

Segunda-feira	<input type="checkbox"/>	8h00-10h00	<input type="checkbox"/>
Terça-feira	<input type="checkbox"/>	10h00-12h00	<input type="checkbox"/>
Quarta-feira	<input type="checkbox"/>	12h00-14h00	<input type="checkbox"/>
Quinta-feira	<input type="checkbox"/>	14h00-16h00	<input type="checkbox"/>
Sexta-feira	<input type="checkbox"/>	16h00-18h00	<input type="checkbox"/>
		18h00-20h00	<input type="checkbox"/>

Irei estar presente

Não vou estar presente

Cumprimentos,

Núcleo de Estágio de Educação Física

Funchal, \_\_\_\_ de Maio de 2015

*O (A) Encarregado(a) de Educação*

---