Relatório de Estágio de Educação Física realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos dos Louros

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Ana Paula Fernandes Marques
MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

setembro | 2012

T/M UMa
796
MAR REL
Ex.1

72644

Relatório de Estágio de Educação Física realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos dos Louros

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Ana Paula Fernandes Marques
MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO
E ARQUIVO

ORIENTAÇÃO
José Ricardo Velosa Barreto Ferreira Alves

Agradecimentos

Quando caminhamos em direção a um objetivo, o que nos enriquece não é o momento em que o atingimos, mas sim toda a jornada que fizemos para lá chegar. Para mim essa jornada começou há muitos anos quando descobri a forma com a qual gostaria de contribuir para um mundo melhor. Desde então foram muitas as pessoas que contribuíram para o meu crescimento e me apoiaram nesta caminhada, às quais quero deixar o meu sincero agradecimento.

À minha mãe, Fernanda, pelo amor que demonstrou e pelos sacrifícios que fez para me dar uma vida melhor. Sem ela o meu caminho e o meu objetivo não seriam possíveis.

Às minhas irmãs Fernanda e Susana pela compreensão e suporte que demonstraram ao longo da minha jornada.

Ao Hélder Rodrigues, o meu pilar fundamental nesta última etapa, pela compreensão e carinho que me acompanharam em todos os momentos.

À Ana Rodrigues pelos ensinamentos, pela paciência e pela amizade que se criou.

Ao Professor Ricardo Alves e à Professora Elda Gomes pela orientação dada ao longo deste ano letivo.

À Direção da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos dos Louros e todo o pessoal docente e não docente pela disponibilidade e pelo ambiente acolhedor que criaram de forma a otimizar este processo.

A todos aqueles que sempre acreditaram em mim e que me acompanharam contribuindo para um progresso harmonioso.

A todos aqueles que dificultaram o meu caminho, pois a superação desses obstáculos, hoje fazem de mim uma pessoa mais forte e bem preparada.

A todos, o meu sincero Obrigado

Resumo

O presente relatório tem por objetivo descrever, justificar e refletir sobre o processo relativo ao estágio realizado na Escola dos 2.º e 3.º Ciclos dos Louros no ano letivo de 2011/2012 e que teve como principal alvo uma turma de 6.ºano de escolaridade.

Durante o ano letivo várias foram as atividades realizadas com vista a criar condições potenciadoras da nossa aprendizagem e consequente desenvolvimento de conhecimento e competências a vários níveis.

A atividade com maior expressão foi a Prática Letiva. Esta procurou potenciar todo o processo de ensino e aprendizagem tendo por base os alunos constituintes da turma. A Caraterização da Turma foi uma tarefa bastante importante pois deu a conhecer os alunos de forma a desenvolvermos um planeamento adequado aos mesmos. Mais concretamente, a partir desta pudemos desenvolver o estudo de caso e a Atividade de Extensão Curricular.

Fruto da caraterização da escola surgiu a temática para a Ação Científico-Pedagógica Individual e a Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar. Do ambiente docente observado, traçámos o tema para a Ação Científico-Pedagógica coletiva.

O processo de estágio foi uma etapa gratificante que contribuiu para o nosso crescimento pessoal e profissional. Este revelou ser o início de uma etapa de formação junto do contexto real de ação, no qual desenvolveremos e procuraremos superar a cada dia que passe as dificuldades que surgirem, através da aquisição de novos conhecimentos e competências.

Palavras-chave: Estágio, Ensino, Aprendizagem, Educação Física, Escola

Abstract

The present report aims to describe, justify and reflect about the process relative to the period of training that was realized in the "Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos dos Louros" in the year of 2011/2012 and had as principal objective one 6th grade group.

During the academic year various activities were carried out with the vision of creating potential conditions of our apprenticeship development and consequently development in our knowledge and abilities in various levels.

The activity with the highest expression was the teaching practice. This searched to enhance the whole process of teaching and learning based on the students in the class. The characterization of the class was a very important task because it gave the students insights into the way we develop an appropriate plan for them. More specifically, from this we were able to develop the case study and the Activity Extension Course.

Fruit of the characterization of the school came from the theme for the action of the single Scientific-Pedagogical and Intervention in the school community. Of the observed teaching environment, we have set the theme for the collective Scientific-Pedagogical Action.

The process for this period of training was a rewarding step that contributed to our personal and professional growth. This proved to be the beginning of a training stage with the real context of action, which we developed and sought to overcome each day that passes the difficulties that arise through the acquisition of new knowledge and skills.

Keywords: Training, Teaching, Learning, Physical Education, School

Résumé

Ce rapport a pour but de décrire, justifier et rendre compte du processus relatif à la période de stage effectué à l'école “Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos dos Louros”, pendant l'année scolaire 2001/2012. Il avait pour principal objectif un groupe de 6ème.

Lors de l'année universitaire, différentes activités ont été menées dans le but de créer de potentielles conditions pour le développement de notre apprentissage et en conséquence pour le développement de notre savoir et capacités à différents niveaux.

L'activité la plus expressive fut la pratique de l'enseignement. Cela cherchait à mettre en valeur tout le processus d'enseignement et d'apprentissage basé sur les élèves de la classe. La représentation de celle-ci était une tâche importante car cela montrait aux élèves notre façon de développer un plan approprié pour eux. Plus particulièrement, nous avons pu développer à partir de cela le cas de notre étude et le cours d'activités d'extensions.

Le fruit de la représentation de l'école provient du thème pour l'action de la seule Intervention Scientique-Pédagogique de la communauté éducative. De l'observation de l'environnement enseignant, nous avons posé le thème de l'Action collective Scientifique-Pédagogique.

Le processus de cette période de stage fut un pas gratifiant qui a contribué à notre développement personnel et professionnel. Cela a marqué le début de la phase de stage dans un réel contexte d'action, que nous avons développé et dont nous avons cherché à surmonter, chaque jour, les difficultés rencontrées à travers l'acquisition de nouveaux savoirs et de nouvelles capacités.

Mots-clés: formation, enseignement, apprentissage, éducation physique, à l'école

Resumen

El presente informe tiene como objetivo describir, justificar y reflexionar sobre el proceso de prácticas profesionales realizado en la “Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos dos Louros”, en el año de 2011/2012 y que tuvo como principal foco una turma del 6º año enseñanza.

Durante el año escolar hubo varias actividades con el fin de crear las condiciones potenciadoras de nuestro aprendizaje y el desarrollo consecuente de conocimientos y habilidades en diferentes niveles.

La actividad con mayor expresión fue la práctica docente. Esta tenía como objetivo mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en la clase. La caracterización de la clase fue una tarea muy importante pues ha permitido conocer los estudiantes y entender los asuntos que los estudiantes dieron/sabían - con el fin de desarrollar una planificación adecuada. Más específicamente, se desarrollan a partir de este estudio de caso y el Curso de Actividad de extensión.

Fruto de la caracterización del colegio surgió el tema para la Acción Ciencia-pedagógica individual y la Intervención en la Comunidad Escolar. Enseñanza ambiental observada, hemos elaborado el tema de la acción colectiva científico-pedagógica.

El proceso de puesto en escena fue un paso gratificante que ha contribuido a nuestro crecimiento personal y profesional. Esto resultó ser el comienzo de una etapa de formación con el contexto actual de la acción en el que nos desarrollamos y tratar de superar cada día que pasa las dificultades que surgen a través de la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades.

Palabras clave: Capacitación, Enseñanza, Aprendizaje, Educación Física Escolar

Índice

I. Introdução 1
II. Contextualização do Estágio 2
2.1. Relações fundamentais do Estágio Pedagógico 2
2.2. Caracterização da escola 4
2.3. Caracterização da turma 6
2.3.1. Objetivos 7
2.3.2. Metodologia 8
2.3.3. Apresentação e Análise dos Resultados 10
2.4. Considerações Finais 12
III. Prática Letiva 14
3.1. Gestão do processo ensino-aprendizagem 14
3.2. Planeamento 16
3.2.1. Planeamento Anual 18
3.2.2. Unidades Didáticas 22
3.2.3. Planos de Aula 27
3.2.4. Avaliação 28
3.3. Assistência às aulas 31
3.3.1. Limitações da observação 33
3.3.2. Justificação 34
3.3.3. Definição de objetivos 34
3.3.4. Metodologia 35
3.3.5. Estratégias e Considerações 36
IV. Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar 39
4.1. Objetivos 39
4.1.1. Objetivos gerais: 39
4.1.2. Objetivos específicos 39
4.2. Conceção 40
4.3. Reflexão 41
4.4. Outras atividades de intervenção na comunidade escolar 44
V. Atividades de Integração no meio 45
5.1. Estudo de Caso 45
5.1.1. O que é um estudo de caso 45
5.1.2. Enquadramento do estudo de caso 46

5.1.3. Objetivos 48
5.1.4. Estratégias de intervenção 48
5.1.5. Considerações 49
5.2. Ação de extensão curricular 51
5.2.3. Justificação 51
5.2.4. Objetivos 52
5.2.5. Operacionalização 52
5.2.7. Considerações finais 54
VI. Atividades de Natureza Científico-Pedagógica 56
6.1. Ação Cientifico-Pedagógica Coletiva 56
6.1.1. Pertinência do tema 56
6.1.2. Objetivos da ação 58
6.1.3. Estudo Realizado 59
6.1.3.1. Metodologia 59
6.1.3.2. Resultados 60
6.1.3.3. Considerações finais 61
6.1.4. Conceção e reflexão da ação 63
6.2. Atividade Cientifico-pedagógica Individual 67
6.2.1. Pertinência do tema 68
6.2.2. Objetivos 69
6.2.3. Caracterização dos Intervenientes 70
6.2.4. Sinais 71
6.2.5. A Educação em valores 71
6.2.6. Organização e conceção da ação 72
6.2.7. Reflexão 74
VII. Considerações Finais 76
VIII. Bibliografia 77

Índice de Anexos

Anexo 1…….81

Anexo 2……84

Anexo 3…….91

Anexo 4…….99

Anexo 5…….100

Anexo 6…….101

I. Introdução

O estágio pedagógico pode ser visto como a etapa de formação formal que nos dá a habilitação para a docência. Dizemos formal pois partilhamos da ideia de Carreiro da Costa *et al*., (1996; pg.9) ao referir que "a aprendizagem da profissão docente não (…) termina com a obtenção de uma licenciatura em ensino; é algo que o professor realiza durante toda a vida".

O presente relatório tem por objetivo descrever, justificar e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem relativo ao estágio realizado na Escola dos 2.º e 3.º Ciclos dos Louros no ano letivo de 2011/2012 e que teve como principal alvo uma turma de 6.ºano de escolaridade.

Para que se perceba a forma como o mesmo se desenrolou optamos por organizar o relatório de acordo com as linhas programáticas das atividades fornecidas no início do ano letivo.

Em cada capítulo procuramos agrupar as atividades com mais afinidade e mencionar de forma percetível o que foi feito, como foi feito e a justificação de procedimentos adotados perante cada tarefa, sempre acompanhada de uma reflexão. A importância de cada atividade para a nossa formação enquanto docente e também para o grupo alvo a que se destinavam, é também mencionado ao longo dos capítulos.

II. Contextualização do Estágio

2.1. Relações fundamentais do Estágio Pedagógico

"É necessária uma aldeia inteira para educar uma criança"

Provérbio Africano

Um professor estagiário afigura-se muito a uma criança em crescimento, dado que se encontra numa fase crítica de aprendizagem, num contexto que lhe é estranho e onde tem de assumir responsabilidades até então sabidas apenas em teoria (Pieron, 1996). Assim, à semelhança do que nos diz o provérbio acima mencionado, consideramos que o processo de formação do professor estagiário não se resume apenas às pessoas implicadas diretamente no seu processo de formação (professores e orientadores), mas sim todas as pessoas que acompanham e interagem com o mesmo durante todo o estágio. Carreiro da Costa *et al*., (1996) reforçam esta ideia ao afirmar que a formação dos futuros professores vai para além do contexto da sala de aula, em que as diversas relações estabelecidas favorecem ou restringem as suas ações.

Podemos afirmar que o primeiro nicho que nos inserimos enquanto estagiários foi o núcleo de estágio com o qual iríamos conviver durante todo o processo. Este aspeto por si só foi um desafio uma vez que os membros que o integraram, nunca tinham trabalhado em conjunto, solicitando assim competências pessoais no sentido de um grande investimento no aperfeiçoamento do saber trabalhar em grupo. Embora os objetivos, métodos de trabalho e disponibilidade de cada uma de nós fossem pautados por uma forte conotação pessoal, conseguimos unir esforços e criar um ambiente saudável de partilha de conhecimentos e de suporte ao longo do ano. Consideramos que as relações estabelecidas entre nós fortaleceram as capacidades individuais, através da potencialização dos pontos fortes e da complementação nos pontos mais fracos.

A relação com os elementos dos restantes núcleos de estágio surgiu pontualmente durante o Estágio, servindo sobretudo para uma troca de experiências e partilha de conhecimentos face ao contexto onde cada um estava inserido. Esta componente foi enriquecedora uma vez que solicitou em nós o sentido crítico e

reflexivo que foi útil, não só para o enquadramento da situação da nossa formação, mas também para o melhoramento da prática pedagógica desenvolvida.

Os orientadores científico e pedagógico foram fundamentais para a adaptação à nova realidade. O papel desempenhado por cada um dirigiu a atenção para um objetivo central dando ênfase a determinadas componentes de ensino, de aprendizagem e de como aprender a ensinar (Albuquerque, Graça e Januário, 2005) que se complementaram entre si, tornando o processo de supervisão mais completo e eficaz.

A nível da instituição de ensino não poderíamos ter sido melhor acolhidos. Os membros da Direção Executiva estiveram sempre disponíveis para nos ajudar em qualquer circunstância, facilitando e apoiando as nossas decisões. O corpo não docente ajudou-nos sempre que precisámos, mesmo quando não tinham obrigação de o fazer.

A relação criada com o Grupo de Educação Física (EF) foi fundamental para uma adaptação imediata, não só através da inclusão nas reuniões de grupo e nas atividades desenvolvidas por estes mas também através da sensibilização ao nosso processo formativo no qual quiseram participar voluntariamente. Criámos com este grupo um espaço de partilha de conhecimentos, vivências e amizade que foram uma mais-valia para o nosso crescimento profissional e pessoal.

Os professores integrantes do Conselho de Turma, principalmente a diretora de turma, mostraram-se sempre disponíveis para nos ajudar a esclarecer qualquer dúvida que tivéssemos no âmbito das atividades relacionadas com a turma. A integração nas reuniões de Conselho de Turma foi bastante positiva pois pudemos dar o nosso contributo enquanto professores, dado que fomos ouvidos e respeitados pelas nossas decisões e opiniões apesar de sermos principiantes na docência.

Uma das relações mais importantes durante o estágio pedagógico é aquele que se desenvolve junto dos alunos (Carreiro da Costa *et al*., 1996). Esta foi bastante positiva uma vez que procurámos não só desempenhar o nosso papel de professores de uma área específica, mas também ajudar os alunos a crescer enquanto cidadãos. Os alunos foram sempre tratados com alguma ternura e rigidez quando necessário, mas ressaltamos o facto das interações fora do contexto de aula terem sido fundamentais para criar uma relação forte e compreender alguns comportamentos evidenciados por aqueles. A relação estabelecida com cada um foi, inevitavelmente, diferente pois acabámos por

criar mais empatia com uns do que com outros. Porém procurámos sempre ser justos no processo de ensino-aprendizagem, dando as mesmas oportunidades a todos de mostrarem e desenvolverem o seu potencial.

2.2. Caracterização da escola

Antes do início do Estágio procurámos informarmo-nos sobre a instituição de ensino que nos ia acolher. Embora já conhecêssemos o projeto educativo da escola, fruto do trabalho desenvolvido para a cadeira de Organização e Inovação no Desporto Escolar no ano anterior, revemos o mesmo e consultámos o sítio eletrónico da Escola de forma a obter mais informações e consultar outros documentos como por exemplo, o regulamento interno. Este primeiro contacto foi bastante importante pois permitiu-nos saber a forma como a Escola está organizada bem como conhecer as suas caraterísticas mais marcantes.

O primeiro contacto físico com a Escola deu-se alguns dias antes do início do Estágio, onde a orientadora pedagógica nos deu a conhecer as instalações da Escola, as normas de funcionamento dos espaços direcionados para a prática desportiva e os diversos recursos humanos com os quais iríamos trabalhar, desde funcionários, direção executiva e restantes professores da turma que iríamos lecionar. Este primeiro contacto e a forma como fomos acolhidos foram fundamentais para uma boa integração neste novo meio.

A instituição que nos acolheu foi a Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos dos Louros (designação atual) que iniciou a sua atividade no ano de 1983, como anexo da Escola Secundária Francisco Franco e três anos mais tarde como anexo da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Bartolomeu Perestrelo.

No entanto, com o crescimento da população nas imediações da escola, surgiu a necessidade da criação de um espaço independente que desse resposta às necessidades educativas das crianças. Assim, em 1990 é fundada a Escola Básica do 2º Ciclo dos Louros. No ano 2000 foram edificadas as novas instalações proporcionando à comunidade escolar um desfrutar de condições adequadas ao ensino, assim como permitiu acolher mais alunos e incluir o 3.º Ciclo no currículo da escola. É também

nesta data que este estabelecimento de ensino passa a ser designado de Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos dos Louros.

No que diz respeito ao meio envolvente, a Escola dos Louros recebe na sua comunidade escolar alunos provenientes de vários concelhos da Madeira. No entanto os alunos desta instituição de ensino são, na sua maioria, oriundos do concelho do Funchal com principal incidência sobre a Freguesia de Santa Maria Maior e de São Gonçalo. A procura por esta escola de alunos de outros concelhos deve-se, em parte, a esta ser um local de referência para os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) garantindo as condições necessárias para o desenvolvimento íntegro dos alunos.

As NEE acolhidas nesta escola estão divididas em três tipos, nomeadamente os Deficientes Auditivos, os Deficientes Motores e os Deficientes Intelectuais, que contam com uma equipa de três especialistas que possibilita o apoio pedagógico personalizado em conformidade com o docente da disciplina e mediante o reforço de estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço em questão e das atividades, das competências e aptidões incluídas na aprendizagem, e da antecipação e reforço da aprendizagem dos conteúdos lecionados na turma.

A nível socioeconómico os alunos desta escola formam grupos heterogéneos. No entanto salientam-se os alunos provenientes de famílias carenciadas, com baixos rendimentos e pouca escolaridade. A par destes encontram-se os alunos provenientes dos institutos de habitação social, retirados às suas famílias de origem, pelas mais diversas razões.

Relativamente às instalações, esta escola conta com diversas salas de aula, gabinetes de trabalho e administrativos, biblioteca, reprografia, papelaria, bar de alunos, bar de professores e salas de convívio. As instalações destinadas à prática desportiva e recreativa resumem-se a dois espaços, o polidesportivo e o ginásio. Associados a estes e às atividades que ali decorrem, a Escola possui ainda quatro balneários e duas arrecadações de material desportivo.

A oferta educativa nesta escola não se limita apenas à lecionação do ensino regular dos 2.º e 3.º ciclos, esta dispõe de percursos curriculares alternativos (P.C.A.) no 2.º Ciclo e 3.º Ciclo e do Curso de Educação e Formação (CEF) Tipo 2: Empregado Comercial (2.º ano). A Escola conta com diversos projetos e atividades de complemento

curricular de forma a dar resposta às motivações dos alunos, assim como para proporcionar à comunidade escolar meios que lhes permita potenciar todo o processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo que fomentam uma formação integral de todos os agentes de ensino.

2.3. Caracterização da turma

O sucesso do processo ensino-aprendizagem é condicionado por uma série de fatores relacionados com os diversos agentes de ensino envolvidos. No entanto se nos restringirmos aos fatores relacionados com os dois agentes mais evidentes (o professor e o aluno) e às principais tarefas a estes incumbidas (transmitir o conhecimento e assimilar o conhecimento transmitido), estamos com certeza a comprometer todo o processo.

Tal como o professor não é só professor, o aluno não é só aluno. Embora em dimensões diferentes no quotidiano, a conduta de ambos é constantemente influenciada pela multiplicidade de papéis que desempenham e pela conjuntura que a sociedade em si exerce sobre os seus domínios. Assim importa compreender as características daqueles de quem depende o sucesso do ensino, de forma a caminharmos no sentido de um ensino individualizado.

Carvalho (2001) refere que a tentativa de superação das dificuldades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem está intimamente relacionada com o conhecimento das características não só do processo de aprendizagem mas também das características dos alunos.

Neste sentido a caracterização da turma assume-se como um instrumento de trabalho muito importante para os docentes uma vez que procura conhecer os alunos na sua dimensão bio-psico-social contribuindo assim para um potenciar do processo ensino-aprendizagem (Robalo 2004).

Segundo Roldão (1995) cabe ao diretor de turma a tarefa de realizar a caracterização de turma no início do ano letivo fornecendo posteriormente as

informações mais pertinentes a todos os professores da turma em questão. Estes, no entanto, não devem ter um papel passivo no processo, pelo contrário: a caracterização da turma é responsabilidade do Conselho de Turma, como referem Carvalho e Diogo (1994).

A caracterização da turma permite ainda aos professores a realização de um planeamento e calendarização das atividades a desenvolver com a turma, delineando situações de aprendizagem articuladas e contextualizadas ao mesmo tempo que desenvolvem estratégias no sentido de potenciar as capacidades do aluno e superar as dificuldades dos mesmos (Silva 2007).

2.3.1. Objetivos

- **Objetivos Gerais**

- Conhecer e compreender as atitudes e comportamentos dos alunos no seio escolar;
- Adaptar os objetivos definidos inicialmente para os alunos da turma estudada;
- Adequar das estratégias utilizadas na intervenção pedagógica;
- Potenciar todo o processo de ensino-aprendizagem tendo em conta as dificuldades, potencialidades e aspirações dos alunos, assim como das necessidades a estes inerentes.

- **Objetivos Específicos**

- Conhecer e compreender os hábitos dos alunos no que diz respeito aos hábitos desportivos, estudo, tempos livres e alimentares;
- Conhecer e compreender a informação biográfica de cada aluno, nas diversas dimensões a estas associadas (nível socioeconómico; historial escolar; estabilidade emocional e clima relacional);
- Identificar problemas e dificuldades comuns a todos os elementos da turma, assim como o destaque de alunos mais problemáticos;

- Disponibilizar a informação recolhida e apresentar a mais pertinente aos restantes professores da turma de forma a potenciar a intervenção pedagógica;
- Delinear o estudo caso a partir da informação recolhida.

2.3.2. Metodologia

- **Identificação do grupo alvo**

O grupo alvo da caraterização foi a turma 3 do 6.º ano da Escola dos 2.º e 3.º Ciclos dos Louros. Esta turma é constituída por de 22 alunos, treze dos quais do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos.

- **Estratégias**

Para conseguirmos atingir os objetivos delineados optámos por utilizar três fontes de informação: fontes documentais, inquérito por questionários e observações nas aulas de EF.

a) Fontes documentais

As fontes documentais referem-se a todas as informações recolhidas pelo diretor de turma no âmbito da criação do dossier da mesma. A recolha dos dados foi realizada através da consulta deste mesmo dossier e através da comunicação oral de informação transmitida pelo diretor de turma.

Os dados recolhidos através desta fonte estiveram relacionados com a informação biográfica dos alunos, nomeadamente: data de nascimento, naturalidade, nacionalidade, residência, parentesco do encarregado de educação e aproveitamento escolar nos anos anteriores.

b) Inquérito por questionário

O inquérito foi obtido através da aplicação de dois questionários aplicados em dois momentos distintos.

A aplicação do primeiro questionário (anexo I) surgiu na primeira aula como forma de apresentação dos alunos, e foi construído com o intuito de recolher as informações mais pertinentes e diretamente relacionadas com as aulas de EF, contendo os seguintes parâmetros:

- **Dados pessoais; forma de deslocação -** uma vez que o horário das aulas de EF correspondiam ao primeiro tempo de aula de segunda-feira e ao último tempo de aula da quinta-feira, foi questionado aos alunos a forma de deslocamento entre casa/escola no sentido de se apurar justificações para eventuais atrasos e explorar a possibilidade de os alunos saírem antes do toque de saída para chegarem a tempo do transporte;

- **Hábitos Alimentares** - aferir se os alunos estão devidamente alimentados e, como tal, predispostos energeticamente para a prática das aulas de EF;

- **Hábitos de Estudo** - identificar a dedicação dos alunos ao estudo das matérias inerentes à disciplina de EF em comparação com o tempo despendido para as restantes disciplinas, apurando assim, de forma indireta, a importância dada a esta disciplina quando comparada com as restantes;

- **Educação Física** - apurar a motivação para as aulas de EF, assim como as modalidades incitadoras de tal motivação e/ou desmotivação;

- **Ocupação dos Tempos livres** - verificar as atividades desportivas praticadas e pretendidas pelos alunos, bem como identificar a possível desmotivação para a prática de algum desporto nos tempos livre; averiguar as atividades sedentárias e não sedentárias, verificando a forma como os alunos despendem o seu tempo livre, bem como fazer uma comparação do tempo gasto nos dois tipos de atividade.

O segundo questionário (Anexo II) foi aplicado na décima quarta aula. Este foi mais extenso que o primeiro dado que procurou colmatar todas as informações em falta até à data. Este foi e é composto pelas seguintes categorias: Dados Pessoais, Agregado Familiar, Deslocação, Hábitos Alimentares, Saúde, Percurso Escolar, Condições e Hábitos de Estudo, Relações interpessoais.

c) Observação nas aulas de Educação Física

A observação nas aulas de EF pretendeu a aquisição de informações sobre os alunos em contexto real. Os parâmetros avaliados foram os seguintes: assiduidade, pontualidade, motivação, comportamento, relações interpessoais.

- **Condições e Limitações de Aplicação**

A aplicação dos dois questionários estava prevista deste o início do ano letivo. No entanto, o segundo questionário limitar-se-ia à avaliação das relações interpessoais. Todavia, devido à escassez das informações inerentes aos alunos surgiu a necessidade de se realizar um questionário mais completo e elucidativo da situação dos alunos nos diferentes domínios.

A aquisição destas informações através de questionário está associado ao risco da informação não ser verdadeira ou os alunos simplesmente não saberem responder às questões colocadas, comprometendo assim o real perfil da turma.

As componentes avaliadas na aula de EF foram registadas ao longo das aulas (pontualidade e assiduidade) e as restantes resumiram-se à observação direta durante as mesmas. A esta observação está inerente o risco de contaminação da informação pois revela-se um método subjetivo e dependente da perceção prévia que o professor possui dos comportamentos dos alunos**.**

2.3.3. Apresentação e Análise dos Resultados

Após a recolha dos dados relativos à turma averiguámos que a maioria dos alunos era residente no Concelho do Funchal, existindo apenas dois que vivem nos concelhos vizinhos. No entanto tal não influenciou a pontualidade, pelo que apenas se refletiu no tempo de deslocamento.

A nível da saúde foram identificados três alunos com problemas respiratórios que não revelaram durante o período de aulas nem afetaram a assiduidade dos alunos às aulas.

O número de elementos do agregado familiar variava entre um e nove . Estes dados revelaram estruturas familiares desfragmentadas e/ou com carências económicas e afetivas. Embora não caiba ao professor preencher na totalidade estas lacunas, compete-lhe compreender e minimizar os efeitos que estes problemas possam causar no bom funcionamento das aulas.

O nível de escolaridade das mães dos alunos eram na generalidade superiores às habilitações académicas dos pais, talvez por esta razão a maioria dos encarregados de educação eram as mães. O acompanhamento dado pelos pais resumia-se maioritariamente à ajuda nos trabalhos de casa e na verificação dos trabalhos, o que demonstrou o interesse que os pais assumem no processo escolar do seu educando.

No entanto, este apoio revelou não ser suficiente uma vez que a maioria dos alunos afirmou que só estuda para os testes o que não é suficiente para colmatar as dificuldades de aprendizagem que estes apresentam nas diversas disciplinas. Seria necessário um maior acompanhamento dos alunos e a criação de hábitos de estudo regulares para que estes pudessem evoluir da sua aprendizagem.

Em relação à alimentação verificámos que a maioria dos alunos ingeria as três refeições diárias demonstrando a importância dada à nutrição. No entanto existiam casos que careceram de atenção uma vez que os alunos não tomavam o pequeno-almoço nem o lanche da manhã podendo ver-se refletido no aproveitamento escolar o défice presenciado nesta temática.

No que diz respeito às relações interpessoais apurou-se a existência de grupos bem estruturados, de grupos semiestruturados e de alunos isolados. Ao contrário do que seria esperado a formação destes grupos não tinha por base o género mas sim as afinidades. Verificou-se também uma enorme dificuldade de relacionamento entre os diversos grupos. Este facto foi potenciador de comportamentos de desvio e de desrespeito pelo outro, comportamentos que se verificaram constantemente no seio da turma.

2.4. Considerações Finais

A caracterização da turma foi uma tarefa de extrema importância para o processo ensino-aprendizagem desenvolvido uma vez que nos permitiu conhecer a turma na sua globalidade e entender ao pormenor as características de cada aluno em particular. Este conhecimento contribui para a elaboração mais cuidada de todas as fases inerentes aos diversos planeamentos, adaptando as situações de aprendizagem às características de cada aluno.

Na realização desta tarefa procurámos obter informações sem comprometer o tempo que tínhamos disponível para a prática, através da consulta das fontes documentais já existentes e as recolhidas pela diretora de turma no ano corrente. Porém, devido à falta de informação atualizada e já decorrido um mês desde o início do ano letivo, decidimos utilizar parte de uma aula para inquirir os alunos acerca das informações que considerámos pertinentes para os conhecermos melhor. Apesar de termos consciência que privámos os alunos de algum empenhamento motor, consideramos que os dados recolhidos foram esclarecedores e justificativos dos comportamentos dos mesmos, contribuindo de forma positiva para o melhoramento da individualização do ensino.

Para além da consulta de fontes documentais e da observação das aulas procurámos estabelecer laços com os alunos e procurar junto destes informações que muitas vezes não são exteriorizadas durante as aulas ou aquando o preenchimento de um questionário. Esta relação estabelecida fora do contexto de aula proporcionou-nos a perceção da exata realidade em que os alunos se encontravam e nos apercebermos das mudanças que poderiam ter acontecido após a primeira recolha de informação. Com esta estratégia que inicialmente não estava delineada pudemos observar situações de extrema pobreza e de instabilidade do agregado familiar, fatores que afetavam a predisposição dos alunos para as aulas.

A caraterização realizada foi apresentada ao conselho de turma na reunião intercalar. Esta experiência foi bastante positiva uma vez que criámos um espaço de partilha e cruzamento de informação sobre os alunos o que permitiu um conhecimento ainda mais aprofundado dos mesmos. Perante a completa caracterização realizada por

nós, o Conselho de Turma optou por torná-la na caracterização de turma a adicionar ao dossier da mesma.

III. Prática Letiva

"O trabalho de educar é duro, difícil e necessário."
Paulo Freire

3.1. Gestão do processo ensino-aprendizagem

Quando, sobre um ser, são exercidas diversas ações com o intuito de ajudá-lo a atingir os seus objetivos e tendo em conta a sua dimensão multifacetada estamos sobre o fenómeno da educação (Cristóvão 2001). Bento, Garcia e Graça (1999) referem que a educação pretende situar o ser no meio onde este está inserido, através da consciência de si mesmo e daquilo que o rodeia. No entanto educar vai para além deste pensamento pois o principal objetivo "é levar aquele que está num saber mais baixo para um saber mais alto" (Bento, Garcia e Graça (1999, pg. 25), ou seja, educar é mudar-se e mudar aqueles sobre quem exercemos ações.

De acordo com Rosado e Ferreira (2011) o processo de ensino-aprendizagem é fortemente conotado pelo meio onde se dá aprendizagem, ou seja, todas as variáveis inerentes àquela comunidade em específico, como por exemplo os seus valores, crenças, forma de organização e normas de funcionamento, vão afetar significativamente os diversos agentes de ensino. Furter (1983) citado por Rosado e Ferreira (2011, pg. 191) reforçam esta ideia ao referirem que "o ambiente organizacional deve ser entendido como um conteúdo de formação correspondendo a uma forma de educação difusa".

Almada et. al (2008) indicam também que o processo pedagógico vive das dinâmicas que o constituem e que acontecem de acordo com uma intencionalidade específica e que, caso tal não seja tido em conta, corre-se o risco de tornar o processo desadequado. O conhecimento e análise do contexto são fundamentais para a definição dos objetivos e estratégias a utilizar de forma a dar resposta a todos os problemas que vão surgindo.

Para Banks (2002) citado por Rosado e Ferreira (2011) o professor que conhece e compreende a dinâmica deste processo na sua vertente cultural, dos alunos e da

comunidade onde estes estão inseridos, consegue mais facilmente relacionar-se com os seus alunos e obter melhores níveis de empenhamento dos mesmos.

Neste contexto, a EF assume-se como uma disciplina completa, dado que tem por objetivo não só o desenvolvimento das capacidades técnicas e de aptidão física mas também a formação de atitudes e valores, orientando o aluno para o seu desenvolvimento multilateral e harmonioso (PNEF 2005). Rosado (2011) afirma que esta disciplina tem um papel fundamental no desenvolvimento pessoal, social e moral dos alunos, bem como na criação de competências transcendentes à sala de aula e que se aplicam para o resto da vida, ou seja, com a disciplina de EF não se procura trabalhar somente a componente desportiva mas também realizar o *transfer* para "outras esferas da vida da pessoa, formando não exclusivamente o desportista, mas o Homem" (Rosado, 2011, pg. 11).

Como podemos verificar, ensinar é uma atividade complexa na qual cabe ao professor a responsabilidade de gerir o processo ensino-aprendizagem com o objetivo de fazer os alunos aprenderem (Rink 2006), sendo que o mesmo deve procurar facilitar a aprendizagem de forma a fomentar a construção de conhecimento, exteriorizado muitas vezes através do desempenho cognitivo e da capacidade resolução de problemas (Cruz & Fonseca, 2002).

Desta forma, desde o início da prática letiva procurámos conhecer o meio onde estávamos inseridos e a sua forma de funcionamento, bem como os alunos na sua dimensão individual e coletiva. Esta procura de conhecimento foi fundamental para a organização do processo ensino-aprendizagem no qual delineámos objetivos adequados ao contexto onde estávamos inseridos. Não obstante, durante todo o ano deparámo-nos com dificuldades e necessidades de mudança que nos solicitaram a alteração dos objetivos definidos bem como levaram a uma nova procura e compreensão dos fenómenos a acontecer.

Durante todo o processo procurámos também responder às necessidades individuais de cada aluno e da turma como um todo. Tal processo implicou, como refere Rink (2006), o desenvolvimento de estratégias e a reestruturação das mesmas de acordo com o conhecimento progressivo sobre o aluno, das capacidades deste, dos conteúdos das aulas e do próprio processo de ensino-aprendizagem. A gestão deste método

suscitou muitos receios, medos e incertezas, principalmente numa primeira fase em que nos estávamos a habituar ao novo papel, o de docentes.

Nesta fase, o tratamento de informação e resolução de problemas, principalmente no decorrer da aula, muitas vezes não foi possível ou decorreram de forma lenta, fruto da inexperiência que possuíamos. Gradualmente, com o conhecimento mais aprofundado de cada aluno e da turma como um todo, esta tarefa tornou-se mais fluída o que vai ao encontro do referido por Rink (2006) quando indicava que à medida que o professor vai acumulando experiência, mais informação é capaz de usar ao mesmo tempo na tomada de decisões, ficando mais capaz de identificar o que é mais importante.

Podemos afirmar que ao longo das aulas fomo-nos construindo como docentes, adquirindo competências e novos conhecimentos, sempre acompanhados de uma reflexão, que se manifestaram no desenvolvimento de estratégias de superação de obstáculos, da aptidão de improvisação e estilos, atitudes e gestos resultantes numa forma pessoal de ensinar (Tadif, Lessard & Lahaye, 1991).

A forma como desenvolvemos as estratégias e como gerimos todo o processo é descrita nos pontos seguintes.

3.2. Planeamento

As dificuldades que se pode encontrar durante o processo de ensino-aprendizagem podem ser minimizadas se este for acompanhado por um planeamento adequado ao contexto onde se desenvolve. Tal acontece pois o planeamento não é apenas uma mera perspetiva do que irá acontecer posteriormente, mas sim um questionamento intencional e reflexivo sobre os acontecimentos futuros (Januário, 1984).

Para Bento (2003) o planeamento assume-se como uma condição básica para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Este autor refere que é através da planificação que o professor pode assumir uma direção pedagógica concentrando-se

apenas no essencial e potenciando, no pouco tempo que tem disponível, os recursos que possui e que são fundamentais à aprendizagem dos alunos.

As ações realizadas pelo professor neste âmbito devem incluir as decisões a tomar, a previsão dos acontecimentos, a seleção das estratégias e conteúdos, bem como a organização das mesmas e que devem ser sempre acompanhadas de uma reflexão antes, durante e depois das mesmas. Tal permite ao professor a reorganização e ajustamento destas ao longo do processo tornando-o mais eficaz (Leal, s/d).

Desta forma, o planeamento no processo de ensino-aprendizagem deve ser visto como um processo de tomada de decisão, no qual o professor deve procurar a racionalização das atividades utilizando para tal uma seleção de estratégias e meios de forma a obter melhores resultados, potenciando uma maior produtividade (Gomes, 2004).

Como referido, este planeamento deve iniciar-se antes do começo efetivo das aulas. Assim, procuramos desde logo compreender os diversos tipos de planeamento existentes para que pudéssemos organizar o ano letivo da melhor forma, abrangendo todas as possíveis situações, considerando para tal o planeamento desde a sua dimensão macro até a sua dimensão mais reduzida.

Neste sentido, desenvolvemos o nosso planeamento tendo por base Aranha (2004) quando refere que este deve abranger três fases. A primeira fase, cognominada de conceção, que diz respeito à definição lógica e estruturada de estratégias e objetivos; a segunda fase, a aplicação, onde se cumpre o que foi estipulado anteriormente e, por fim, a terceira fase que se destina ao controlo e avaliação. Esta última etapa é extensível a todas as anteriores e procura realizar uma apreciação constante dos atos realizados permitindo que o planeamento realizado seja passível de realização e de possíveis modificações que se revelem adequadas.

As três fases foram materializadas através da realização dos três níveis de planeamento defendidos por Bento (2003) que são: o planeamento anual; planos periódicos de unidades temáticas ou didáticas e projeto/plano de aula.

3.2.1. Planeamento Anual

A elaboração do plano anual compreende um espaço de tempo em que o professor procura inteirar-se de todas variáveis inerentes à turma que irá lecionar. Grande parte destas variáveis é-lhe apresentada no início do ano letivo, o que facilita uma visão global por parte deste sobre o processo de ensino-aprendizagem (Neves & Graça (1997) citado por Gomes (2004)). O professor deve procurar compreender e dominar, de forma aprofundada, os objetivos a alcançar bem como ter noção da organização do ensino no decorrer do ano letivo (Bento 2003) para otimizar o processo.

Desta forma, a realização deste plano iniciou-se logo após o conhecimento do ano de escolaridade, da dinâmica organizativa da escola, dos espaços direcionados à prática da EF e também da informação disponível relativa aos alunos constituintes da turma.

De salientar que, apesar de o Grupo de EF já ter definido estratégias anuais comuns para todos os professores no início do ano letivo, como por exemplo as matérias de ensino a abordar em cada ano escolar e a sua distribuição pelos diversos períodos, tivemos a possibilidade de escolha das mesmas, ou seja, o grupo mostrou-se sensível ao processo pelo qual estávamos a passar, compreendendo que as necessidades por nós apresentadas requeriam uma maior liberdade, e aceitando as nossas decisões mesmo que não correspondessem ao exigido pelo Grupo. Evidentemente que tivemos de respeitar algumas normas estipuladas (caso da avaliação) e coordenar as nossas ações com os restantes professores (por exemplo utilização dos espaços de acordo com o *roulement* adotado pelo grupo). Porém, esta tarefa foi facilitada aquando da adoção por parte do grupo de algumas estratégias inicialmente utilizadas pelo nosso grupo de estágio.

A primeira tarefa que realizámos na elaboração do planeamento anual diz respeito aos trabalhos preparatórios. Estes consistiram no estudo dos vários recursos didático-pedagógicos, mais concretamente o PNEF do 2º Ciclo que utilizámos como guia de ação, servindo-nos de base para o planeamento a curto e longo prazo no qual definimos a organização letiva, as diversas possibilidades de abordagem das matérias de ensino a lecionar e a identificação de competências gerais associadas à faixa etária da turma. No entanto, este documento não foi visto de forma rígida, pelo contrário, como o próprio refere todo o processo de ensino está sujeito à deliberação pedagógica ao nível

do contexto onde o mesmo ocorre. Assim, responsabilizámo-nos pela escolha e aplicação das estratégias metodológicas e pedagógicas que considerámos mais adequadas para que os alunos atingissem os objetivos propostos.

Também foram consultados: o inventário de material disponível de forma a percecionarmos as limitações e potencialidades dos recursos materiais; o regulamento interno da escola; o regulamento e o regimento da disciplina de EF. Estes documentos foram-nos apresentados e explicados na primeira reunião de grupo na qual estivemos presentes. Consideramos que a nossa participação da reunião foi bastante importante pois conseguimos percecionar, de forma operacional, as normas e condutas pelas quais se regem a Escola e o Grupo.

Ainda na dimensão dos trabalhos preparatórios procurámos analisar as características de cada aluno e da turma, isto é, iniciámos a caracterização da turma identificando a sua estrutura social, o nível educativo, o seu desenvolvimento motor e desportivo. Para que este conhecimento fosse possível, começámos por verificar as informações relativas ao ano anterior através da consulta dos registos pessoais e do contacto direto com os anteriores professores de EF, seguindo-se da aplicação de um questionário (anexo I e anexo II) com o intuito de apurar os dados mais pertinentes sobre estes. Por fim recolhemos informações no seio da própria aula, através da observação dos comportamentos dos alunos perante diversas situações, que nos permitiu avaliar os mesmos nas várias matérias de ensino e também as relações estabelecidas.

Perante todos os dados recolhidos passámos à definição dos objetivos anuais e dos objetivos relativos às unidades de ensino previstas, bem como as competências específicas a desenvolver. Relativamente às competências gerais, estas foram definidas juntamente com o Conselho de Turma, que identificou uma grande lacuna ao nível da capacidade das relações interpessoais, défice que influenciava negativamente o clima de aula em todas as disciplinas, prejudicando a aprendizagem dos alunos. A capacidade de trabalhar em grupo, o respeito pelo outro e a empatia foram trabalhadas de forma prioritária para reduzir os efeitos nefastos de tal tipo de conduta social. Não se quer com isto dizer que as restantes componentes não foram trabalhadas, afirmamos sim que estas foram uma prioridade, no entanto todas as outras competências foram tidas em conta e adequadas á individualidade de cada aluno.

Após o período relativo à avaliação diagnóstica (desenvolvida mais à frente) em que observámos a prestação os alunos em diversas matérias de ensino prosseguimos para a seleção e distribuição das mesmas. Para esta realização foram também tidas em conta as condições materiais e espaciais disponíveis, bem como as regras de seleção das matérias sugeridas pelo PNEF.

Este agrupa as diversas matérias de ensino em sete categorias:

- Categoria A – jogos
- Categoria B – futebol, voleibol, basquetebol, andebol
- Categoria C – ginástica solo, ginástica de aparelhos
- Categoria D – atletismo
- Categoria E – patinagem
- Categoria F – dança
- Categoria G – outras (orientação, natação, ténis, rugby, etc)

A norma de seleção refere que devemos optar apenas uma matéria de ensino de cada categoria, sendo a escolhida aquela em que o aluno tenha revelado melhores níveis de conhecimento. Porém optámos por abordar um leque mais variado de matérias, de forma a solicitar junto dos alunos diversos comportamentos que de forma orientada contribuíssem para o alcance dos objetivos propostos e fossem ao encontro das capacidades individuais de cada aluno, respeitando a heterogeneidade da turma. Acreditamos que esta regra de seleção não pode ser vista de forma fechada guiando-se pelas aptidões da maioria da turma pois tal seria ignorar as capacidades e dificuldades daqueles que constituem a minoria da turma, seria desrespeitar a individualidade de cada aluno.

Assim, foram abordadas diversas matérias de cada categoria que foram selecionadas pela forma como se complementam. As matérias das categorias B, C, D e F foram todas abordadas, embora com peso temporal e intensidade diferentes. Na categoria B as matérias abordadas num maior espaço de tempo foram o basquetebol, o andebol e o voleibol, e concentradas de maior forma em uma unidade didática. Porém estas e o futebol foram abordadas pontualmente ao longo do ano como forma de consolidação de conhecimentos e revisão de conteúdos. A ginástica de solo e a ginástica de aparelhos constituintes da categoria C foram lecionadas predominantemente durante o segundo e terceiro período, incidindo sobretudo sobre alguns elementos gímnicos

dado que os alunos apresentavam muitas dificuldades nestas matérias e devido ao condicionamento a nível material. O atletismo (Categoria D) e a dança (Categoria F) foram trabalhados apesar da grande resistência por parte dos alunos. Para que tal abordagem fosse possível, tentámos utilizar meios motivadores como por exemplo meios audiovisuais e material alternativo.

Na categoria A foram abordados os jogos pré-desportivos e jogos tradicionais, ao longo de todo o ano letivo como forma de introdução das restantes matérias, promovendo a interação e a cooperação entre os alunos. Apenas não nos foi possível abordar as matérias de ensino da categoria E por falta de material. Na categoria G optámos por abordar o ténis de mesa, o badminton, o bitoque rugby e a orientação, rentabilizando assim o material disponível na Escola. É importante referir que a escolha das matérias teve sempre em conta o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, procurando superar as suas dificuldades e melhorando as suas aptidões.

A organização do ano letivo também foi equacionada aquando da elaboração do plano anual. Esta foi realizada com base no PNEF em que optámos por dividir o mesmo em três etapas de aprendizagem distintas com a finalidade de facilitar a orientação e regulação do processo de ensino aprendizagem.

- **1ª Etapa: Avaliação diagnóstica e revisão das matérias/aprendizagens anteriores**

Esta etapa compreendeu a avaliação diagnóstica das possíveis matérias de ensino a abordar de forma a determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas mesmas. Esta recolha de informação permitiu uma seleção cuidada das matérias e conteúdos a lecionar, bem como o delineamento de estratégias facilitadoras da gestão de aula e consequente criação de um clima favorável á aprendizagem. Nesta fase procurámos também rever as matérias e aprendizagens obtidas no ano anterior ao mesmo tempo que proporcionámos aos alunos novas aprendizagens. Para a identificação das matérias abordadas no ano anterior, questionámos os alunos acerca deste assunto e também os professores de EF do ano anterior.

- **2ª Etapa: Promoção de novas aprendizagens**

A promoção de novas aprendizagens é a característica mais marcante desta etapa, onde os alunos são sujeitos a novas experiências em contexto de matérias de ensino conhecidas e introdução de outras até então não praticadas. A par deste desenvolvimento procura-se também rever e consolidar as aprendizagens anteriores.

- **3ª Etapa: Revisão/consolidação das matérias**

Esta última etapa consistiu num período de tempo no qual foi possível relembrar matérias e conteúdos abordados ao longo do ano, no nível mais elevado atingido pelos alunos. Para os alunos com mais dificuldades foi uma fase na qual tiveram uma oportunidade acrescida de recuperar/aperfeiçoar o seu desempenho. Esta abordagem teve também por objetivo a avaliação dos alunos e do processo desenvolvido com vista á obtenção das metas propostas.

De salientar que estas etapas não foram realizadas de forma independente, mas sim em jeito de complementaridade, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem não pode ser estanque e deve respeitar a evolução individual dos alunos. Com isto queremos dizer que, embora as etapas fossem definidas para acontecerem num determinado espaço temporal estas aconteceram em simultâneo com as outras etapas pois durante uma aula e perante a heterogeneidade da turma poderemos estar a avaliar os alunos, solicitar-lhes novos comportamentos e/ou a consolidar aprendizagens anteriores.

3.2.2. Unidades Didáticas

O segundo nível de planeamento compreende a elaboração das Unidades Didáticas (UD). Para Rosado (1999, pg.8) as UD definem-se "como um conjunto de aulas cuja unidade se constrói em torno de uma função didática", ou seja, um agrupamento de aulas semelhantes tendo por base o mesmo objetivo didático e não necessariamente o aglomerar de aulas da mesma matéria de ensino. Gomes (2004)

reforça esta ideia ao indicar que o planeamento deve prever o desenvolvimento integral dos alunos e não centrar-se apenas na matéria.

De acordo com Bento (2003) as UD são partes fundamentais no planeamento de uma disciplina e, consequentemente, para o processo pedagógico, dado que têm por objetivo clarificar e distinguir as etapas de ensino e aprendizagem. Este mesmo autor refere que estas têm de ser construídas de forma a criar as condições necessárias para a aquisição de conhecimentos, destrezas e aptidões, ou seja, o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno.

Para Siedentop (2000) o planeamento de uma UD deve asseverar a ligação e continuidade entre as diversas aulas que a compõem, refletindo uma progressão intencional, estruturada e lógica dos objetivos e conteúdos. Estes referem também que, neste nível de planeamento se deve incluir os recursos necessários (espaciais, temporais e materiais), as estratégias de ensino e de organização das aulas.

Seguindo esta linha de pensamento, Aranha (2004) defende que a estrutura de uma UD deve conter as informações relativas à turma a que se destina, aos recursos, aos objetivos, à estruturação de conteúdos, forma de avaliação e estratégias de ensino; devendo estes dados ser tratados de forma lógica e contínua.

Bento (2003) sugere que a estrutura da UD deve compreender três grandes etapas: determinação de objetivos, planificação do conteúdo e planificação da configuração metodológica. Para Januário (1984) as etapas são cinco e dizem respeito à definição de objetivos, estruturação os conteúdos, mobilização e disposição dos recursos, controlo/avaliação e estratégia geral.

Este último autor divide ainda as UD de acordo com o tipo de estrutura pela qual se rege:

- Qualidades físicas: fortemente associadas ao treino dado que têm em vista o desenvolvimento das capacidades condicionais e físicas;
- Repertório motor: procura facultar ao aluno um conjunto de vivências de forma incentivar a resolução de problemas, respeitando o aluno e as suas necessidades educativas;

- Atividades: procuram uniformizar os conteúdos e tarefas de aprendizagem para todos os docentes, facilitando a estruturação dos conteúdos e tarefas de aprendizagem.

Como podemos verificar, a construção de uma UD pode obedecer a diferentes sistematizações e ser compreendida de diversas formas. Contudo, é possível identificar um elo comum em todas as definições e conceções apresentadas: a importância das mesmas no processo ensino-aprendizagem e a sua adequação ao mesmo.

Visto que o processo de ensino-aprendizagem é influenciado pelas diversas características que o compõem e pelas variáveis das mesmas (Godinho, Mendes, Melo e Barreiros; 2007) podemos afirmar que cada contexto onde se insere a turma alvo é único e singular devido à conjunção dos fatores inerentes a esta. Deste modo consideramos que a elaboração de uma UD não pode seguir uma estrutura preconcebida sob pena de se despersonalizar o ensino, tornando o processo desadequado ao contexto.

A UD deve conter apenas a informação pertinente de forma a tornar este documento de fácil consulta, ou seja, operacional. Neste sentido consultámos diversas UD realizadas por vários professores e pelos colegas estagiários de anos anteriores, procurando verificar as potencialidades e fragilidades das mesmas. Através desta consulta e das reflexões realizadas pelos seus autores conseguimos identificar elementos comuns, os quais referiam a necessidade da funcionalidade das UD e inutilidade da repetição de informação ao longo das mesmas.

Desta forma, o primeiro passo que demos foi aglomerar a informação comum às diversas UD a realizar, elaborando um documento complementar das UD. Este documento continha a identificação e caracterização da turma; a calendarização anual, horário semanal e distribuição das aulas por período letivo; as competências e objetivos a desenvolver a longo e médio prazo e também os recursos materiais, espaciais e humanos.

De salientar que a elaboração deste documento não foi estanque. Durante todo o ano letivo foram sendo realizadas alterações ao mesmo, devido à mudança do contexto para o qual estava previsto. A aquisição de novos conhecimentos sobre os alunos, a evolução e as necessidades dos mesmos e a alteração dos recursos materiais, foram

algumas das condições que nos levaram a modificar o documento, numa perspetiva de melhoramento do processo ensino-aprendizagem.

Assim, as UD elaboradas (anexo III) caraterizaram-se sobretudo por ser um documento objetivo e de fácil consulta. Estas foram estruturadas da seguinte forma:

- Introdução: esta constava de breve descrição dos objetivos pretendidos, realização de uma ligação com a UD anterior e pretendia também situar a turma no momento inicial da mesma.
- Calendarização: definição do espaço temporal na qual se daria a UD, discriminando a duração das aulas.
- Cronograma das Matérias: situava as matérias a abordar no espaço temporal dedicado à UD a desenvolver.
- Cronograma dos conteúdos: situava os conteúdos nas aulas previstas. Este cronograma foi composto pela data e duração da aula, pela matéria de ensino e respetivo conteúdo, bem como as estratégias de ensino a adotar perante determinado conteúdo.
- Justificação das matérias e conteúdos: justificava-se a escolha de determinada matéria e conteúdos para desenvolver e que seriam fundamentais para desenvolver competências junto dos alunos, de forma a atingir os objetivos delineados.
- Orientações metodológicas: neste ponto eram apresentadas as estratégias organizativas e diretrizes a seguir na elaboração das aulas constituintes da respetiva UD.
- Avaliação: mencionava o tipo de avaliação a realizar durante a execução da UD.

Apesar da funcionalidade que encontrámos nas UD realizadas e de estas terem servido de forma benéfica aos nossos intuitos, consideramos que alguns pontos poderiam ter sido melhorados. Temos consciência de que a elaboração das mesmas teve uma forte conotação pessoal, com isto queremos dizer que construímos um instrumento

de trabalho próprio que, para nós que as realizámos, quando as consultamos vemos com clareza aquilo que pretendíamos. No entanto, quando estas forem consultadas por outras pessoas podem não parecer tão percetíveis. Desta forma poderíamos ter desenvolvido alguns dos pontos como por exemplo os objetivos a curto prazo para a generalidade da turma e para cada aluno em específico, bem como as estratégias de aula.

A distribuição das matérias de ensino pelo ano letivo foi realizada tendo em conta a avaliação inicial e a prioridade de competências a desenvolver junto dos alunos. Desta forma realizámos cinco UD. A UD1 disse respeito à primeira etapa de aprendizagem que se referente à avaliação diagnóstico e revisão das matérias/aprendizagens anteriores, e correspondeu à totalidade do 1.º Período letivo. Consideramos que esta UD poderia ter sido melhor rentabilizada se houvesse um planeamento mais faseado em relação à avaliação diagnóstico e à revisão das matérias, ou seja, as aulas dedicadas à avaliação inicial deveriam ter sido planeadas separadamente das aulas predominantemente direcionadas para a revisão das matérias. Tal permitir-nos-ia uma apreciação mais concreta do contexto e consequentemente a direção mais atempada dos objetivos a atingir.

A segunda UD teve a duração de quatro semanas, e foi constituída predominantemente por matérias relacionadas com os jogos desportivos coletivos (JDC) (andebol, basquetebol, futebol, voleibol, jogos pré-desportivos). Os JDC caracterizam-se pela existência de uma relação de cooperação/oposição, na qual os alunos confrontam-se, lutando ou trocando a bola de forma a atingir o objetivo de jogo. Para tal, utilizam estratégias individuais e coletivas, ao mesmo tempo que dominam uma certa gama de respostas motoras gerais do seu dia-a-dia. Neste sentido este tipo de jogo, através da sua dinâmica de grupo e distribuição de funções, é um excelente meio para o desenvolvimento das capacidades dos alunos nos diversos domínios. Optámos por abordar os JDC em primeiro lugar pois estas eram matérias preferenciais dos alunos, sendo um meio de motivação para os mesmos e porque considerámos que através destas poderíamos melhorar a grande lacuna existente nas relações interpessoais, através do trabalho em grupo.

A UD3 teve por objetivo a abordagem a matérias predominantemente individuais (ginástica e atletismo) durante três semanas. Dado que estas matérias foram aquelas em que os alunos demonstraram maiores dificuldades e menor motivação, a

curta duração desta UD foi pensada de forma a possuirmos um maior controlo sobre o processo e a podermos alterar, de forma mais rápida, as estratégias a utilizar. A abordagem destas matérias não teve apenas por objetivo o desenvolvimento da técnica em si mas também aumentar os níveis de autoconfiança, capacidade de concentração, capacidade de domínio do próprio corpo e superação dos seus limites.

A UD4 pretendeu dar continuidade às matérias e aos conteúdos lecionados na UD anterior. No entanto, foram delineados novos objetivos face à evolução e mudança de atitude demonstrada pelos alunos em relação a estas matérias. Nesta UD foram introduzidas as atividades rítmicas expressivas que foram abordadas apenas já próximo do fim do ano letivo, pois dadas as características da turma (a nível das relações interpessoais e de motivação) as tentativas de abordagem anteriormente revelaram-se infrutíferas.

Por fim, a UD5 correspondeu à terceira e última etapa de aprendizagem inerente à revisão/consolidação das matérias. Nesta foram abordadas as matérias de ensino lecionadas ao longo do ano com principal ênfase para aquelas em que os alunos demonstraram menor evolução.

3.2.3. Planos de Aula

Para Bento (2003) a aula é o âmago do trabalho do professor pois é nesta que se concretiza o processo de formação dos alunos. É na aula que os alunos são sujeitos às ações pedagógicas que se irão refletir na sua aprendizagem, adquirida no decorrer da mesma. O mesmo autor refere que esta deverá ser pensada e planeada atempadamente e deve ir ao encontro dos objetivos definidos nos níveis de planeamento anteriores.

Siedentop (2000) menciona que o plano de aula tem como função recapitular os objetivos para essa mesma aula e o caminho a seguir para concretizá-los. O plano de aula serve também para ajudar a uma reflexão pós aula mais cuidada e fazer a ligação entre as aulas anteriores e as aulas seguintes.

O plano de aula deve então obedecer a uma estrutura lógica. Aranha (2004) defende que este deve ser composto por: instituição de ensino; professor; hora e data; número da aula; objetivos; função didática; conteúdos e material necessário. Para Bento (2003) a aula deve ser estruturada em três partes: inicial, fundamental e final. No entanto reforça que esta é apenas uma proposta de construção de aula e que não deve ser vista como uma validade universal.

Inicialmente o nosso plano de aula (anexo 4) seguia as diretrizes apontadas por Aranha (2004). Neste era possível encontrar o cabeçalho que continha as informações relativas à instituição de ensino; local, data, número e duração da aula; professor responsável; material necessário e objetivos gerais. Relativamente à organização da aula era divida nas três partes indicadas por Bento (2003) às quais estavam inerentes os conteúdos/critérios de êxito; condições de realização/estratégias; material necessário à situação de aprendizagem em específico; representação gráfica; o tempo útil de cada situação de aprendizagem e o horário em que aconteciam.

Com o decorrer das aulas verificámos que alguns dos itens incluídos eram dispensáveis. Prosseguimos para a reestruturação do mesmo, elaborando um documento de mais fácil consulta pois continha apenas a informação pertinente para nós (anexo 5). Este plano manteve-se até ao final do ano letivo por considerarmos que era adequado para a nossa forma de atuação.

Mais uma vez a elaboração dos planos de aula foi algo personalizado e adaptado para nós. No entanto consideramos que estes espelhavam bem o pretendido dado que foram utilizados pela nossa orientadora pedagógica e por uma colega estagiária nas aulas em que, por motivos de saúde, não pude estar presente.

3.2.4. Avaliação

Num processo no qual se pretende analisar os efeitos das ações exercidas é fundamental que se efetue uma avaliação e se faça o controlo do mesmo. O processo ensino-aprendizagem não é exceção.

Durante o ano de estágio fomos alvo da dualidade de ser aluno e professor. Deste modo estivemos sujeitos a uma avaliação e autoavaliação do nosso desempenho e avaliação do desempenho dos nossos alunos.

A nossa autoavaliação passou pela reflexão e análise das decisões e prestações que realizámos para cada uma das tarefas solicitadas. Estas foram realizadas sob a forma de balanços mas também através do debate com os nossos orientadores, onde procurámos ao longo do ano encontrar formas de melhorar o nosso desempenho enquanto docentes.

Para Rosado (1999, pg.12) a avaliação consiste num "processo de determinação da extensão com que os objetivos educacionais se realizam". Miras e Solé (1992) citados por Rosado (1999) referem que neste existe uma recolha de dados que são analisados e ajuizados com vista a uma tomada de decisão.

Bento (2003) indica que é através da avaliação que o professor consegue determinar o sucesso das intervenções educacionais e metodológicas, bem como o grau de concretização dos objetivos delineados. Desta forma a avaliação é "um regulador por excelência de todo o processo ensino-aprendizagem" (Aranha, 2005).

Relativamente à avaliação e controlo do processo ensino-aprendizagem Bento (2003) diz-nos que este deve ser realizado no decorrer da aula (exteriorizadas pelas alterações que realiza perante as situações que surgem na aula); na parte final da aula (juntamente com os alunos) e após a aula (passando a aula em revista e apontamento dos resultados).

Durante o ano letivo procurámos seguir esta estratégia. A reflexão que nos suscitou maiores dificuldades no início do ano letivo foi a realizada no decorrer da aula, pois tínhamos de avaliar e controlar um grande número de variáveis num curto espaço de tempo. Com o passar das aulas, a aquisição de novas competências e o conhecimento dos alunos e da turma, tornou-a uma tarefa mais acessível. No final de cada aula juntamente com os alunos procurámos identificar os pontos positivos e negativos da mesma, em que os alunos eram os primeiros a realizar a avaliação. Neste sentido verificamos que ao longo do ano existiu uma evolução na capacidade de discernimento dos próprios alunos, que passaram a dar mais importância aos aspetos relacionados com as aprendizagens, criticando a aula de forma fundamentada e apresentando soluções

para os problemas surgidos. Após cada aula realizávamos sempre uma breve reflexão com a nossa orientadora e com as colegas estagiárias. Esta atitude revelou-se uma mais-valia pois proporcionou-nos um espaço de debate e também de justificação das opções tomadas. Esta reflexão era registada no próprio dia com mais calma, onde verificávamos a diferença entre o que tinha sido planeado e o que realmente tinha acontecido. A informação recolhida permitia o planeamento mais adequado da aula seguinte, na medida em que eram repensadas as estratégias e situações de aprendizagem a utilizar.

De acordo com o Artigo 20.º da secção IX do regulamento interno da Escola dos 2.º e 3.º Ciclos dos Louros a avaliação dos alunos deve incidir sobre as aprendizagens e competências definidas para a disciplina tendo em conta o currículo nacional da mesma, o projeto curricular de escola e turma.

Para que tal fosse possível utilizados as seguintes modalidades de avaliação:

a)Avaliação Diagnóstica:

Esta avaliação foi realizada no início do ano letivo e correspondeu à primeira fase de trabalho. Com esta pretendemos verificar os conhecimentos e aptidões que os alunos possuíam relativamente às possíveis matérias de ensino a abordar, identificando desta forma o nível de ensino no qual se encontravam. Para cada matéria de ensino foi criada uma ficha de observação de acordo com aquilo que se pretendia abordar, adequada a cada matéria de ensino, respeitando as suas características mais marcantes. De salientar que a avaliação de determinada matéria não foi realizada em apenas uma aula, repetiu-se ao longo do período destinado à avaliação diagnóstica, por considerarmos que um momento só pode não corresponder á veracidade do desempenho demonstrado pelos alunos, uma vez que existem diversos fatores que podem influenciar a sua prestação.

O facto da avaliação ter sido realizada no início do ano letivo, na qual procurámos explorar todas as matérias de ensino, foi uma mais valia uma vez que nos ajudou a delinear de modo mais concreto os objetivos a atingir.

b) Avaliação Formativa:

Esta é caracterizada pela sua continuidade e sistematização. Tem por objetivo a recolha e controlo das prestações dos alunos aula após aula. Esta avaliação foi registada

numa folha de registo diário na qual se apontou a prestação dos alunos a vários níveis. Esta não só facilitou a atribuição da avaliação intercalar e final mas também permitiu acompanhar a evolução dos alunos de forma mais concreta e adequada a cada aluno.

c) Avaliação sumativa:

"Traduz-se num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes dos alunos" (Rosado, 1999, pg. 15). Como o próprio nome indica esta avaliação procurou ser o reflexo do trabalho desenvolvido pelos alunos durante o período letivo. Dado o seu carácter quantitativo foi a avaliação que mais dúvidas nos suscitaram pois, por vezes, os números finais não espelhavam o comportamento dos alunos, sendo necessária a reavaliação da sua prestação.

A ponderação percentual da avaliação estava prevista no regulamento interno, que define para as disciplinas de expressões 75% para o domínio cognitivo e psicomotor e 25% para o domínio sócio afetivo. Por sua vez o grupo de EF optou por dividir os 75% do domínio cognitivo em 60% para as competências metodológicas e 15% para as competências cognitivas. Estas percentagens foram-nos recomendadas de forma a criar uniformidade a nível da avaliação entre todas as turmas da escola. Acreditamos que, ao adotarmos estas percentagens não colocamos em causa a avaliação adequada à turma dado que, dentro de cada grande parâmetro os valores atribuídos foram ao encontro das necessidades apresentadas pela mesma. Com isto queremos dizer que, apesar de os professores se regerem pelos valores já estabelecidas, têm oportunidade e liberdade de os distribuir da forma que acharem mais adequada.

3.3. Assistência às aulas

"Os erros de uns são lições para outros, estes acertam porque aqueles erraram"

Mariano José Pereira da Fonseca (Marquês de Maricá)

Considerada a forma mais primitiva para a aquisição de conhecimento (D'Antola, 1976; Anguela, 1985 cit. Garganta 2001), a observação assume um papel fundamental nas ações e decisões inerentes a qualquer atividade no nosso dia-a-dia.

O ensino, como parte do nosso quotidiano é também alvo de observação, que contribui para o processo de refinamento de eficácia do ensino (Sarmento, Moreira, Carneiro & Ferreira, 1991). A observação é, assim, um instrumento de aprendizagem que, através da sua prática, resulta na eficácia do processo pedagógico "denota exatamente a continuidade da aprendizagem como parte integrante do processo de desenvolvimento" (Sarmento 2004, pg.15).

No entanto, a observação acarreta um grau elevado de subjetividade. Desta forma é necessário que este ato se torne um ato inteligente, requerendo a atenção voluntária e deliberada do observador, assim como a seleção e registo da informação essencial (Prudente 2008) ou, como refere Sarmento *et al*., (1991), tornar o ato de observar consciente e sistemático, ou seja, intencional, controlável, previsível e eficaz.

Segundo Piéron (1988) a observação constitui um método de coleta de dados (em condições naturais da atividade) destinados a representar fielmente o que se passa na realidade. Para Brito (1994, pg.11) o conceito de observação "vai desde o simples "olhar e ver o que se passa aqui" até ao rigoroso estudo sistemático de comportamentos e situações, apoiado em técnicas treinadas e meios sofisticados".

Rosado (1997) refere que a observação é um processo que se caracteriza pela perceção de um acontecimento ou de um comportamento. O autor afirma ainda que selecionamos o que observamos em função do nosso conhecimento da ação presente. Prudente (2008) acrescenta que as interpretações que fazemos do acontecimento não dependem apenas da ação presente mas também do conhecimento prévio daquilo que estamos a observar.

Já para Ingenkamp e Parey, (1970, citados por Sarmento, 1991) a observação é um processo que consiste na conjugação de acontecimentos apreendidos com categorias pré-definidas.

3.3.1. Limitações da observação

Segundo Prudente, Garganta e Anguera (2004) "a observação depende da interação de três elementos fundamentais: a perceção, a interpretação e o conhecimento prévio". Os autores referem que nenhuma observação é perfeita pois implica "operações próprias de cada observador, baseadas no quadro de referências que cada um possui, tornando-se pessoal".

Pauwels (1979), citado por Rosado (1997) encara a competência de observação como uma competência pedagógica independente. Para o autor apenas a pesquisa sobre a forma mais eficaz de "treinar a observação" contribuirá para uma intervenção técnica e pedagógica mais profunda. Piéron (1988) afirma que o estudo do ato de ensino utiliza os planos de observação dos acontecimentos ou comportamentos como principal ferramenta de pesquisa. No entanto, o grau de fidelidade da observação está intimamente relacionado à competência do observador.

O mesmo autor alerta para a necessidade de estar consciente acerca dos limites da observação. Esta comporta um aspeto de seletividade, pois não é passível de apreender todos os aspetos da realidade pedagógica, mas fornece representações específicas e imagens parciais dessa mesma realidade. Rosado (1997) realça que a manipulação de variáveis, tais como o local de observação, a distância relativamente ao observado, o ângulo de observação, a estratégia de pesquisa visual, entre outras, é constantemente ponderada.

Por sua vez Brito (1994) refere que a observação direta e sistemática parecem ser as mais adequadas devido ao facto de o observador poder observar a realidade através de diversos ângulos, dimensões e tonalidades diferentes que por vezes são ignoradas quando a observação é realizada no momento. Uma solução para que estes pormenores não sejam descurados a utilização da gravação em vídeo deve ser tida em conta.

Assim, o autor defende que o conceito de observação direta sugere o momento em que a ação decorre, na presença dos intervenientes, enquanto a observação sistemática caracteriza-se pelo uso de métodos e técnicas rigorosas para minimizar as limitações da situação e a subjetividade dos observadores.

3.3.2. Justificação

O estágio pedagógico apresenta-se como um momento fundamental na formação e desenvolvimento do futuro professor devido à diversidade de fatores e conjugação entre estes a que o estagiário está sujeito (Francisco e Pereira, 2004). Os mesmos autores referem ainda que o estágio "é um momento fundamental que condicionará a sua futura prática profissional, na formação profissional de professores, pois vivem uma experiência única de formação e acompanhamento" (pg. 1).

Por sua vez, Piérron (1996) afirma que o Estágio Pedagógico constitui um momento de convergência, ou até mesmo de confrontação, entre os conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial e os conhecimentos práticos adquiridos na realidade social do ensino.

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

Desta forma o processo de observação e análise da intervenção pedagógica é crucial na contribuição para a formação do futuro professor de Educação Física visto permitir tanto ao observador como ao observando uma análise e reflexão da sua prestação, identificando as potencialidades, dificuldades e erros no decorrer do processo pedagógico. É possível assim afirmar que a observação é favorável ao desenvolvimento pessoal do professor estagiário. Promove uma melhoria na autoavaliação e, em consequência, ajudará o professor a definir e aperfeiçoar o seu estilo pessoal.

3.3.3. Definição de objetivos

- **Objetivos gerais**

- Desenvolver a capacidade de observação e consequente análise e reflexão do observado;
- Promover atitudes de cooperação e reflexão inter-estagiários;
- Modificar ou ajustar a conduta do estagiário observador e observado, de forma a aperfeiçoar a sua ação, rentabilizando a intervenção pedagógica;
- Construir e adaptar um instrumento de observação.

- **Objetivos específicos**

- Coletar dados através da observação, promovendo a intervenção orientada e eficaz do observado, respeitante às várias dimensões que compõem a aula (início da aula; seleção, organização e abordagem dos conteúdos; estratégias de ensino e aprendizagem; organização do trabalho; utilização de recursos; relação pedagógica, comunicação e clima de aula; avaliação das aprendizagens; conclusão da aula);
- Verificar os comportamentos dos alunos face às estratégias utilizadas pelo professor, bem como analisar as suas atitudes durante a aula;
- Verificar a capacidade de adaptação do professor perante as solicitações decorrentes da aula e a competência do mesmo para realizar os ajustes necessários;
- Observar a qualidade de intervenção do professor sobre os comportamentos e realização de tarefas por parte dos alunos e os atos consequentes desta mesma intervenção.

3.3.4. Metodologia

Quisemos que esta tarefa seguisse um conjunto de instrumentos que nos ajudassem a identificar as fragilidades e potencialidades do observadode forma a contribuir com sucesso para o seu processo pedagógico.

Uma vez que este processo é contínuo, desenrolando-se de forma sequencial, e de forma a torná-lo mais rico e eficaz consideramos que a observação não podia ser

limitada às dez observações previstas para cada estagiário, sob pena de se perderem informações importantes resultantes das aulas não observadas.

Desta forma, observámos o maior número de aulas possível, o que permitiu a avaliação contínua do observando e do observador.

3.3.5. Estratégias e Considerações

Inicialmente a assistência às aulas teve por base dois tipos de observação/registo. Optámos por utilizar o método de registo "registo de ocorrências", ou seja, o observador regista o que observou durante a sessão tendo em conta três itens (comportamentos do professor, comportamentos dos alunos, observação geral da aula). Com este registo tínhamos por objetivo realizar uma análise global das aulas, ou seja, relativamente à organização da aula, ao comportamento do professor, às situações de aprendizagem e a sua adequação aos alunos, à qualidade do *feedback*, ao controlo da turma e à capacidade do professor para definir/adaptar estratégias no decorrer da aula.

Utilizámos também uma ficha de registo em formato de *checklist* (anexo 6), sugerida por Marques (2010) a qual é composta vários itens relacionados com as várias fases e acontecimentos de uma aula.

A observação é um instrumento de aprendizagem fundamental para a eficácia do processo pedagógico, em que as suas vantagens refletem-se quer no observador quer no observado, dado que a informação retida e processada contribui para uma reflexão crítica adequada ao contexto.

Neste sentido, ao longo do ano letivo procurámos observar o maior número de aulas das colegas estagiárias de forma a potenciar o seu processo de ensino aprendizagem, mas também treinar as nossas capacidades de reflexão contribuindo para o nosso crescimento enquanto professor observador.

Com o decorrer das aulas e de acordo com as necessidades surgidas para nós enquanto observadores e para as colegas enquanto observadas, introduzimos outro método de observação, o *eyeballing*.

Este método, caraterizado sobretudo pela ausência de registo de informações sem tomar notas ou recolher qualquer tipo de informação, foi utilizado em diversas

aulas sobretudo como forma de avaliação e discussão instantânea com a colega que também estava a observar a aula e com a orientadora pedagógica. De forma a minimizar os erros decorrentes deste tipo de observação, foram registados durante as aulas alguns dos acontecimentos, ainda que informalmente para reflexão posterior. Esta metodologia permitiu-nos refletir sobre os diversos aspetos da aula em tempo real, procurando entender e solucionar (ainda que de forma teórica) os comportamentos, quer da colega estagiária quer dos alunos. O facto de podermos interagir com a orientadora pedagógica durante a observação, permitiu-nos compreender as diversas interações mais complexas que surgem no decorrer da aula que, como professores em início de formação, não seríamos capazes de identificar. Assim, consideramos que esta estratégia foi uma mais-valia que contribuiu de forma positiva para a nossa formação, quer enquanto observadores, quer enquanto professores e que se manifestou na capacidade crescente de identificar problemas e da criação de estratégias de resolução dos mesmos.

O registo de ocorrências teve por base a anotação dos acontecimentos decorrentes das aulas em três dimensões: comportamentos dos alunos, comportamentos do professor e observação geral da aula. Estas três dimensões foram utilizadas de forma quase independente no 1.º Período, em que os comportamentos dos alunos serviram sobretudo para conhecermos os alunos e dá-los a conhecer à colega que estava a ser observada, uma vez que possuímos uma atitude de observação privilegiada conseguíamos identificar comportamentos que muitas vezes passaram despercebidos e que são parte constituinte da personalidade destes. O registo dos comportamentos do professor, nesta primeira fase, refletiu maioritariamente ações isoladas e a observação geral da aula não obedeceu a nenhum critério específico, sendo apenas o espelho generalista e a perceção da forma como decorreu a aula. Numa fase posterior começámos a relacionar as três dimensões referidas para que, numa análise posterior compreendêssemos o contexto mais aproximado da realidade e pudéssemos compreender a evolução da colega estagiária.

A *checklist* inicialmente continha apenas duas formas de avaliação (sim e não), que se revelou ser insuficiente para uma reflexão mais precisa, desta forma alteramos esta componente para uma escala constituída por quatro categorias (nunca, às vezes, frequentemente e sempre), o que possibilitou não só uma melhor observação da aula mas também uma melhor comparação entre as diversas aulas. A utilização deste método

permitiu a observação das mesmas características ao longo do ano, e a consequente verificação mais fiável da evolução das colegas.

Independentemente do método utilizado em cada aula, após o término desta, a informação observada foi sempre compartilhada com a colega observada, sendo criado um espaço de compreensão dos acontecimentos e de reflexão conjunta que contribuiu para a evolução do processo pedagógico e também da formação das estagiárias.

Os critérios de seleção e utilização dos métodos de observação para as aulas de cada uma das colegas foram diferenciados, dado que estas evidenciaram necessidades diferentes durante o ano letivo. Procurámos assim, adequar a observação ao processo pedagógico de forma a potenciá-lo.

Consideramos que a componente da assistência a aulas é uma ferramenta fundamental para a progressão eficaz de um professor em formação devido à diversidade de fenómenos que lhe é permitido observar e refletir, sendo por isso um suplemento importante à sua componente letiva que o enriquece como professor observador e como pedagogo, pois as dificuldades sentidas e os erros cometidos pelos colegas fizeram-nos refletir sobre as nossas ações que consequentemente tentámos eliminar e fortalecer a nossa intervenção. Por outro lado permitiu-nos dirigir o olhar para o necessário, treinando a nossa capacidade de ver em detrimento do simples olhar.

IV. Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar

A Atividade de Intervenção na Comunidade tem por objetivo a dinamização do ambiente escolar para que seja possível aos diversos agentes de ensino a participação em atividades lúdicas aliadas à prática desportiva num ambiente educativo e recreativo. Pretende-se também uma aproximação entre os diversos agentes de ensino que constituem o seio escolar potenciando assim os aspetos sociais e relacionais que muitas vezes são esquecidos.

Desta forma desenvolvemos um evento onde foi possível trabalhar vários aspetos pessoais e sociais com vista a atingir os objetivos pedidos para este tipo de atividade. A escolha do tema recaiu sobre um aspeto cultural comemorado pela Escola, o Natal, que aliado a jogos inovadores apelou à criatividade dos participantes bem como relembrou tradições que se vão perdendo com o tempo. Esta atividade denominou-se: "Natal nos Louros".

4.1. Objetivos

4.1.1. Objetivos gerais:

- Organizar e desenvolver uma atividade de carácter lúdico-desportivo que ultrapasse o âmbito restrito da atividade curricular;
- Fomentar e implicar a participação dos professores e funcionários de escola em atividades de carácter multidisciplinar.

4.1.2. Objetivos específicos

<u>Para a Escola:</u>

- Aumentar o nível de participação dos alunos nas atividades escolares;
- Desenvolver as condições que potenciem a criação de laços relacionais entre os diferentes agentes que incluem a comunidade educativa;

- Estimular a atividade física através de situações lúdicas num cruzamentos de antigos e novos costumes;
- Dinamizar todos os agentes pertencentes à comunidade educativa, permitindo um ambiente de partilha de conhecimentos.

Para o Grupo de EF:

- Valorizar o grupo pela organização e dinamização do evento;
- Valorizar e incentivar a prática desportiva resultando num possível beneficio para as aulas de Educação Física.

Para os Professores estagiários:

- Desenvolver a capacidade de organizar eventos;
- Reforçar a integração dos professores estagiários nas atividades escolares.

4.2. Conceção

O planeamento organizado e coordenado de qualquer atividade envolvendo pessoas assume-se como uma premissa fundamental para o seu sucesso e consequente desenvolvimento racional de personalidades (Bento 2003). Assim, para o desenvolvimento desta atividade estipulámos várias etapas e procedimentos de forma a enriquecer da própria atividade, ao proporcionar um maior acompanhamento sobre a evolução deste processo, possibilitando uma intervenção mais rápida e precisa sempre que necessário. Este planeamento permitir-nos-ia ainda a alteração atempada das estratégias definidas de acordo com as condicionantes que nos foram sendo apresentadas.

Numa primeira fase foram delineados os objetivos e as situações de aprendizagem que desenvolveríamos de acordo com esses mesmos objetivos, bem como a elaboração de um regulamento que seria distribuído pelos participantes. Seguidamente, procurámos junto de várias entidades externas à Escola, o apoio com materiais úteis para a atividade assim como prémios de participação simbólicos que nos foram disponibilizados.

Para a divulgação da atividade foram utilizados cartazes de divulgação colocados em locais estratégicos da Escola, informando os alunos, professores e

funcionários da ocorrência desta ação e apelar à sua participação. Consideramos que este foi um meio pertinente pois chamou à atenção dos alunos que demonstraram curiosidade e interesse em participar. A atividade foi também divulgada pelos professores de EF que foram os principais agentes de divulgação uma vez que, nas respetivas turmas, informaram e incentivaram os alunos a participarem nesta atividade. Esta estratégia aliada à recolha de inscrições no seio da turma foi a estratégia que maior eficácia demonstrou. Optamos também por anexar a cada dossier de turma um pedido de divulgação e apelo à participação dos próprios professores na atividade.

A atividade "Natal nos Louros" foi composta por um conjunto de jogos lúdico-desportivos alusivos ao Natal, quer numa vertente mais tradicional com a inserção de componentes características da região, quer na vertente mais atual com elementos alusivos aos novos costumes.

Quisemos com isto apelar ao espírito natalício vivido na data escolhida para a realização da atividade, envolvendo todos os agentes educativos que compunham o seio escolar num ambiente lúdico-pedagógico onde se verificou a confluência de conhecimentos e valores, resultando num leque de interações, inter-relações e troca de ideias entre todos os participantes. A superação de obstáculos, o trabalho em equipa, a autossuperação, o encarar a vitória e a derrota com desportivismo, o delineamento de estratégias e cooperação, foram variáveis potenciadoras de um desenvolvimento integral e enriquecedor de toda a população escolar.

A componente desportiva foi apresentada nesta ação através dos jogos tradicionais previsos pelo PNEF, que apelam ao esforço motor para que os objetivos sejam atingidos. Com isto pretendeu-se demonstrar que a atividade física pode ser praticada num ambiente que transcende o formal e que não necessita de materiais específicos para a sua realização, mas sim um pouco de criatividade na utilização dos recursos disponíveis.

4.3. Reflexão

A atividade contou com a presença de 82 participantes sendo estes maioritariamente alunos. Atendendo a que decorreram em simultâneo outras atividades na Escola e ao facto da presença dos alunos não ser obrigatória, consideramos que o número de participantes foi bastante satisfatório. No entanto, este número poderia ser

superior se tivesse existido uma maior cooperação/diálogo com os responsáveis das restantes atividades, no sentido de criar um programa no qual nenhuma das atividades ocorresse ao mesmo tempo.

Para o dia da atividade pedimos aos participantes para estarem no local às 09h00 de forma a termos meia hora para realizar o controlo do número de participantes bem como adaptar equipas e o quadro competitivo. Entre algumas desistências, manifestações de interesse em participar, e coordenação de equipas de alunos que estariam ausentes em determinados momentos, ressaltamos como positivo o facto de o grupo ter manifestado uma capacidade de adaptação e tomada de decisão bem conseguidas. O sistema de pontuação foi também adaptado de forma a simplificar o registo e a própria contagem.

No início da atividade tivemos o cuidado de explicar a regras gerais de funcionamento dos jogos, mas mesmo assim verificámos alguma dificuldade na organização das equipas, visto que estas não estavam atentas às instruções fornecidas, dificuldade essa que se manifestou também aquando da chamada das equipas para os jogos. No entanto esta dificuldade não foi reveladora de atrasos significativos, sendo superada por uma chamada de preparação das mesmas.

No primeiro jogo, "A preparação do Pai Natal" contámos com a ajuda de três professores de EF que desempenharam o papel de júris. Este jogo foi bastante dinâmico tendo os alunos superado as nossas expetativas e terminado as provas em menos tempo do que o previsto. Dado que só participaram ativamente três integrantes de cada equipa, poderíamos ter organizado uma segunda ronda na qual participassem os outros três elementos da equipa para que todos tivessem oportunidade de vivenciar diretamente o jogo.

O jogo "Natal Tradicional" permitiu aos participantes um empenhamento motor mais elevado pois apelou à destreza motora dos alunos aliada à velocidade e precisão. Dado que no jogo anterior o tempo previsto não foi utilizado na totalidade permitiu uma maior participação por parte de cada elemento do grupo. Os júris desta prova foram constituídos por quatro professores do grupo.

A "construção da Lapinha" apresentou-se como um jogo dinâmico e multidisciplinar no qual os participantes demonstraram grande satisfação na sua

realização e um grau bastante bom de cooperação entre os elementos das equipas. Notamos também que alguns alunos, ainda que madeirenses, não estavam familiarizados com este tipo de tradição pelo que consideramos que este jogo foi um reavivar das memórias da Ilha.

A "distribuição dos presentes" foi um jogo que apelou à perícia dos participantes devido aos "sapatões" utilizados por estes, uma vez que tinham como função dificultar a locomoção incitando os participantes a delinearem estratégias para conseguirem realizar a prova de forma mais eficaz.

O último jogo, o "Bolo-rei", apelou à animação pois tinha como objetivo uma tarefa incomum que foi o rebentar dos balões. Notamos um grande empenhamento por parte dos participantes e vontade em cumprir a tarefa de forma criativa.

A rentabilização e otimização dos recursos temporais e espaciais constituíram um dos pontos fortes da organização de toda a atividade. Em relação aos recursos espaciais, estes foram rentabilizados através da montagem dos quatro primeiros jogos na total dimensão do polidesportivo, permitindo uma transição rápida entre as tarefas, bem como facilitar a retirada dos materiais dos jogos já realizados de forma a deixar espaço livre para o último.

No que concerne aos recursos materiais, estes requereram uma grande criatividade da nossa parte uma vez que optámos por transformar materiais recicláveis em materiais de jogos e decoração, de modo a sensibilizar os participantes a reciclarem os materiais que ainda podem ter uso transformando-os em objetos úteis. Neste ponto poderíamos ter pedido colaboração aos professores de Educação Visual e Tecnológica, envolvendo assim um maior número de alunos e professores na atividade ainda que de forma indireta. Em relação aos materiais auxiliares dos jogos foram utilizados os materiais disponíveis na escola como cadeiras, colchões, plintos, bancos suecos entre outros.

Desta forma consideramos que os objetivos inicialmente delineados foram atingidos, porém alguns com mais incidência que outros. Consideramos que os objetivos relacionados com a escola devem desenvolver-se ao longo do ano letivo através de várias atividades contínuas de forma a reforçar as ideias propostas para este

tipo de atividade através da fomentação das relações entre os diversos agentes de ensino que constituem o seio escolar.

4.4. Outras atividades de intervenção na comunidade escolar

Ao longo do ano letivo foram promovidas no seio da Escola dos Louros outras atividades de intervenção na comunidade escolar. Embora estas não fossem da nossa responsabilidade organizativa fizemos questão de nos envolvermos nas mesmas, por considerarmos estas uma mais-valia para a nossa formação e integração na escola. As atividades foram: Taça de Prevenção Rodoviária, que ocorreu em dois momentos (prova de orientação: na qual ficamos responsáveis por um dos pontos; prova teórica e prática: sendo a nossa função o controlo e verificação das provas teóricas); Corta Mato Escolar em que ficamos em um dos pontos de controlo; Dia das Expressões na qualidade de animadores e a atividade *Louros Sport* que consistiu em dois dias de atividades desportivas para toda a comunidade escolar e onde desempenhamos o papel de árbitros, dinamizadores e organizadores das equipas.

V. Atividades de Integração no meio

5.1. Estudo de Caso

5.1.1. O que é um estudo de caso

O estudo de caso é uma abordagem metodológica de investigação privilegiada uma vez que permite ao investigador compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos compostos por diversos fatores que o caraterizam, e que tem por objetivo principal avaliar e/ou transformar o objeto de estudo (Gomez, Flores e Jimenez, 1996).

De acordo com Araújo *et al*., (2008) pode ser caracterizado como um estudo direcionado para um entidade, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social, ou seja, procura estudar um acontecimento composto por especificidades singulares mas que tenham aspetos em comum com o contexto no qual se insere. Segundo Stake (1995; pg. 15), "o caso pode ser um menino. Pode ser um grupo de alunos ou um determinado movimento de profissionais preocupados com uma situação relativa à infância", permitindo desta forma ao investigador compreender os problemas concretos que surgem no meio escolar (Duarte 2008).

Desta forma, o estudo de caso pode ser visto como uma estratégia de procura e resposta do "como?" e do "porquê?" de um determinado acontecimento, no qual o investigador possui um controlo restrito ou inexistente dos acontecimentos reais e/ou quando este "se concentra num fenómeno natural dentro de um contexto da vida real" (Araújo *et al*., 2008; pg. 3). No entanto, esta estratégia não se pode cingir à simplicidade da análise dos acontecimentos, deve sim demandar um "enquadramento teórico adequado, domínio de instrumentos e disponibilidade de tempo" (Duarte 2008; pg. 114).

Este mesmo autor afirma que este tipo de abordagem pode suscitar interesse no professor podendo realiza-lo no decorrer das suas aulas, dado que permite "uma visão em profundidade de processos educacionais, na sua complexidade contextual" (Duarte 2008; pg. 114).

Quando se realiza um estudo de caso temos de estar atentos às características que diferenciam esta metodologia de investigação das restantes para não corrermos o risco de levar o estudo para outra direção. Para Goldstein e Mead (1987) citado por Araújo *et al*,. (2008) e Coutinho e Chaves (2002) referem que a investigação deverá decorrer em meio natural, devendo o investigador recorrer a diversos métodos de recolha de dados (observações direta e indireta, entrevistas, registos, entre outros) e alterar e adequar os procedimentos (a seleção do caso ou dos métodos de recolha de dados) sempre que desenvolver novas hipóteses. Apesar de o investigador não dever realizar alterações no contexto observado, os resultados dependem muito da sua capacidade de integração, pelo que deve dedicar-se de forma especial ao estudo desenvolvido.

5.1.2. Enquadramento do estudo de caso

A seleção e o desenvolvimento de um estudo no contexto pedagógico pode ser uma tarefa árdua devido à complexidade de interações e pela diversidade que caraterizam este contexto. De acordo com a envolvência e a sensibilidade do próprio investigador, existem características que saltam à vista e desde o primeiro momento despertam interesse no mesmo. Por outro lado, a escolha de um estudo caso pode estar relacionada com a observação durante um determinado período de tempo, verificando quais as necessidades mais emergentes e que carecem de acompanhamento e investigação.

A eleição do estudo caso que desenvolvemos resulta da observação dos comportamentos dos alunos nas primeiras aulas, da avaliação diagnóstica e da caracterização da turma realizada. Optámos por direcionar a nossa atenção para um grupo de três alunas que se destacam dos restantes colegas da turma devido às dificuldades motoras, relacionais e cognitivas. Optámos por trabalhar com três alunas dado que, além de serem semelhantes entre si a nível das dificuldades apresentadas, motivavam-se mutuamente cooperando nas diversas tarefas, fator benéfico para a sua continuidade nas aulas complementares e nos exercícios propostos.

As dificuldades motoras apresentadas pelas alunas resultavam em insuficiências do rendimento motor que, para além de prejudicar a sua avaliação, condicionavam a sua participação nas tarefas físicas propostas nas aulas e também fora destas, o que, de certa

forma limitavam a sua envolvência social. Verificamos também, tal como refere Mota (1991; pg. 15) cit. Kuzendorff *et al*., (1990) que as alunas "apresentam maiores receios nas situações em que é exigido rendimento, o que influencia negativamente os seus comportamentos e disponibilidades naquelas ocasiões".

A seleção e elaboração das turmas no seio do Ensino Básico são efetuadas tendo em conta os níveis cognitivos apresentados pelos alunos, ou seja, são elaboradas tendo em conta as capacidades psíquicas de cada aluno e o seu percurso escolar. Este critério de formação de turmas tem como intuito a criação de grupos de certa forma homogéneos, porém é descartado o desenvolvimento motor apresentado pelos alunos.

Sabemos que o período pré-pubertário e pubertário são fases extremamente sensíveis, caracterizadas sobretudo pela diferença maturacional entre indivíduos que apresentam a mesma idade cronológica mas que diferem na idade biológica. Quando comparadas com os restantes colegas, as três alunas alvo de estudo apresentavam um estado maturacional pouco desenvolvido.

Existe assim, uma necessidade eminente de respeitar o desenvolvimento individual de cada aluno, devendo para tal existir estratégias metodológico-didáticas de intervenção na escola, sendo esta um espaço de grande influência para o seu desenvolvimento e crescimento.

A aluna M e a P eram bastante similares. Ambas apresentavam um desenvolvimento motor baixo e eram, geralmente, bem comportadas. No entanto recusavam-se sair da zona de conforto, ou seja, isolavam-se da restante turma ao recusarem participar nas tarefas ou ignorando as regras e condicionantes que as imponham a interagir com os colegas. Quando colocadas nesta posição alteravam o seu comportamento, exteriorizado através de episódios de insolência, quer com os colegas quer com a professora. De salientar que a aluna M apresentava uma composição corporal de excesso de peso, o que por vezes limitava a sua mobilidade Por sua vez, a aluna F apresentava uma composição corporal de subnutrição, resultado de doença a nível do sistema digestivo. Era uma aluna frágil, mais pequenina que os restantes colegas, bem comportada e cooperativa. Todavia o seu desenvolvimento não permitia o acompanhamento dos restantes colegas nas atividades propostas e demostrava algumas dificuldades na compreensão dos exercícios e desmotivação para a prática dos mesmos.

5.1.3. Objetivos

Os objetivos definidos tiveram em conta o conjunto das dificuldades apresentadas pelas três alunas. Assim propusemo-nos a:

- Promover uma maior integração das alunas na turma;
- Contribuir para um maior grau de responsabilização no seio escolar;
- Contribuir para o aumento da autoconfiança na realização da atividade física;
- Melhorar a capacidade de rendimento motor e corporal;
- Compensar os défices e insuficiências motoras específicas;
- Minimizar os seus problemas sociais e emocionais.

5.1.4. Estratégias de intervenção

Considerando as dificuldades apresentadas pelas alunas, pretendemos ao longo do ano letivo dar-lhes a possibilidade de desenvolverem as suas capacidades nas aulas de EF, através das estratégias desenvolvidas de forma a proporcionar à turma um melhor clima de aula, no qual se privilegiou as relação interpessoais, através do respeito e empatia pelo outro. As estratégias foram desenvolvidas ao longo do ano e adaptadas às necessidades evidenciadas pela turma em geral.

Acompanhámos também as alunas fora das aulas de EF, através da criação de um espaço semanal na qual estas puderam combater as suas dificuldades. Este espaço foi visto como um período complementar às aulas caraterizado pela especificidade do trabalho de forma a atingirmos os objetivos definidos.

Estas aulas foram devidamente planeadas e atempadamente, na procura de dar resposta às dificuldades demonstradas pelas alunas nas aulas de EF. O planeamento destas aulas suplementares deu-se a par das aulas de EF, ou seja, procurámos trabalhar para solicitar as transformações desejadas nas aulas através das matérias e conteúdos que estavam a ser abordados na aula de EF.

Acreditamos que estas aulas suplementares permitiram um acompanhamento personalizado e mais adequado às carências de cada uma das alunas. Nestas aulas não se pretendeu o alcance de um objetivo de caracter quantitativo, evitando assim as pressões que pudessem existir neste sentido, mas tentámos encontrar uma forma de superação das dificuldades através do autoconhecimento e gosto pela atividade física.

5.1.5. Considerações

Após o acompanhamento das alunas ao longo do ano letivo podemos concluir que o percurso realizado foi enriquecedor para todas as partes envolvidas, uma vez que não só ajudaram as alunas a ultrapassar as suas dificuldades e a melhorar a sua condição como também permitiram ao professor aperfeiçoar as suas capacidades.

Analisando os objetivos inicialmente propostos e de forma geral consideramos que estes foram atingidos. No entanto estamos cientes que algumas estratégias utilizadas podiam ser aperfeiçoadas e outras tomadas para que pudéssemos atingir resultados ainda melhores.

Relativamente ao objetivo de promover uma maior integração das alunas na turma, este foi cumprido sobretudo no que diz respeito à aluna F que revelou interesse em participar em qualquer grupo que lhe fosse destinado, sendo simpática e cooperando com qualquer um dos seus colegas. O esforço desta aluna em se integrar foi também percecionado pela generalidade da turma que em situações de escolha de grupo não a deixavam para o fim, ao contrário do que se passava no início do ano. Em relação às alunas P e M este objetivo revelou-se mais difícil de alcançar, devido ao distanciamento que se criou entre estas alunas e os restantes alunos da turma, mesmo aqueles que no início do ano se encontravam no seu grupo de amigos. Em conversa com estas e com alguns alunos da turma pudemos verificar que este distanciamento deveu-se sobretudo ao desinteresse destas alunas em conviver socialmente com os restantes, muito por causa da divergência de interesses, sendo tal facto verificado também durante as aulas em situações de formação livre de grupos, em que não conseguiam integrar nenhum grupo rapidamente e demonstravam insatisfação quando ficavam em grupos de trabalho diferentes. Tentámos, por várias vezes, explicar e comprovar os benefícios e a necessidade da integração e da socialização, no entanto com pouco sucesso, pois apesar de em diversas situações as alunas admitirem que gostaram do convívio com os colegas

fora da sua zona segura, essas foram situações que não se manifestaram durante muito mais tempo. De forma a combater estas lacunas poderíamos ter utilizado de forma mais frequente a presença de colegas nas sessões complementares, permitindo assim que os alunos se conhecessem melhor e criassem mais laços e descobrissem mais interesses em comum.

O segundo objetivo propunha um aumento da responsabilização das alunas no meio escolar. Verificamos que estas alunas ao longo do ano demonstraram uma atitude positiva em relação às tarefas que lhe eram solicitadas, tendo melhorado ao longo do tempo. Estas alunas foram assíduas e pontuais às sessões complementares, sendo que também passaram a sê-lo nas aulas às quais chegavam constantemente atrasadas.

As aulas suplementares revelaram ser uma mais-valia na construção de autoconfiança destas alunas. A aluna F demonstrou uma grande melhoria no à vontade para realizar qualquer tipo de tarefas, quer estas requeressem uma maior exposição perante a turma ou a superação de um limite próprio. A melhoria da aluna P foi mais evidente em situações individuais mostrando mais confiança em realizar as tarefas propostas, tendo para tal contribuído os incentivos e os *feedbacks* positivos constantes que lhe foram atribuídos. Por sua vez, a autoconfiança da aluna M cresceu no sentido de acreditar nas suas capacidades mas, no entanto, não conseguiu transmitir essa melhoria para os colegas nem conseguiu compreender a importância da sua colaboração para o sucesso da equipa, principalmente nos jogos desportivos coletivos. Esta atitude condicionou o seu progresso nas aulas.

Um aspeto em que verificámos uma grande melhoria em todas as alunas foi na compensação dos défices e insuficiências motoras específicas que resultaram numa melhoria considerável da capacidade do rendimento motor e corporal. Consideramos que o acompanhamento paralelo às aulas são um recurso muito importante para combater este tipo de problemáticas, uma vez que permitiu a realização de um plano individual adequado a cada uma das alunas. Estando estas numa fase sensível de crescimento em que a atividade física deve ser uma presença habitual para um desenvolvimento saudável, e tendo em conta que estas alunas não possuem hábitos de prática desportiva extracurricular, as aulas suplementares contribuíram positivamente para um bem-estar a diversos níveis.

Com o estudo caso desenvolvido podemos verificar que as aulas de complemento curricular para alunos com insuficiências de rendimento motor são uma mais-valia para o equilíbrio e desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, sociais e motoras, proporcionando um estilo de vida saudável e incrementando o gosto pela atividade física que se refletem no empenho e motivação que estes apresentam nas aulas de educação física e na construção da sua personalidade.

5.2. Ação de extensão curricular

Este projeto solicitou o desenvolvimento duma atividade com o intuito de promover competências nas áreas de organização, gestão, controlo e dinâmica de atividades dentro e fora do contexto escolar, num ambiente mais ou menos formal, mas sempre cumprindo com o papel de professor.

"Vários são os elementos e instituições que cumprem com a desafiante tarefa de educar os alunos. De uma forma mais incisiva as duas instituições principais que cumprem com este papel são a escola e a família" (Jesus, 2010).

A área da EF pode, e deve, superar as fronteiras da própria aula pois tem um terreno fértil de atuação e potencial para desenvolver capacidades e competências que privilegiam a formação integral do aluno, possibilitando a adaptação e inserção do aluno na comunidade escolar e extraescolar.

Neste sentido procurámos criar um espaço de interação, diálogo e partilha entre as diversas gerações que compunham o grupo alvo, cruzando os hábitos e costumes de cada geração transformando-os em algo apelativo e contemporâneo para todas as idades.

A atividade foi direcionada para os alunos das turmas lecionadas pelas estagiárias e para os respetivos encarregados de educação, mas previu igualmente a participação dos restantes professores envolvidos nestas turmas.

5.2.3. Justificação

Os jogos tradicionais baseiam-se na cultura e nas tradições que marcam um determinado povo. São transmitidos de geração em geração pelo processo de

enculturação e encontram-se ligados às atividades de lazer e às festividades. Com o passar do tempo e o surgimento de novos passatempos, alguns destes jogos foram perdendo a importância e alegria que possuíam, sendo muitos deles excluídos nas atividades culturais e apenas relembrados em situações esporádicas.

Embora existam determinados jogos semelhantes de região para região, podem por vezes mudar a denominação, mas mantêm a essência do mesmo e apresentam uma estrutura e desenvolvimento idêntico (Batista, Rego e Azevedo, 2006).

A realização destes jogos para além de promover o desenvolvimento individual das pessoas envolvidas, tem igualmente uma função social, pois o jogo, na sua essência, é um fenómeno de cultura, veículo de coesão, facilitando a intervenção da observação e experimentação (intervenção ativa). Os jogos funcionam como instrumentos, onde cada indivíduo ou grupo devido aos objetivos propostos está sujeito a encontrar novas funções e experiências, só possíveis de alcançar através de atitudes cooperativas, comunicantes e aprendidas, que são solicitadas através das corretas programações e sustentações dos objetivos específicos dos diferentes jogos.

5.2.4. Objetivos

Os nossos objetivos foram os seguintes:

- Fomentar a participação dos alunos em atividades de extensão curricular;
- Valorizar a interação do professor com os alunos fora do contexto escolar;
- Aproximar as gerações (pais-filhos) através dos jogos tradicionais e típicos da nossa terra;
- Promover o gosto pela atividade física e atividades socializadoras

5.2.5. Operacionalização

A divulgação da atividade foi realizada junto dos alunos e encarregados de educação de forma informal (convite aos alunos), dentro da aula de EF, e formalmente, através de um comunicado na caderneta acompanhado de documento explicativo da atividade aos pais. Consideramos que a divulgação junto dos alunos foi bem-sucedida uma vez que conseguimos entrar em contacto com todos atempadamente e motivá-los a

participar. Relativamente aos encarregados de educação confiámos nos alunos para transmitir a informação aos seus encarregados de educação, apesar de termos muitas confirmações por parte dos mesmos, três alunos não trouxeram registada a confirmação destes. Pensamos que os alunos desmotivados para a atividade não chegaram a informar os encarregados de educação da atividade, sendo esta uma forma de não se sentirem obrigados a estarem presentes. De forma a rentabilizar esta divulgação poderíamos ter pedido a colaboração da diretora de turma que passaria a informação aos encarregados de educação aquando da entrega de notas do 2.º Período.

Elaborámos também um convite, que foi enviado via eletrónica a todos os professores das respetivas turmas, com especial atenção para as diretoras das mesmas. Quanto à divulgação junto dos professores esta não foi muito eficaz, dado que estes podem não ter visto o *e-mail* atempadamente. O contacto com todos os professores deveria ter sido feito pessoalmente, de forma a realizar o convite mas também explicar a importância deste tipo de iniciativas.

A atividade iniciou-se na Escola com a avaliação dos parâmetros de saúde dos encarregados de educação. Optámos por inserir esta componente devido à sua importância e também no sentido de tornar a atividade apelativa para os pais. A organização para a saída da Escola foi relativamente fácil pois concentrámos os participantes em apenas um local e confirmámos a sua presença conforme foram chegando.

O percurso até ao Parque de Santa Catarina, local da atividade, foi delineado previamente, tendo em conta não só a distância mas também a segurança. Durante a caminhada tivemos algumas dificuldades pois os alunos apresentaram diferentes ritmos de caminhada e, por vezes, não correspondiam ao percurso delineado. Tais dificuldades foram superadas através da elaboração de pequenos grupos supervisionados pelos professores acompanhantes.

Embora tivéssemos realizado a constituição dos grupos de acordo com as confirmações que obtivemos no período que precedeu a atividade, no dia da mesma tivemos de reestruturar os mesmos devido à ausência de participantes. Assim, a constituição dos grupos foi feita após a saída da Escola pela colega que se encontrava no Parque, que recebeu a lista de participantes que se encontravam na Escola para a

atividade. Optámos por esta estratégia pois assim tínhamos o número real de participantes e uma consequente melhor distribuição dos grupos. O número de estações também foi adaptado de acordo com o número de participantes.

Chegados ao parque iniciámos a atividade com a aeróbica, seguindo-se a distribuição dos grupos pelas cinco estações correspondentes a seis jogos, nomeadamente: corda e lencinho, jogo dos pneus, gincana, carrinhos de cana e petanca.

Por cada estação ficaram responsáveis as estagiárias, a orientadora pedagógica e também um voluntário extraescolar, que tinham como função a dinamização da estação correspondente bem como o encaminhamento dos grupos para a estação seguinte.

A rentabilização e otimização dos recursos temporais e espaciais constituíram um dos pontos fortes da organização de toda a atividade. Em relação aos recursos espaciais, estes foram rentabilizados através da utilização de espaços públicos agradáveis e de fácil acesso. Por sua vez os recursos temporais foram utilizados da melhor forma, uma vez que aproveitamos cada momento para realizar a atividade e organizar e adaptar as necessidades surgidas.

No que concerne aos recursos materiais, estes requereram uma grande criatividade e pesquisa da nossa parte. Uma vez que optámos por jogos tradicionais alguns materiais foram específicos como o caso do carrinho de cana em que as suas partes constituintes tiveram de ser previamente cortadas. Para as restantes estações e aeróbica optámos por rentabilizar o material da escola e assim evitar custos na sua aquisição, demonstrando também que, com um pouco de criatividade podemos utilizar e transformar os materiais que temos disponível de forma a atingir os nossos objetivos.

5.2.7. Considerações finais

O total de participantes foi de trinta e seis elementos sendo vinte e oito alunos, três encarregados de educação, quatro professores e um voluntário extraescola. Mais concretamente à turma lecionada por nós compareceram onze alunos, um encarregado de educação e a diretora de turma.

Estes números refletem o distanciamento dos encarregados de educação ao meio escolar, demonstrando falta de interesse pelo percurso académico dos filhos. No entanto esta situação não foi característica apenas desta atividade. Durante o ano letivo verificámos, através da diretora de turma, que a maioria dos encarregados de educação não procurava o contacto com esta, nem compareciam na Escola quando a sua presença era requerida.

Relativamente à atividade desenvolveu-se sempre dentro dos parâmetros estabelecidos, apesar de ter sido necessário proceder a algumas alterações. A dinâmica dos jogos funcionou bem, sendo a transição entre as estações feita de forma rápida. Durante os jogos verificamos que o tempo predefinido para as estações não era adequado a todas, pois em alguns jogos a tarefa realizava-se com rapidez, em outras estações era necessário mais tempo para terminar a tarefa. No primeiro caso privilegiámos a repetição das tarefas, no segundo caso procurámos simplificar as mesmas.

Dada a natureza desta atividade e o seu principal foco consideramos que esta deve ser realizada no início do ano letivo, sendo uma forma de apresentação aos encarregados de educação e alunos da dinâmica e valores da escola. Esta atividade como local de partilha e interação seria também fundamental para a criação de laços entre pais e filhos, entre os próprios alunos e entre a turma e os professores.

VI. Atividades de Natureza Científico-Pedagógica

6.1. Ação Cientifico-Pedagógica Coletiva

A ação cientifico-pedagógica coletiva tem por objetivo a exposição com expressão pública de um tema que revele ser pertinente para o desenvolvimento profissional de todos os estagiários, orientadores e respetivos professores dos grupos de EF cooperantes.

A escolha do tema teve por base a análise das necessidades dos vários agentes inerentes ao processo ensino-aprendizagem. Após uma análise centrámos a nossa atenção no papel desempenhado pelo professor e na indispensabilidade de um bem-estar harmonioso do mesmo para que o contributo durante a lecionação seja otimizado.

Outro aspeto que contribuiu para a escolha do tema foi a instabilidade e constantes mudanças que a profissão docente tem estado sujeita, bem como à natureza da sua profissão que exige diariamente o contacto com pessoas pode levar o professor ao desânimo e ao desgaste emocional.

Associando estas características à conjuntura atual quisemos aferir qual a situação atual perante esta problemática, bem como apresentar "soluções de combate" e transformações que podem ser realizadas e que podem ajudar o professor a melhor a sua visão sobre si próprio e sobre os que o rodeiam.

Neste sentido desenvolvemos um estudo sobre os níveis de otimismo e o *burnout* nos professores de EF da RAM e propusemo-nos desenvolver um tema estratégico de desenvolvimento e conhecimento pessoal como potencial solução para a resolução dos problemas de desgaste profissional.

6.1.1. Pertinência do tema

As palavras crise, pessimismo e infelicidade estão presentes no discurso social a cada dia que passa. Segundo Estanqueiro (2010) a sociedade é pouco otimista em relação ao futuro. Neste início de século enfrentamos, mais uma vez, uma crise de paradigma resultante em diversas oportunidades de mudanças.

A instituição educativa não é alheia ao contexto onde está inserida. Daí que na mesma devam existir transformações e adaptações para dar as melhores respostas aos alunos desta sociedade pois eles serão os futuros cidadãos, guardiões do mundo. Todos os agentes de ensino conjuntamente com os encarregados de educação têm como grande responsabilidade, a difícil tarefa de influenciar os comportamentos e atitudes dos alunos para potenciar o desenvolvimento das suas habilidades e competências da melhor forma.

Tudo aquilo que o professor transmite e a forma como interpreta a realidade, fruto da formação académica e do conjunto de valores e sentimentos que possui, permite a transformação dos alunos que certamente serão condicionados e influenciados pelos valores que lhes são transmitidos

Paralelamente a esta perspetiva Marujo, Neto e Perloiro (2000) observaram que na escola os professores lidam com situações stressantes, ficando por vezes expostos a um desgaste físico e emocional devido ao facto de terem turmas não só grandes mas também heterogéneas e, por sua vez, os alunos manifestarem pouca motivação para a aprendizagem e elevados problemas de comportamentos e indisciplina. Esta situação, logicamente, pode gerar nos docentes mal-estar e alguma insatisfação.

Desta forma, torna-se pertinente perceber qual o panorama que reside entre os docentes de EF para que se possa caminhar para a educação vista com uma perspetiva mais otimista "(…) levar-nos-á por caminhos de maior felicidade e bem-estar e ajudar-nos-á a construir uma geração mais confiante, mais sorridente, mais positiva" (Marujo, Neto & Perloiro, 2000 pg.14).

O *coaching* é um processo de desenvolvimento pessoal e profissional que se baseia na psicologia positiva e com atenção à rentabilidade do potencial do indivíduo. Segundo Cunha (2006) tem o intuito de desenvolver ao máximo o conhecimento e recursos adquiridos do indivíduo para possibilitar o seu autodesenvolvimento, ou seja, transportar as pessoas do ponto de onde estão hoje para aquele onde gostariam de estar amanhã, assumindo-se como um meio facilitador desta viagem (Pérez, 2009). O mesmo autor refere que este é um processo sistemático orientado para a mudança, é a arte de aprender a aprender, pelo fato de surgir a necessidade de mudar comportamentos, atitudes, destrezas, capacidades e competências

Nesta perspetiva, o *"coaching* é um investimento com um enorme retorno, quer em termos pessoais, quer em termos profissionais" (Figueiredo, 2008 pg.3).

6.1.2. Objetivos da ação

Os objetivos definidos para ação foram para além dos determinados para o estudo realizado pois consideramos que uma ação desta dimensão não se pode restringir à investigação de um tema.

A nível do estudo auscultámos os docentes de EF no que diz respeito à forma como encaram o seu dia-a-dia laboral bem como se sentem em relação à sua profissão, procurando:

- Identificar o nível de otimismo disposicional nos professores de EF da RAM e avaliar a sua relação com as variáveis sociodemográficas de género, idade e situação profissional;
- Examinar/ analisar a relação entre as variáveis sociodemográficas e o desgaste profissional;
- Analisar qual a relação entre o otimismo disposicional e o desgaste profissional.

A nível geral definimos os seguintes objetivos:

- Dar a conhecer o panorama do otimismo e *burnout* nos professores de EF da RAM;
- Sensibilizar os mesmos para uma área de interesse no despoletar da sua motivação na prática docente;
- Proporcionar formação complementar pertinente ao seu desenvolvimento pessoal e profissional;
- Estimular a mudança através da atitude crítica e inovadora.

6.1.3. Estudo Realizado

6.1.3.1. Metodologia

- **Caracterização da Amostra**

Participaram no estudo 69 professores dos grupos de recrutamento 260 e 620 que se encontravam a lecionar na Região Autónoma da Madeira.

A nível da idade, os participantes foram categorizados em seis escalões. Verifica-se que 37,7% dos participantes têm entre 31 e 36 anos de idade, sucedendo-se o escalão dos 37 aos 48 anos de idade com 24,6%.

Relativamente aos anos de serviço, a maioria dos participantes (27,5%) têm entre 11 a 16 anos de serviço, com 26,1% apresentam-se os indivíduos com menos de 5 anos de serviço. Apenas 1,4% da amostra tem entre 29 e 34 de serviço.

Dos inquiridos, 58% encontra-se vinculado ao sistema de ensino na qualidade de professores de quadro, 33.3% encontram-se como contratados e 8,7% são estagiários.

- **Instrumentos**

Os instrumentos utilizados para a obtenção dos dados necessários ao estudo foram os seguintes:

Questionário de LOT-R Revised Life Orientation Test - é uma versão que varia da versão original LOT. Esta versão mais recente foi desenvolvida por Scheier, Carver e Bridges (1994) e visa avaliar as divergências individuais entre o otimismo generalizado e o pessimismo. O LOT-R é um índice de medição curto que resulta fácil de usar dada a sua brevidade e rapidez na aplicação. Consta de 10 itens dos quais 6 são do teste e os restantes atuam como "filler" (Faria, 2004).

Inventário de "*burnout*" (Versão traduzida e adaptada do "Maslach Burnout Inventory") (Maslach & Jackson, 1986; Cruz 1993; Cruz e Melo, 1986), cuja finalidade consiste em analisar a maneira como os profissionais encaram o seu emprego e as pessoas com quem trabalham ou lidam diariamente.

O preenchimento destes questionários fez-se via *on-line*, em que os participantes tinham de assinalar as suas respostas e submeter o seu formulário. Desta forma os dados

foram inseridos automaticamente numa base de dados facilitando assim a tarefa do tratamento de dados.

- **Procedimentos estatísticos**

Para o tratamento estatístico dos dados recolhidos procedemos aos seguintes procedimentos: calculo das variáveis combinadas (*scores*); análise descritiva (frequência, percentagem, média, máximo e mínimo)**; t**este do Qui-Quadrado, Mann-Whitney **e** Kruskal-Wallis. O nível de significância adotado foi de 5%. Foram ainda utilizados os programas informáticos Excel e SPSS 19.0

6.1.3.2. Resultados

- **Otimismo**

Verificamos que não foram encontradas diferenças significas em nenhuma das categorias avaliadas (género, escalão etário, anos de serviço e situação profissional), no que diz respeito à avaliação do otimismo.

- ***Burnout***

No que concerne ao sentimento de despersonalização, verificamos que 50,7% dos inquiridos encontram-se na zona de risco médio de *burnout*, seguindo-se com 36,2% aqueles que se encontram num nível baixo. Apresentam alto risco de *burnout* 13% da amostra.

Por sua vez na componente da exaustão emocional verifica-se que a maioria dos sujeitos apresenta baixo risco de *burnout* com representatividade de 63,8% do total da amostra. Com 26,1% apresentam-se os indivíduos com médio risco de *burnout* seguindo dos indivíduos com alto risco de *burnout* com 10,1%.

Relativamente à realização pessoal constata-se que 92,8% encontra-se num baixo risco de *burnout*, sendo a restante percentagem dividida pelo médio risco com 4,3% e do alto risco com 2,9%.

Não foram encontradas diferenças significativas para nenhuma das componentes sociodemográficas, nas categorias anteriores.

- **Relação entre as variáveis: otimismo e *burnout***

Ao analisarmos as relações existentes entre as variáveis podemos verificar:

a. Associação negativa fraca entre a exaustão emocional e a realização pessoal, ou seja, quanto mais baixo é o valor da exaustão emocional mais alto é o valor da realização pessoal

b. Associação negativa moderada entre a despersonalização e a realização pessoal, ou seja, quanto mais baixo é o valor da despersonalização mais alto é o valor realização pessoal.

c. Associação positiva fraca entre a despersonalização e a exaustão emocional, ou seja, quanto mais alto o valor da despersonalização mais alto é o valor da exaustão emocional.

d. Associação positiva moderada ente o otimismo e a realização pessoal, ou seja, valores mais elevados de otimismo correspondem a valores mais altos na realização pessoal.

e. Associação negativa forte entre o otimismo e a exaustão emocional, ou seja, quanto mais alto for o otimismo menor será a exaustão emocional.

f. Associação negativa moderada ente otimismo e a despersonalização, ou seja, níveis mais altos de otimismo correspondem a níveis mais baixos de despersonalização.

6.1.3.3. Considerações finais

Perante os objetivos inicialmente delineados verificamos que a nível do otimismo disposicional não existem diferenças significativas entre os diversos grupos que constituem as variáveis sociodemográficas (género, idade, anos de serviço e situação profissional). Este resultado pode estar associado ao facto de, a amostra recolhida não ser uniforme no que diz respeito ao número associado às diferentes variáveis.

Apesar de não existirem diferenças, os professores apresentam um nível satisfatório de otimismo, o que de vai ao encontro do que Seligman (2009) defende ao indicar que todos os professores de EF sejam do sexo feminino como masculino manifestem uma boa gestão do otimismo disposicional, contribuindo para a eficácia no

só na sua carreira profissional, mas também traz benefícios aos alunos envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Relativamente aos dados referentes ao *burnout* também não se verificaram diferenças significativas entre os vários grupos que constituem as diversas variáveis sociodemográficas. O score da despersonalização é o que apresenta resultados mais preocupantes, dado que 63,7% da amostra indica médio ou alto risco de *burnout*. Este sentimento pode ser resultante da necessidade de realização do trabalho perante determinadas regras, normas e condições de trabalho desfavoráveis que obrigam o individuo a trabalhar contra o seu carácter pessoal e as suas crenças, fazendo com que o professor perca a sua identidade, assumindo a identidade do sistema implementado.

A nível da exaustão emocional mais de metade da amostra apresenta baixo nível de *burnout*. Apesar do grande sentimento de despersonalização, os professores não apresentam um nível preocupante de exaustão emocional, podendo estar relacionado com a elevada realização pessoal. Estes professores, certamente, são aqueles que apesar das contrariedades e condições laborais desfavoráveis conseguem dominar a sua autoestima e estabelecer estratégias adequadas sentindo maior satisfação com a sua profissão Ramos (2004).

Verificou-se que no total da amostra apenas dois indivíduos apresentam alto risco de *burnout* em todas as variáveis relacionadas com este. Estes são ambos do sexo masculino, diferem na sua idade, tempo de serviço e situação profissional. Embora não possamos tirar ilações concretas e generalizadas para os restantes professores, consideramos que estas duas situações demonstram que não só os professores com mais idade ou mais anos de serviço apresentam *burnout*, também os professores mais novos e com menos anos de serviço podem enfrentar este tipo de problemas.

O desgaste profissional é assim uma problemática abrangente que não escolhe as características dos professores, podendo atingir o indivíduo em qualquer altura da sua vida. É imperativo que os professores estejam cientes que tal pode acontecer, sabendo identificar os sinais, criando estratégias de intervenção sobre si próprios, reinventando a sua forma de atuação melhorando assim a sua condição. O *coaching* é, sem dúvida, uma forma de conhecimento pessoal que ajuda na construção das estratégias a seguir para

atingir e manter o auge de satisfação não só perante o trabalho mas também perante a vida.

6.1.4. Conceção e reflexão da ação

A Ação Cientifico-Pedagógica foi uma das tarefas que mais inquietação nos trouxe. O facto de termos de escolher um tema que fosse pertinente para a formação dos professores, coordenar esse mesmo tema com os restantes núcleos, ter a capacidade de mobilização e captação não só dos formandos mas também dos preletores, aliada ao elevado grau de investigação do tema e exposição das próprias estagiárias, revelou ser uma tarefa árdua, mas recompensadora.

Para a escolha do tema a desenvolver fizemos uma revisão dos conteúdos lecionados no primeiro ano do mestrado analisando as potencialidades de cada um. Como pretendíamos não só dotar os formandos de novos conhecimentos, mas também dar a possibilidade de estes terem conhecimento de novas perspetivas, a nossa decisão recaiu sobre o *Coaching* como uma perspetiva otimista da profissão docente. Estamos conscientes que ao escolhermos este tema correríamos o risco dos destinatários não perceberem a ligação desta com as aulas de EF mas, por outro lado, incitámos à curiosidade e à procura prévia sobre este tema, tornando os formandos parte ativa do processo. Sendo uma área em expansão e com custos elevados, procurámos dar aos formandos a possibilidade de ter contacto com este tema de forma gratuita.

Escolhido e aprovado o tema, reunimos informação sobre possíveis preletores que demonstrassem ser uma mais-valia para o nosso módulo. Assim, concentrámos esforços e procurámos privilegiar as pessoas responsáveis pela formação do tema na Região minimizando os possíveis custos. Reunimos um conjunto de três preletores que prontamente aceitaram o nosso convite sem cobrarem qualquer valor monetário, o que demonstra a boa vontade e satisfação de ensinar. Estes três preletores de áreas diferenciadas completar-se-iam e enriqueceriam toda a duração do módulo.

A ação cientifico-pedagógica coletiva caracteriza-se não só pela necessidade de trabalho de grupo dentro de cada núcleo de estágio, mas também pela união dos vários núcleos que partilham tarefas comuns para que esta se possa realizar, satisfazendo todas as exigências necessárias à sua realização.

Coordenar a diversidade que surge no meio de um grupo desta dimensão não foi tarefa fácil, tendo existido, por vezes, falhas de comunicação que atrasaram o processo de validação e divulgação em alguns momentos. Porém conseguimos reunir esforços e dividir as várias tarefas uniformemente pelos núcleos para que todos dessem o seu contributo, tornando o processo mais fácil e eficaz.

Desta forma, a primeira tarefa incumbida aos núcleos foi escolher a denominação da ação. Esta teria de refletir as ideias individuais de todos os módulos e o objetivo geral da mesma, sendo que a escolha recaiu sobre o seguinte título: "(Re) Olhar a Educação Física: propostas de intervenção para a prática pedagógica". Consideramos que esta designação refletiu eficazmente o âmbito da ação e, por conseguinte, o nosso módulo.

A segunda tarefa foi coordenar as datas para cada módulo. Sem nenhuma sequência obrigatória, os diversos núcleos escolheram a data que mais lhe convinha, de acordo com os seus objetivos, a disponibilidade das instalações que iriam utilizar, bem como a disponibilidade dos preletores convidados. Desta forma foi-nos atribuído o módulo 5, com data de 24 de março. Porém, mais tarde, esta data teve de ser alterada devido à impossibilidade de muitos dos formandos inscritos estarem presentes na ação - dado que neste dia, nas diversas escolas, aconteceriam as reuniões de avaliação do final do 2.º Período às quais era obrigatória a sua presença. Apenas algum tempo após termos definido a data é que tivemos conhecimento desta contrariedade. No entanto optámos por mantê-la de forma a avaliarmos com mais cautela a situação. Perante algumas solicitações de alteração, verificação de um grande número de ausências e também devido à impossibilidade de participação de um dos preletores devido a motivos pessoais decidimos alterar a data.

Para uma nova marcação tivemos de entrar em contacto com os preletores, de forma a auscultar a sua disponibilidade bem como verificar se em alguma das datas disponíveis os diversos núcleos teriam atividades planeadas. A melhor data encontrada foi dia 12 de maio, sendo que um dos preletores não tinha disponibilidade em participar. Perante esta situação surgiu a necessidade de readaptação da estrutura da ação ´pelo que optámos por convidar outro preletor com uma apresentação que se enquadrava no tema e que seria pertinente abordar.

A nível da divulgação, os diversos núcleos de estágio optaram por contactar, via correio eletrónico, todos os formandos presentes na ação do ano anterior bem como todos os contactos que se enquadrassem como potenciais participantes. O *email* era composto pelo cartaz de divulgação e demais informação pertinente para a elucidação do que se iria realizar. Os professores da escola foram contactados pessoalmente. Consideramos que a divulgação não foi otimizada dado que a informação não chegou a todos os destinatários. Deste modo seria pertinente entrar em contacto com todas as escolas da RAM, não só através de correio eletrónico mas também através da afixação do cartaz de divulgação nas próprias escolas, garantindo que a informação chegaria a todos. Apesar desta lacuna, o número de inscritos superou as expectativas em todos os módulos, sendo que no módulo por nós dinamizado este número situou-se nos 147 indivíduos. Porém o número efetivo de participantes situou-se nos 56 presentes. Consideramos que este número seguiu a tendência do decréscimo de participantes, verificada de módulo para módulo.

A vasta oferta de formações disponíveis ao longo do ano letivo, o próprio horário no qual se deram os módulos, o facto de ser o último módulo e, por consequência, alguns dos formando já não necessitarem destas horas para ver a sua ação validada; a "ausência" de um valor monetário mesmo que simbólico que solicitasse ao formando a responsabilização e rentabilização dos seus recursos bem como a ocorrência de um evento paralelo (*Open Golf* - no qual participaram um número considerável de formandos inscritos, foram condicionantes que poderão estar na origem do número elevado de ausência no módulo dinamizado.

A tarefa a nós incumbida foi a aceitação e confirmação das inscrições. Este processo revelou-se bastante difícil devido, sobretudo, à indefinição inicial sobre quem teria prioridade de participação e também à existência de duas hipóteses de inscrição (inscrição na totalidade da ação e inscrição por módulos). Dado que a divulgação foi feita muito próximo da data do primeiro módulo, começámos por aceitar todas as inscrições. No entanto, o crescente número de participantes e o limite de vagas em alguns dos módulos fez com que tivéssemos a necessidade de adaptar as inscrições, dando prioridade aos professores que estivessem a exercer a sua profissão e que fizessem a sua inscrição na totalidade da ação. De salientar que as inscrições para alguns dos módulos atingiram o seu limite logo antes do primeiro módulo, ficando

decidido que após este cada núcleo seria responsável pelas possíveis alterações que pudessem surgir, bem como o contacto com os formandos para eventuais informações. Julgamos que este processo poderia ter sido otimizado se os diversos núcleos tivessem definido, desde o início, quais os critérios de seleção dos potenciais participantes, evitando assim situações de conflito tornando o processo mais fluído e eficaz.

A apresentação do tema por nós desenvolvido logo no início da ação, e perante todos os formandos, revelou-se um desafio imponente. A responsabilidade de passar uma mensagem clara e sintetizada, aliada ao elevado grau de exposição, fez-nos trabalhar mais e preparar de forma mais árdua toda a exposição planeada, que incluiu uma apresentação prévia da mesma de forma a identificar os erros e verificar a atratividade desta nos meios expositores que seriam utilizados no dia da ação. O esforço foi recompensado pela segurança que manifestámos no próprio dia que se refletiu numa apresentação clara e cativante para os presentes.

Para que pudéssemos auscultar a opinião dos formandos presentes na ação foi distribuído, no seu início, um questionário de satisfação cujos resultados apresentamos de seguida.

Relativamente à pertinência do tema, 55% dos formandos indicaram-no como muito pertinente, 26% como totalmente pertinente e 19% como pertinente. De salientar que nenhum dos formandos assinalou as opções nada pertinente e pouco pertinente. Através destes resultados podemos verificar que a escolha do tema foi do interesse dos participantes, contribuindo para a sua formação enquanto docentes e como tal pertinente a sua abordagem.

Perante os conteúdos abordados ao longo do módulo, 19% dos participantes afirmam estar totalmente satisfeitos com a participação na ação, 57% ficaram muito satisfeitos e 24% dizem-se satisfeitos. Não se verificaram formandos pouco satisfeitos ou nada satisfeitos. Perante estas afirmações podemos verificar que os conteúdos que escolhemos abordar e a forma como foram abordados contribuíram de forma positiva para a realização pessoal dos formandos e para a sua formação profissional.

Perante um módulo, que foi o mais curto de todos, os formandos indicaram a duração deste como sendo muito boa (22%), boa (63%) e razoável (15%). Apesar destes resultados não ficámos elucidados se a duração da ação foi suficiente. Deste modo, seria

pertinente modificar as opções de seleção da questão neste sentido, obtendo assim respostas mais concretas.

Quando questionados sobre a divulgação da ação, 7% afirmaram que esta foi muito boa, 51% boa, 39% e 3% indicaram-na como razoável e fraca. Estes resultados vêm espelhar o que refletimos anteriormente ao expressarmos que o processo de divulgação não foi otimizado.

A nível da organização da ação, a perceção dos professores no geral foi positiva, com 24 % e 64 % dos formandos a indicá-la como muito boa e boa, respetivamente. 12% dos formandos consideraram a organização razoável.

A clareza e segurança na exposição das diversas apresentações foram classificadas pelos formandos como muito boa (38%), boa (52%) e razoável (10%). Para que pudéssemos percecionar de forma concreta o nosso desempenho seria importante ter colocado uma questão semelhante para avaliação da nossa prestação.

Podemos concluir que este tipo de ações solicita ao estagiário um conjunto de competências e conhecimentos diversos que são muito importantes para a sua formação profissional. A importância de temas, que muitas vezes parecem descontextualizados, quando explorados e conduzidos de forma correta contribuem positivamente para a formação dos professores e, consequentemente, para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, acreditamos que o tema por nós escolhido é bastante importante neste processo uma vez que trabalha na dimensão do professor, profissão fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade através do ensinamento e formação das suas crianças e jovens.

6.2. Atividade Cientifico-pedagógica Individual

A realização de uma ação de natureza cientifico-pedagógica individual foi mais uma das atividades propostas no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensino Básico e Secundário. Este tipo de ação pretende o desenvolvimento de uma temática associada à EF com expressividade a nível do grupo dessa disciplina da escola cooperante, de forma a criar um espaço de aquisição, melhoria e partilha de

conhecimentos, contribuindo para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem.

Após a realização da caraterização da escola e da turma, bem como da partilha de preocupações e dificuldades com as colegas estagiárias e com os restantes professores do grupo de EF, a escolha do tema recaiu sobre "A educação em valores como forma de prevenção do *bullying* nas aulas de Educação Física". O desenvolvimento deste tema pareceu-nos fundamental devido às características apresentadas pelo contexto onde estávamos inseridos, bem como pelo desconhecimento dos padrões de informação associados a esta temática que são fundamentais para uma atuação precisa sobre a mesma.

6.2.1. Pertinência do tema

A Escola assume um papel muito importante na formação dos alunos, pois esta "instituição social constitui um espaço de transmissão de saberes e avaliação de competências face a um conjunto de conhecimentos diversificados" (Marivoet, 2002, pg.67), dotando assim os alunos não só de conhecimentos necessários à sua formação académica mas também potenciando o "desenvolvimento pessoal e social dos jovens" (Gonçalves, Rodrigues & Piéron, 2004, pg.67).

Entre essas problemáticas, que são uma realidade na escola, temos as várias manifestações de violência que envolvem toda a comunidade escolar. Um dos tipos de violência mais comum neste meio é o *bullying*, cujos comportamentos associados aumentaram consideravelmente nos últimos anos nas escolas portuguesas, passando "muitas vezes despercebidos na sua verdadeira extensão e expressão" (Carvalhosa, 2002).

Segundo Matos *et al*., (2009) este tipo particular de violência é caraterizado pelos comportamentos agressivos, intencionais e sistemáticos, desenrolados no contexto específico que é a escola, e têm por objetivo a intenção de provocar mal-estar e sofrimento, através de ações negativas contínuas.

Embora os estudos não tenham definido em quais disciplinas se verificam mais comportamentos agressivos, podemos pressagiar que na EF estes sejam mais visíveis e

ocorram com mais frequência, devido às características especificas apresentadas por esta disciplina. Segundo Pereira (2006) a EF difere das restantes disciplinas, não só pelo tipo de conteúdos e de recursos físicos mas também pela implicação destes que resultam num ambiente mais aberto e menos organizado, em que a cooperação, oposição, contactos físicos e interação entre os alunos são elementos reveladores das diferenças entre estes. Estas diferenças podem ser incitadoras de preconceitos e podem resultar nos diversos tipos de violência (verbal, física e social) no seio da própria aula e que podem ser prolongados fora desta.

Nem todos os comportamentos inapropriados que possam surgir nas aulas são atos associados ao fenómeno do *bullying*. Pereira (2006, pg.15) refere que "os comportamentos inapropriados existentes na aula distinguem-se em duas direções: os comportamentos fora da tarefa e os comportamentos desviantes". Estes últimos são considerados mais graves, dado que referem-se a manifestações violentas de natureza antissocial, grande parte das vezes interruptoras da dinâmica de aula.

Por outro lado, as características da EF são potenciadoras dos aspetos do "desenvolvimento pessoal e social dos alunos, na medida em que promovem a realização de objetivos em três grandes domínios: psicomotor, cognitivo e socio-afetivo" (Gonçalves, Rodrigues e Piéron, 2004, pg.37).

A EF como disciplina escolar deve ter também por objetivo a formação e desenvolvimento de valores e atitudes, considerando-os parte dos seus conteúdos (Guimarães *et al*., 2001). De acordo com Furtado e Morais (2010) nas práticas da cultura corporal podem existir procedimentos concretos que quando exercidos dentro de contextos significativos que contribuem para a implementação de valores como o respeito pelo outro, o diálogo, a justiça, a solidariedade, espírito de correção, tolerância, capacidade de adaptação, aprender a agir segundo regras.

6.2.2. Objetivos

- **Objetivos Gerais**

- Caracterizar o *bullying* em contexto de aula;
- Alertar para a importância da prevenção do *bullying*.

- **Objetivos Específicos**

- Distinguir o *bullying* da indisciplina nas aulas;

- Identificar estratégias de prevenção nas aulas de Educação Física;

- (Re) conhecer a educação em valores como meio de prevenção, atuação e controle do *bullying*.

6.2.3. Caracterização dos Intervenientes

Na perspetiva de Barros *et al*., (2009), podem ser identificados vários intervenientes que desempenham vários papéis no processo do *bullying*: agressor, vítima, vitima/agressor e espetador.

Segundo estes autores, as vítimas caracterizam-se normalmente por serem indivíduos frágeis demonstrando um crescente desinteresse ou medo pela escola, na qual se sentem prejudicados e diferentes de todos os outros. No entanto, raramente pedem ajuda. Hamarus e Kaikon (2008) referem que os representantes deste papel, à medida que vão sendo vítimas, são isolados ou vão-se isolando da interação social com o resto da turma ou com a comunidade escolar.

Para Barros *et al*., (2009) os agressores, por sua vez, assumem um papel autoritário utilizando a força física ou verbal para chamarem à atenção daqueles que os rodeiam, adquirindo prazer momentâneo através dos atos de violência praticados sobre a vítima e que podem manifestar-se sob forma de ameaças/intimidação até a agressão física. Apesar destes intervenientes assumirem os atos de violência que praticam, podem negar que tinham intenção de magoar ou simplesmente minimizar o mal feito (Felix *et al*., 2011). De acordo com estes mesmos autores, os agressores normalmente têm uma saúde mental mais debilitada do que as vítimas.

Por sua vez, os observadores não são parte ativa da violência, apenas aprendem a conviver com esta e mantêm o silêncio. De acordo com o "*the bullying circle*" de Olweus, os detentores deste papel diferem nas suas características de acordo com o sentimento que nutrem pelo ato violento. Por um lado, temos os apoiantes declarados dos agressores mas de forma passiva e os apoiantes passivos que apoiam os agressores mas de forma não declarada; por outro temos os defensores potenciais que apesar de não

aprovarem a atitudes dos agressores não ajudam a vítima e os "voyeurs" que assistem mas não tomam partido.

6.2.4. Sinais

De acordo com Alexander (2007), os sinais nas vítimas podem ser de carácter físico, social e psicológico.

Normalmente, nas aulas de EF, as vítimas são facilmente identificáveis. Apresentam uma maior fragilidade, em termos motores, do que a restante turma, refletindo-se no fraco desempenho e contribuição ativa em situação de jogo. Recusam-se frequentemente a participar nas atividades ou quando participam apenas deambulam pelo espaço tentando passar despercebidos, são os últimos a ser escolhidos para um equipa e são culpabilizados pelos colegas pelo fracasso coletivo da equipa. Estes alunos são ainda alvo de contato físico agressivo propositado no decorrer das atividades, como por exemplo "rasteiras" e "encontrões", o que leva muitas vezes a uma perceção errada por parte do professor que assume o episódio como "acidental".

6.2.5. A Educação em valores

A educação para os valores "significa criar oportunidades, para que as pessoas possam desenvolver plenamente seus potenciais e, desta forma, optarem pelas melhores escolhas quando das tomadas de decisão no curso da sua vida" (Couto e Lemos, 2006).

Esta forma de educação é referida pelo PNEF, o qual indica que a disciplina deve centrar-se no "valor educativo da atividade física pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno", tendo por objetivo a "formação das aptidões, atitudes e valores". Estes valores são mencionados como "bens de personalidade" que se refletem no rendimento educativo, e que são potenciados pela exploração das "possibilidades de atividade física adequada, intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa, através da promoção da "formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais.

Os valores são um dos quatro princípios fundamentais definidos no PNEF que são premissa para a conceção de participação dos alunos:

"Orientação da sociabilidade no sentido de uma cooperação efetiva entre os alunos, associando-a não só à melhoria da qualidade das prestações, especialmente nas situações de competição entre equipas, mas também ao clima relacional favorável ao aperfeiçoamento pessoal e ao prazer proporcionado pelas atividades"

PNEF (2005)

Couto e Lemos (2006) referem a prática desportiva como local de reprodução da sociedade, em que a busca pela superação de dificuldades em grupo ou individualmente é presença constante nas ações desenvolvidas em ambas dimensões. A EF é, assim, um contexto privilegiado para o desenvolvimento de competências nos diversos domínios, a estes associados: psicomotor, cognitivo e socio-afetivo.

Rosado (1995) reforça esta ideia ao afirmar que a disciplina tem melhores condições de atuação sobre o desenvolvimento no aspeto socio-afetivo do que as restantes disciplinas, ao possuir condições facilitadoras dos comportamentos sociais, cooperação e responsabilidade, contribuindo assim para o desenvolvimento de atitudes e valores.

O docente desta disciplina tem em seu poder um instrumento fundamental para a transformação do aluno: o corpo em movimento. Segundo Filho e Schwartz (2006), esta característica "vai ao encontro das expectativas e necessidades biopsíquicas e sociais de todas as faixas etárias e pela riqueza de exploração do universo lúdico, capaz de estimular mudanças dentro e fora do contexto escolar".

6.2.6. Organização e conceção da ação

O primeiro desafio a ser lançado para esta ação foi a escolha do tema. Embora o principal objetivo deste tipo de iniciativa seja proporcionar ao grupo disciplinar de EF um espaço de formação e reflexão no âmbito desta disciplina, desde cedo vimos uma oportunidade de aproximar os vários agentes de ensino através de uma temática que fosse comum. A realização de um *poster* e a sua apresentação perante um público diverso reforçou esta ideia.

O tema foi decidido após o estudo do contexto onde fomos inseridos e a auscultação das dificuldades e obstáculos que os professores se debatem todos os dias quer nas suas aulas quer fora delas. Durante esta pesquisa verificamos que existia uma

preocupação comum relativa ao comportamento evidenciado pelos alunos e um certo distanciamento por parte dos professores, dado que muitas vezes não sabiam como reagir perante determinado problema. Verificamos também ideias pré-concebidas sobre o tema de certa forma erróneas, o que nos levou a falar sobre o mesmo de forma a clarificar e ajudar os professores a compreender e identificar este problema.

Uma vez identificado o tema procurámos desenvolver um documento de apoio com recurso à pesquisa bibliográfica para fundamentar o nosso trabalho e encontrar as ferramentas e informação, o mais corretas possível. Com a realização deste documento procurámos dar resposta às dúvidas mais comuns e dar a conhecer a problemática mais além do que normalmente nos é apresentada. Durante esta fase procurámos também verificar qual as potencialidades da EF como local de identificação e prevenção desta problemática, bem como elucidar os professores sobre a diferença entre os comportamentos fora da tarefa e os comportamentos desviantes.

Relativamente à data e local da ação o núcleo de estágio considerou que seria benéfico que as três ações decorressem no mesmo dia. Na busca de uma data e local favorável para todos os participantes considerámos o dia 15 de fevereiro a data ideal, dado que nesta ocorreria uma reunião de grupo, estando todos os principais destinatários presentes e a sala onde a mesma decorre possuía todas as condições físicas para a apresentação. Outro aspeto favorável em relação ao horário seria a ausência de aulas para todos os professores da escola pelo que se quisessem estar presentes nas ações não seriam impedidos pelo facto de estarem a lecionar.

A divulgação da ação, numa primeira fase, foi feita de forma informal junto dos professores e posteriormente formalizada através do delegado de grupo juntamente com a convocatória para a reunião periódica que antecedeu a ação. Foram também afixados cartazes em pontos estratégicos da escola com a informação mais pertinente. Posteriormente os interessados foram contactados através de *email* com a informação pormenorizada, relativa a cada tema a ser abordado.

Para a apresentação foram selecionados os aspetos mais importantes identificados durante a pesquisa bibliográfica e apresentados durante os trinta minutos que tivemos disponíveis. Quisemos que a apresentação não fosse apenas uma mera exposição pelo que solicitámos aos presentes a sua intervenção sempre que achassem

pertinente. Desta forma criou-se um ambiente dinâmico de partilha e identificação de casos concretos e de esclarecimento imediato de dúvidas.

No final da ação, e de forma aferir a opinião dos formandos sobre o desenrolar desta, foi distribuído o questionário de preenchimento rápido. Com este questionário pretendíamos não só obter uma avaliação sobre os aspetos gerais da ação mas também sobre o tema desenvolvido.

A realização desta ação teve também outro desafio: a apresentação de um *poster* alusivo ao tema desenvolvido. Esta experiência revelou-se bastante positiva pois apelou à capacidade de síntese textual ao passar a informação mais pertinente para o *poster* e também oral através da apresentação resumida e objetiva da temática.

6.2.7. Reflexão

Desde o início deste trabalho, quisemos que o tema escolhido fosse associado ao contexto onde estávamos inseridos, não só potenciando a aprendizagem dos professores mas contribuindo para um melhor ambiente escolar através do combate dos seus problemas. Consideramos que o tema escolhido - a educação em valores como combate do *bullying* - foi sem dúvida, uma temática que suscitou interesse, sendo que os participantes classificaram este tema como totalmente pertinente e pertinente. Em conversas informais, após a ação e verificação destes resultados, questionámos os professores sobre a sua opinião acerca da importância deste assunto, sendo que as justificações recaíram no facto de na escola e mais concretamente durante as suas aulas surgirem alguns problemas de violência entre pares. Estes mesmos professores mencionaram que o ponto alto da intervenção foi a apresentação das características das vítimas e dos *bullys* nas aulas e as diversas formas de manifestação da violência, o que se traduz na necessidade de abordagem do tema desde a sua essência e consequente desmistificação de algumas ideias pré-concebidas.

Assim, consideramos que antes de desenvolver a apresentação deveria ter sido feito um inquérito aos professores de forma a identificar quais os seus conhecimentos sobre o tema, suas principais dúvidas e opiniões, para que a apresentação fosse ao encontro das necessidades e dificuldades sentidas por estes, contribuindo de forma mais concreta para o seu processo de formação.

De salientar que às ações comparecem todos os professores de EF da Escola, mostrando-se motivados e interessados nos temas abordados. Acreditamos que a sua presença deveu-se, não só aos temas pertinentes abordados, mas também à necessidade de crescimento profissional e de união demonstrada por este grupo ao longo do ano letivo. Por outro lado, não estiveram presentes outros professores da Escola, talvez porque os temas, à primeira vista, estavam estritamente relacionados com as aulas de EF. Acreditamos que este tema em particular podia ser do interesse para os restantes professores e até para o pessoal não docente, uma vez que deu a conhecer as características de um problema que é geral e por outro lado dar a conhecer a importância da EF no processo de identificação e prevenção deste mesmo problema.

A apresentação iniciou-se com o sentimento de responsabilização de transmitir de forma clara e com segurança a informação a passar para os presentes. A forma como esta foi conduzida revelou ser uma estratégia benéfica, uma vez que permitiu a interação dos participantes fazendo-os parte do processo num espaço de partilha e reflexão sobre o tema. Consideramos que este objetivo foi cumprido refletindo-se na opinião dos professores, os quais indicaram a clareza e segurança da exposição boa e muito boa.

A elaboração do artigo, do *poster*, e a consequente sintetização da informação, foi uma tarefa aliciante, reconduzindo-nos a um grau de exigência elevada perante o domínio científico e também a necessidade de corresponder positivamente a toda uma audiência diferente daquela que encontramos na escola e ao júri que avaliou os diversos domínios expostos.

Tal como mencionaram os professores presentes na ação, consideramos que a realização deste tipo de ações cientifico-pedagógicas é pertinente na medida em que contribui para o desenvolvimento dos estagiários a diversos níveis ao mesmo tempo que contribui para o crescimento profissional dos docentes envolvidos.

De uma forma geral podemos afirmar que a realização desta a ação foi positiva pois conseguimos cumprir os objetivos definidos de forma satisfatória, contribuindo para a procura de um melhor desempenho dos professores, tendo em conta os objetivos da EF, e para potenciar um aumento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem desta mesma disciplina.

VII. Considerações Finais

O estágio pedagógico constitui uma etapa gratificante onde podemos contracenar com o contexto e com a profissão que queremos exercer futuramente. Este permitiu o desenvolvimento e aquisição de novas competências, que serão essenciais para o nosso futuro profissional e pessoal.

A realização de cada atividade solicitou em nós diferentes comportamentos que nos levaram a superar a cada dia os nossos limites e encontrar soluções para os problemas que foram surgindo. Nem sempre foi fácil. Pelo caminho conhecemos também a frustração e o desânimo, porém a vontade de fazer mais e melhor prevaleceu sobre estes sentimentos.

A atividade que mais interesse e prazer nos deu foi a prática letiva. O contacto direto com os alunos, a planeamento real de uma situação, o encadear de ações, a resolução de problemas, e todas as outras variáveis implícitas nesta tarefa, embora nem sempre bem conseguidas, foram a confirmação de uma realização pessoal e profissional. Se antes houvera dúvidas do caminho a seguir, perante o contacto com a escola e com a turma essas dúvidas desvaneceram e deram lugar a um maior empenho.

Estamos conscientes de que, tal como refere Rink (2006), a profissão de professor não é apenas um trabalho, é um compromisso que assumimos perante nós próprios, os alunos e a sociedade. Queremos continuar a crescer pois haverá sempre mais para aprender e mais para fazer.

VIII. Bibliografia

Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A Supervisão Pedagógica e, Educação Física: A perspectiva do orientador de estágio.* Lisboa: Livros Horizonte.

Alexander, J. (2007). *A agressividade na escola. Bullying um guia essencial para pais.* Lisboa: Editorial Presença.

Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2004). *A rotura - A sistemática das Actividades Desportivas.* Vila Real: Edições vamos mais longe.

Aranha, Á. (2005). *Pedagogia da Educação Física e do Desporto 2 Sistematização da Observação Sistemas de Observação Fichas de Registo-Compilação.* Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Araújo, C., Pinto, E., Lopes, J., Nogueira L. & Pinto, R. (2008). *Estudo de Caso.* Minho: Universidade do Minho.

Barros. (2009). Um estudo sobre o Bullying no contexto escolar. PUCPR, IX Congresso Nacional de Educação: III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia.

Batista, P., Rêgo, L., & Azevedo, A. (2006). *Em movimento Educação Física 7.º/8.º/9.º.* Lisboa: Asa.

Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física.* Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J., Garcia, R., & Graça, A. (1999). *Contextos da Pedagogia do Desporto.* Lisboa: Livros Horizonte.

Brito, A. (1994). *Observação Directa e Sistemática do Comportamento.* Lisboa: Edições FMH.

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

Carvalho, R. (2001). Inclusão educacional e remoção de barreiras para a aprendizagem. Univille: Joinville : VIII Congresso Sul-Brasileiro da qualidade na educação.

Carvalhosa, S., Lima, L., & Matos, M. (2002). Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Revista análise psicológica nº4, 571-536.*

Costa, C. (1996). *Formação de Professores em Educação Física: Concepções, Investigação, Prática.* Lisboa: FMH.

Couto, A., & Lemos, K. (2006). Educar em valores: contribuições para a Educação Física escolar. Casa da Educação Física, Belo Horizonte: XI Educação Física e Esportes, 65-73.

Cristóvão, A. (2001). *A escola, a família e a educação individualizada.* Coimbra: Gráfica Coimbra.

Cruz, V., & Fonseca, V. (2002). *Educação Cognitiva e Aprendizagem.* Porto: Porto Editora.

Cunha, M. (. (30 de Janeiro de 2012). *dnoticias.* Obtido de Diário de Notícias: http://www.dn.pt/inicio/interior.aspx?content_id=637909

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

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na Educação.* Editorial Presença.

Felix, E., Sharkey, J., Green, G., Furlong, M., & Tanigawa, D. (2011). Getting precise and pragmatic about the assessment of bullying: the development of the Califórnia bullying victimization scale. *Aggressive Beahavior. Vol.37, 234-337.*

Figueiredo, P. (14 de Fevereiro de 2012). Obtido de Coaching no desporto: http://www.coachingportugal.com/InnerContent.aspx?IDM=175&IDLang=1

Filho, S., & Schwartz, G. (2006). Jogos cooperativos e condutas violentas: visão do professor de educação física. *EFDesportes, nº96, Buenos Aires*.

Furtado, D., & Morais, P. (2010). Bullying nas aulas de Educação Física e o papel do professor. *EFDesportes, nº147, Buenos Aires*.

Garganta. (2001). Futebol e Ciência, Ciência e Futebol. *EFdesportes Revista digital nº 40*, 1.

Godinho, M., Mendes, R., Melo, F., & Barreiros, J. (2007). *Factores de aprendizagem. In: Godinho, M. (EDS) Controlo motor e aprendizagem. Fundamentos e aplicações.* Lisboa: FMH.

Gomes, M. (. (2004). *Planeamento em Educação Física - Comparação entre Professores Principiantes e Professores Experientes.* Funchal: Universidade da Madeira.

Gomez, R., Flores, J., & Jimènez, E. (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa. Malaga:*. Malaga: Ediciones Aljibe.

Gonçalves, A., Rodrigues, J., & Piéron, M. (2004). *A indisciplina em aulas de educação física. Formação desportiva, prespectivas de estudos nos contextos escolar e desportivos, 37-65).* Lisboa: FMH e UTL.

Guimarães, A., Pellini, F., Araujo, J., & Mazzini, J. ((2001). *Educação Física escola: atitudes e valores.* Lisboa: Motriz.

Januário, C. (1984). *Planeamento em Educação Física. Concepção de uma Unidade Didáctica.* Lisboa: Horizonte.

Jesus, G. (2012). *A familia, A escola e a Educação Física: suas relações no processo Educaiona*. Obtido de Revista Digital Efdeportes. Ano 15, Nº 150, Novembro de 2010.: : http://www.efdeportes.com/efd150/a-familia-a-escola-e-a-educacao-fisica.htm

Kaikkonen, H. (2008). School bullying as a creatorof pupil peer pressure. *Educational Research Vol.50 nº4.*

Marivoet, S. (2002). *Aspectos sociológicos do desporto.* Lisboa: Livros Horizonte.

Marujo, H., Neto, L., & Perloiro, M. (2000). *Educar para o optimismo .Guia para professores e pais.* Editorial Presença: Lisboa.

Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar, C. (2009). *Violência, bullying e delinquência. Gesão de problemas de saúde em meio escola.* Lisboa: Coisas de ler edições.

Mota, J. (. (1991). *Contributo para o desenvolvimento de programas de aulas suplementares de educação física. Estudo experimental em crianças com insuficiências de rendimento motor.* . Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação FísicaUniversidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.

Pereira, F. (2004). Supervisão e sucesso do desempenho do aluno no estágio. *Efdesportes Revista Digital nº69*, 1.

Pereira, T. (2006). *Percepções e crenças dos professores estagiários em relação aos comportamentos de indisciplina na aula de Educação Física. Dissertação de mestrado.* Porto: .Faculdade de Desporto do Porto.

Perez, J. (2009). *Coaching para Docentes. Motivar para o Sucesso.* Porto: Porto Editora.

Piéron, M. (1988). *Enseignement des Activites Physiques et Sportives - Observation et Recherches.* Liège: Université de Liège.

Pieron, M. (1996). *Formação de professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica.* Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

Prudente, G., & Anguera. (2004). Desenho e validação de um sistema de observação no andebol. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 2004, vol, 4, nº3*.

Prudente, J. (2008). Apontamentos das aulas da Unidade Curricular Análise do Movimento e da Performance Desportiva. Funchal: Universidade da Madeira.

Rink, J. (2006). *Teaching Physical Education for learning.* New York: The McGrow-Hill Companies Inc.

Robalo, F. (2004). *Do projecto curricular de escola ao projecto curricular de turma.* Lisboa: Texto Editores.

Roldão, M. (1995). *O director de Turma e a Gestão Curricular.* Instituto de Inovação Educacional.

Rosado, A. (1995). *Educação Física e desenvolvimento pessoal e social.* Lisboa: UTL.

Rosado, A. (1997). *Observação e Reacção à Prestação Motora.* Lisboa: FMH.

Rosado, A. (20 de Outubro de 2011). Obtido de Planificação e Avaliação: http://areas.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/lexico2.htm

Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In R. e. Mesquita, *Pedagogia do Desporto.* Lisboa: FMH.

Sarmento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação.* Lisboa: FMH.

Sarmento, P., Moreira, M., Carneiro, A., & Ferreira, C. (1991). *A Oservação de Movimentos Desportivos.* Lisboa: Direcção Geral dos desportos.

Siedentop, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* . Mountain View: Mayfield Publishing Company.

Silva, M. (2007). *Projecto Curricular de Turma e Inovação Pedagógica, uma abordagem refelxiva e construtiva sobre as concepções e as práticas dos professores no ambito da inovação curricular. Um estudo do 1º ciclo do ensino básico da RAM.* Funchal: Universidade da Madeira.

Stake, R. (1995). *The art of case study research.* Londres: Sage publications. .

Tardif, M., Lessard, C., Lahaye, L., & Paulo. (1991). *Os professores face ao saber: uma problemática do saber docente. Teoria da Educação.* São Paulo.

IX – Anexos

Anexo 1.

Questionário

Caracterização da Turma

1. Identificação do Aluno

Nome _____

Ano_____ **Turma** _____ **Número**____ **Data de Nascimento** ____/____/____

Email:_____

2. Deslocação

Normalmente como te deslocas no percurso casa/escola e escola/casa?

Casa para Escola	
Autocarro	
Carro	
A pé	
Outro Qual:	

Escola para Casa	
Autocarro	
Carro	
A pé	
Outro Qual:	

3. Hábitos Alimentares

3.1. Costumas tomar o pequeno-almoço antes de vir para a escola?

3.2. Costumas lanchar no intervalo da manhã?

Todos os dias	
Quase sempre (3 a 4 dias)	
Poucas vezes (1 ou 2 dias)	
Nunca	

Todos os dias	
Quase sempre (3 a 4 dias)	
Poucas vezes (1 ou 2 dias)	
Nunca	

4. Hábitos de estudo

4.1. Quantas horas por dia costumas estudar para todas as disciplinas?

Não estudo	
Menos 1 hora	
De 1 a 2 horas	
De 2 a 3 horas	
Mais de 4 horas	

4.2. Nas horas de estudo quanto tempo despendes para a aula de Educação Física?

Não estudo	
Menos 1 hora	
De 1 a 2 horas	
De 2 a 3 horas	
Mais de 4 horas	

5. Educação Física

5.1. Gostas da disciplina de Educação Física?

Sempre	
Quase Sempre	
Algumas vezes	
Poucas vezes	
Nunca	

5.1.1. Explica a resposta anterior

_____

_____

_____

5.2. Enumera as modalidades que mais gostas.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

5.3. Enumera as modalidades que menos gostas.

6. Ocupação dos Tempos livres

6.1. Nos teus tempos livres praticas algum desporto?

Sim		Qual?		Onde?	
Não, mas gostava		Qual?		Onde?	
Não, nem me interessa		Porque?			

6.2. Preenche a seguinte tabela, indicando o tempo que despendes em cada actividade por dia.

ACTIVIDADE	TEMPO	ONDE
Navegar na internet		
Jogos de video e computador		
Jogos de video dinâmicos (ex: wii; playstation move)		
Ler sem ser para a escola		
Fazer os trabalhos de casa		
Ver televisão		
Fazer exercício físico (andar de bicicleta, jogar futebol)		
Ajudar nas tarefas domésticas		
Andar a pé		
Dormir		

☺ **Obrigada**

Anexo 2.

QUESTIONÁRIO

O objectivo deste questionário é conhecer um pouco mais sobre ti. Só te conhecendo é que os professores podem adequar as aulas a ti e ajudar-te nas tarefas que tens de realizar, por isso é importante que respondas às questões de forma verdadeira. Atenção! Este questionário não é uma avaliação! Não existem respostas certas ou erradas e aquilo que escreveres é confidencial (é segredo ☺).

Identificação

Nome _____

Ano_____ Turma _____ Número____ Data de Nascimento ____/____/____

Morada _____

Localidade _____ Concelho_____

Agregado Familiar

No quadro abaixo deves indicar os dados do teu pai e da tua mãe. Além destas duas pessoas deves preencher os dados de todas as pessoas que vivem contigo (irmãos, avós, tios, primos, etc.)

Grau de Parentesco	Idade	Habilitações Literárias	Profissão	Esta Pessoa Vive contigo?
Mãe				
Pai				

Em qual das situações os teus pais se encontram?

Casados ☐ Separados ☐ Solteiros ☐ Ausentes: Pai ☐ Mãe ☐

Falecidos: Pai ☐ Mãe ☐

1. Deslocação

Normalmente como te deslocas no percurso casa/escola e escola/casa?

Casa para Escola	
Autocarro	
Carro	
A pé	
Outro Qual:	

Escola para Casa	
Autocarro	
Carro	
A pé	
Outro Qual:	

Quanto tempo gastas diariamente no teu deslocamento? _____

Hábitos Alimentares

Assinala no quadro com um X as opções que se aplicam a ti.

	Nunca	Poucas vezes (1 ou 2 dias)	Quase sempre (3 a 4 dias)	Todos os dias
Pequeno-almoço				
Lanche da Manhã				
Almoço				
Lanche da Tarde				
Jantar				

2. Saúde

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

2.1.1. Se sim, qual ou quais?

_____

2.2. Tomas regularmente algum medicamento? Sim ☐ Não ☐

2.2.1. Se sim, qual ou quais?

_____

Percurso Escolar

2.3. **Reprovaste alguma vez?** (Assinala com um "x")

Sim ☐ Não ☐ Se sim, quantas vezes: _____ Em que ano (s) _____

2.4. **Indica quais os motivos:** Doença ☐ Falta de estudo ☐ Excesso de faltas ☐

Mudança de escola ☐ Problemas familiares ☐ Falta de apoio em casa ☐ Amigos ☐

Falta de apoio dos professores ☐ Falta de tempo para estudar ☐ Outros ☐ Quais?_____

2.5. **Qual foi a tua nota em Educação Física o ano passado?** ____

Condições e Hábitos de Estudo

2.6. **A que horas te levantas**? _____horas **A que horas te deitas**? _____horas

2.6.1. **Se te deitas depois das 22 horas, indica a razão?** (Assinala com um "x")

Ver televisão ☐ Estudar ☐ Treino ☐ Outras ☐ Quais ?_____

2.7. **Costumas estudar**: Sozinho ☐ Acompanhado ☐

2.8. **Em casa onde estudas**?_____

2.9. **É possível estudar sozinho**?_____

2.10. **Onde preferes estudar?**

Biblioteca ☐ Sala de estudo ☐ Café ☐ Casa ☐

Outro ☐ Qual_____

Justifica a tua escolha

_____

2.11. **Quando é que estudas** ?

Regularmente ☐ Só para os testes ☐ Quando te obrigam ☐

2.12. **Os teus Pais interessam-se pelo teu estudo**? Sim ☐ Não ☐

2.12.1. Se sim de que forma?

Ajudando nos trabalhos de casa ☐ Contactando com o director de turma ☐ Vendo com frequência os teus cadernos ☐ De outra forma ☐

Qual?_____

2.13. **Qual a atitude dos teus Pais perante os resultados escolares**?

Apoio ☐ Compreensão ☐ Castigo ☐ Interesse ☐ Desinteresse ☐

2.14. Os teus Pais demonstram interesse pela Disciplina de Educação Física?

Sim ☐ Não ☐

2.15. Quais as tuas disciplinas preferidas?

1ª_____ 2ª_____

3ª_____ 4ª_____

5ª_____

2.16. Quais as tuas disciplinas em que tens mais dificuldades ?

1ª_____ 2ª_____

3ª_____ 4ª_____

5ª_____

3. Sobre Ti

Quais das seguintes qualidades pensas possuir?

Compreensão ☐ Atenção ☐ Simpatia ☐ Confiança ☐ Responsabilidade ☐
Facilidade em fazer amigos ☐

3.1. Quais dos seguintes defeitos pensas possuir?

Egoísmo ☐ agressividade ☐ Desconfiança ☐ Distracção ☐
Dificuldade em contactar com os outros ☐

4. Sobre a Tua Turma

4.1. Que colegas da turma escolherias se tivesses de realizar as seguintes tarefas? (Escolhe 3 colegas, por ordem de preferência, para cada tarefa)

Para Estudar:

1º_____

2º_____

3º_____

Para Trabalhar em grupo:

1º_____

2º_____

3º_____

Para contar um segredo ou pedir um conselho:

1º_____

2º_____

3º_____

Para se divertir (ex: passear):

1º_____

2º_____

3º_____

Para pertencer à tua equipa de EF:

1º_____

2º_____

3º_____

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

Para Estudar:

1º_____

2º_____

3º_____

Para Trabalhar em grupo:

1º_____

2º_____

3º_____

Para contar um segredo ou pedir um conselho:

1º_____

2º_____

3º_____

Para se divertir (ex: passear):

1º_____

2º_____

3º_____

Para pertencer à tua equipa de EF:

1º_____

2º_____

3º_____

Obrigado pela tua colaboração!

Anexo 3.

Mestrado em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Ano lectivo 2011/2012

Escola Básica do 2º e 3º Ciclos dos Louros

Unidade didática 3

Professores Orientadores:

Drª. Elda Gomes

Doutor Ricardo Alves

Mestranda:

Ana Marques

Funchal, 07 de Março de 2012

Índice

1. Introdução 94
2. Calendarização da Unidade Didática 94
   2.1. Calendário da Unidade Didática 94
3. Matérias e Conteúdos 96
   3.1. Cronograma das Matérias de Ensino 96
   3.2. Cronograma dos conteúdos 97
4. Justificação das Matérias e Conteúdos 99
5. Orientações Metodológicas 99

1. Introdução

O presente documento refere-se à Unidade Didática 3 (UD3) que corresponde à continuidade segunda etapa de trabalho. Esta tem por objetivo proporcionar aos alunos da turma 3 do 6ºano da Escola dos 2º e 3º Ciclos dos Louros, os conteúdos relacionados com matérias predominantemente individuais: ginástica, atletismo e desportos de raquete.

Os conteúdos, bem como os níveis mínimos para progressão podem ser consultados no plano anual elaborado pelo grupo de Educação Física e também no documento complementar às unidades didáticas. A escolha das modalidades e conteúdos teve por base estes documentos, a avaliação diagnóstica realizada durante a primeira etapa de trabalho e as instalações disponíveis.

A UD3 terá a duração de sete aulas. Durante esta fase serão abordadas as seguintes matérias: Atletismo (corrida de barreiras e estafetas), Ginástica de Solo, Ginástica de Aparelhos, Desportos de Raquete e trabalho das capacidades condicionais.

2. Calendarização da Unidade Didática

2.1.Calendário da Unidade Didática

2º Período				
Março				
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
			1	2
5	6	7	8	9
12	13	14	15	16
19	20	21	22	23
26	27	28	29	30

	Início da UD 3
	Fim da UD 3
	Aulas de 45’
	Aulas de 90’
	Feriados

	Interrupções

3. Matérias e Conteúdos

3.1.Cronograma das Matérias de Ensino

		Aulas UD3						
		1 Mar	5 Mar	8 Mar	12 Mar	15 Mar	19 Mar	22 Mar
		90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'
Matérias de Ensino								
Ginástica	Solo							
	Aparelhos							
Atletismo	Corrida de Barreiras							
	Corrida de Estafetas							
Desportos de Raquete	Raquetes de madeira							
	Ténis de Mesa							
Outras	Capacidades Condicionais							

3.2.Cronograma dos conteúdos

Data	Aula	Duração	Matérias	Conteúdos	Estratégias
01/03/2012	59&60	90’	Ginástica de Solo	Rolamento à frente engrupado	Organização por estações Trabalho individual
			Ginástica de Aparelhos	Salto de Eixo no plinto longitudinal	
			Desportos de raquete	Batimento de esquerda e direita Serviço	
05/03/2012	61	45’	Corrida de Barreiras	Transposição de obstáculos	Organização por estações Trabalho individual
			Corrida de Estafetas	Familiarização com o testemunho	
			Desportos de raquete	Batimento de esquerda e direita Serviço	
08/03/2012	62&63	90’	Ginástica de Solo	Rolamento engrupado à frente e atrás	Organização por estações Trabalho individual
				Apoio facial invertido	
			Ginástica de Aparelhos	Salto de Eixo no plinto longitudinal	
				Marcha sobre a trave	
			Desportos de Raquete	Batimento de esquerda e direita Serviço	
12/03/2012	64	45’	Corrida de Barreiras	Transposição de obstáculos	Organização por estações Trabalho individual
			Corrida de Estafetas	Técnicas de passagem de testemunho	
			Deportos de raquete	Batimento de esquerda e direita Serviço	

Data	Aula	Duração	Matérias	Conteúdos	Estratégias
15/03/2012	65&66	90’	Ginástica de solo	Rolamento à frente e atrás engrupado	Organização por estações Trabalho individual
				Rolamento à frente pernas afastadas	
				Apoio facial invertido	
				Vela	
			Ginástica de aparelhos	Salto de eixo no plinto longitudinal	
				Marcha à frente e atrás na trave	
			Desportos de raquete	Batimento de esquerda e direita Serviço	
19/02/2012	67	45’	Corrida de Barreiras	Transposição de obstáculos	Organização por estações Trabalho individual
			Corrida de Estafetas	Técnicas de passagem de testemunho	
			Deportos de raquete	Batimento de esquerda e direita Serviço	
22/03/2012	68&69	90’	Ginástica de Solo	Rolamento à frente e atrás de pernas afastadas	Organização por estações Trabalho individual
				Apoio facial invertido	
				Vela	
			Ginástica de aparelhos	Salto de eixo no plinto longitudinal	Organização por estações Trabalho individual
				Marcha à frente e atrás na trave	
				Avião na trave	
			Desportos de raquete	Batimento de esquerda e direita Serviço	

4. Justificação das Matérias e Conteúdos

Ginástica de Solo & Aparelhos

Na ginástica de solo serão abordados as componentes básicas dos conteúdos indicados no plano anual (rolamentos, apoio facial invertido, vela) uma vez que a turma apresenta grandes dificuldades nesta matéria de ensino.

À semelhança da ginástica de solo, esta é uma matéria de ensino na qual os alunos revelam grandes lacunas. Assim, e tendo em conta o material disponível retingir-nos-emos aos exercícios relacionados com a trave bem como o salto de eixo no plinto longitudinal.

A evolução dos alunos nestas matérias não tem por objetivo apenas o desenvolvimento da técnica em si mas também aumentar os níveis de auto-confiança, capacidade de concentração, capacidade de domínio do próprio corpo e superação dos seus limites.

Atletismo

As corridas de barreiras e estafetas serão as disciplinas do atletismo a abordar, indo assim de encontro aos objetivos delineados no plano anual elaborado pelo grupo de educação física mas também pelas necessidades identificadas aquando da avaliação diagnóstica. Os conteúdos prender-se-ão aos aspetos elementares como a transposição do obstáculo e passagem de testemunho uma vez que os alunos encontram-se num nível introdutório.

5. Orientações Metodológicas

A formação de grupos de trabalho deverá continuar a ser realizada pelo professor ser formados pelo professor ao longo das aulas, de forma a privilegiar não só a interação entre todos os alunos mas também formar grupos propensos a menores comportamentos de desvio. Tal contribuirá para um aumento do tempo de empenhamento motor e consequente maior possibilidade de aprendizagem.

Em relação aos trabalhos a realizar pelos alunos que não fazem a aula estes devem contemplar funções exequíveis pelos alunos como por exemplo a arbitragem, responsabilização do material e relatórios de aulas reflexivos.

Anexo 4.

Unidade Didáctica 1			
Escola: Básica 2/3 dos Louros	**Local:** Polidesportivo	**Data:** 26/09/2011	**Hora:** 8h45
Número de alunos: 22	**Turma: 6º3**	**Aula:** 4	**Duração**: 45min
Material necessário: 3 Bolas Basquetebol, 2 Bolas Andebol, 10 Cones, 1 apito, 1 cronómetro, 11 "fitas".		**Professora Estagiária:** Ana Marques	
Objectivos Gerais: Avaliação diagnóstica de andebol			

Parte	Conteúdos/Critérios de Êxito	Condições de realização/Estratégias	Material necessário	Representação gráfica	TU	TA
Inicial	- **Recepção** dos alunos e **apresentação** do objectivo da aula	Transmissão e **recepção clara** da informação	----------		5'	8h50
	- Jogo da apanhada com bola de andebol	**Activação lúdica** do sistema musculo-esqueléctico	2 bolas de andebol		10'	9h00
Fundamental	- Jogo reduzido de andebol e basquetebol - Avaliação do andebol	6 Grupos de 3, 2 grupos de 2. Os alunos realizam jogo 3x3 ou 2x2 num campo reduzido com as regras da modalidade em questão.	3 bola de basquetebol, 1 de andebol		25'	9h25
Final	- Balanço da aula	Chamada de atenção para os **comportamentos mais positivos e para os menos positivos** Transmitir o que será feito na próxima aula	----------		5'	9h30

Observações/Balanço Geral da aula:

Anexos 5.

Unidade Didática 2			
Escola: Básica 2/3 dos Louros	**Local:** Polidesportivo	**Data:** 05/03/12	**Hora:** 08h45
Número de alunos: 22	**Turma:** 6º3	**Aula:** 61	**Duração**: 45min
Material necessário: 8 raquetas de madeira, 4 bolas, 8 cones perfurados, 4 bastões, 4 arcos, 2 testemunhos, cronometro, 4 cones			

Parte	Exercício	Objetivos Específicos	Condições de realização/Estratégias	Representação gráfica	TU	TA
Inicial	- Receção dos alunos	Transmissão e receção clara da informação	Alunos dispostos em "U"		5'	08h50
Fundamental	- Jogo da corda	- Reforço do trabalho em equipa (cooperação)	2 equipas de 11 elementos cada		5'	08h55
	E1: raquetas de madeira (Jogo 1x1)	- Domínio da bola	3 Equipas de 7 elementos cada Trabalho por estações com duração de 10' cada		30'	09h25
	E2: Corrida de estafetas: alunos dispostos em duas filas contrárias. Sai o primeiro de uma fila com o testemunho na mão e vai para o final da outra fila, passando o testemunho até chegar ao primeiro que corre em direção ao final da outra fila	- Entrega e receção do testemunho				
	E3: Corrida de barreiras (os alunos percorrem um percurso contendo arcos e barreias. O tempo é cronometrado	- Transposição dos obstáculos				
Final	- Balanço da aula	- Chamada de atenção para os comportamentos mais positivos e para os menos positivos	- Alunos dispostos em "U"		5'	09h30

Grupos de Trabalho:
G1: André, Rodrigo, Ruben, Leonor, Susana Cláudia, Guilherme.
G2: Filipe, Melim, Manuel, Margarida, Filipa, Patrícia, Nuno.
G3: Vanessa, Carolina, Elisa, Luís, Vítor, Francisco, Bruno.

Observações:
A Tatiana encontra-se com atestado médico e deverá continuar a realização do trabalho da aula anterior.
Os alunos que não realizam a aula devem arbitrar as diferentes estações.

Anexo 6.

LISTA DE VERIFICAÇÃO PARA OBSERVAÇÃO DE AULA

Adaptado da grelha elaborada por Mário Sanches, Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho.

Professor Estagiário Observado_____

Ano/Turma _____ Data 26/10/2011

Hora:_____ Local: _____

	SIM	NÃO
Início da aula		
Supervisiona a entrada dos alunos na sala de aula		
Explicita, de forma clara, as aprendizagens (conteúdos e objetivos) bem como as tarefas a realizar na aula		
Efetua a articulação das aprendizagens a realizar com aprendizagens anteriores		
Inicia a aula com recurso a alguma forma de motivação dos alunos		
Seleção, organização e abordagem dos conteúdos		
A seleção dos conteúdos pauta-se e por critérios de atualidade, relevância, essencialidade, amplitude e profundidade adequadas		
Mostra segurança no desenvolvimento dos conteúdos, não incorrendo em erros ou imprecisões		
Recorre a exemplos pertinentes na exploração dos conteúdos relacionados com as vivências dos alunos		
Estratégias de ensino e aprendizagem		
Mantém os alunos ativamente envolvidos nas tarefas propostas		
Diferencia as atividades de aprendizagem em atenção às características dos alunos		
Orienta o trabalho dos alunos com base em instruções precisas, visando a sua concentração e a autonomia na realização das tarefas		
Utiliza o método expositivo de modo adequado, designadamente na realização frequente de sínteses de aprendizagem		
Através do diálogo, apoia os alunos na construção do conhecimento		
Propõe atividades de apoio a alunos que revelem dificuldades de aprendizagem		
Organização do trabalho		
Diversifica os modos de organização do trabalho (grupo turma, trabalho de grupo, trabalho de par, trabalho individual..)		
Desloca-se pela sala para estimular a atenção dos alunos		
Promove o trabalho cooperativo e a entreajuda entre os alunos		
Utilização de recursos		
Os recursos são adequados aos objetivos e aos conteúdos		
Os recursos estão adequados ao nível etário e ao interesse dos alunos		
Aproveita as possibilidades didáticas de recursos variados (manual, fotocópias,		

vídeos, fotografias....)		
Utiliza recursos inovadores, incluindo as tecnologias da informação e da comunicação (computador, vídeo, multimédia, quadro interactivo)		
Relação pedagógica, comunicação e clima na sala		
Mostra-se próximo dos alunos sem diminuir o nível de exigência		
Expressa-se de forma correta, clara e audível		
Estimula e reforça a participação de todos os alunos		
Demonstra confiança nas possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e atende às suas diferenças individuais		
Gere com segurança e flexibilidade situações problemáticas e conflitos interpessoais		
Mostra-se firme em relação ao respeito pelas regras indispensáveis ao funcionamento da aula		
Reforça, com frequência, os comportamentos adequados dos alunos		
Avaliação das aprendizagens		
Propõe outras tarefas aos alunos em função de erros e dificuldades identificadas		
Comunica e analisa com os alunos resultados da avaliação das aprendizagens		
Conclusão da aula		
Efetua uma síntese global dos conteúdos tratados na aula		
Anuncia o assunto da próxima aula estabelecendo ligações com os conteúdos abordados		
Apreciação geral		