

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**António João Apolinário Pereira**

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

setembro | 2012

UMa

Rel

T/M UMa  
796  
PER Rel  
EX.3

72 492

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**António João Apolinário Pereira**

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

UNIVERSIDADE DA MADEIRA  
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO  
E ARQUIVO

ORIENTAÇÃO  
Helder Manuel Arsénio Lopes

*“Se formarmos pessoas culturalmente desenvolvidas, decerto que iremos ter cidadãos mais responsáveis e mais preparados para as exigências das novas cidadanias – ambiental, cultural, europeia, universalista, etc.*

*Em média, precisaremos de cerca de quinze anos para formar os cidadãos do futuro. Quer isto dizer que deveríamos estar a pensar como formar os cidadãos de 2025, 2040, 2050. E o problema é que não vejo que exista uma grande preocupação com esse desafio.*

*Nos últimos anos, o debate sobre a educação não consegue libertar-se do «imediato», ora são as carreiras dos professores (...), ora são os actos isolados de indisciplina e incivilidade (...), ora tantas outras questões acessórias, fazendo silenciar o que me parece fundamental. Falta uma visão de futuro à maior parte dos agentes directa ou indirectamente envolvidos nos problemas da educação. E, sem visão de futuro, não há rumo possível nem capacidade de mobilização dos recursos para um desígnio que a todos diz respeito.”*

(Justino, 2010, p. 94)



## **Agradecimentos**

Agradeço aos meus pais, irmão, madrinhas e avós, por todo o apoio dado nas mais diversas situações. Por acreditarem e possibilitarem mais este passo.

À Joana, pela compreensão e paciência, mas, acima de tudo, por toda a força nos momentos de aflição. Um eterno obrigado por tudo.

À Sr. Idite, pelos seus grandes ensinamentos indispensáveis, não só neste processo mas também para a vida.

Ao meu colega João Freitas, por todos os momentos de aprendizagem mútua, pelos alertas, ilações e atitude crítica. Uma pessoa importante não só pela sua personalidade ímpar mas também pela sua abordagem ao conhecimento.

Aos colegas e amigos, Dulce Marques, Marco Freitas, Júlio Jacinto, Ricardo Aguiar e Rui Viveiros por todos os ensinamentos e momentos de companheirismo.

À Escola Básica dos 2.<sup>o</sup> e 3.<sup>o</sup> Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia, por todo o acolhimento e laços criados.

Ao Grupo Disciplinar de Educação Física, pelo apoio e acompanhamento próximo.

Aos alunos do 7/10 que, pela sua espontaneidade e alegria, transformaram as aulas em momentos inesquecíveis de aprendizagem mútua.

Por fim, aos dois catalisadores deste processo.

À Mestre Ângela Lopes, por transformar o Estágio Pedagógico num processo extremamente rico, não só no âmbito da formação enquanto docente mas também enquanto pessoa. Tal só foi possível graças à sua extrema competência, tamanho conhecimento e vontade em transformar os nossos alunos.

Ao Professor Doutor Hélder Lopes, pela seriedade, integridade e ecleticidade do seu trabalho, imprescindível ao sucesso de toda a minha formação. Pela solicitação sempre intencional e indução dos comportamentos que me têm vindo a transformar noutra tipo de Homem.



## Resumo

Este relatório pretende aglomerar um conjunto de ideias, deduções, resultados, vivências e balanços de experiências que são o reflexo das aprendizagens que o Estágio Pedagógico proporcionou. O mesmo foi realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia, no ano letivo 2011-2012.

Serão aqui expressos os problemas e dificuldades encontrados, os processos e estratégias criados para os resolver e as competências adquiridas nesse mesmo processo.

O Estágio Pedagógico, que surge no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, encontra-se estruturado por três grandes campos de ação, um de carácter curricular, outro de complemento curricular e ainda um de natureza Científico-Pedagógica.

A citação que se encontra no início do documento pode aparentar estar desconetada do âmbito aqui abordado, contudo devemos frisar que todo o estágio se encontra mergulhado numa lógica global em que procuramos romper com alguns esquemas pré-concebidos tentando não dar respostas imediatas, mas potenciando capacidades nos nossos alunos para que possam responder de forma adequada aos problemas, (im)previsíveis, do futuro que se avizinha. Para tal, procurou-se também trabalhar numa conduta docente que estabeleceu objetivos a desenvolver e montou/adequou estratégias mobilizando assim os recursos necessários à produção do capital educação, no seu sentido mais geral.

Os Desportos de Adaptação ao Meio (DAM), foram um dos grandes intervenientes em toda a nossa atividade docente. Sempre que pertinente, foram utilizados para potenciar aquilo que entendemos como fulcral na educação dos nossos jovens, a capacidade de se adaptarem a um contexto instável/variável. Tentou-se também ultrapassar algumas das barreiras existentes no que concerne a capacidades e competências docentes, bem como relativamente aos espaços e materiais necessários à abordagem das

matérias de ensino por nós enquadradas nesta que é uma das categorias do Modelo Taxonómico de Análise das Atividades Desportivas de Almada, Fernando, Lopes, Vicente & Vitória (2008).

O estágio foi, no fundo, um laboratório no qual testamos estratégias de intervenção para que, enquanto futuros docentes, possamos trabalhar nas diversas frentes de batalha com que o ensino se debate.

A atividade docente não é então restrita às aulas nem se isola na relação professor aluno. É sim um todo maior que engloba o conhecer e compreender a escola, a sua comunidade educativa e as estruturas que a compõem, a capacidade de se relacionar com os pais, alunos, outros professores e funcionários, a capacidade de aprender com os colegas docentes da mesma e de outras áreas, contribuindo também para a sua formação utilizando o que conhecemos e/ou dominamos e por fim o planear a intervenção letiva e adequá-la às especificidades de cada aluno.

Um trabalho que requer não só capacidades e competências ímpares como também apela à vontade íntima de valorizar a nossa área, a Educação Física, e transformar, os sujeitos com que nos deparamos nas nossas turmas - os Homens do futuro - de uma forma positiva.

**Palavras-chave:** Escola, Ensino, Educação Física, Docente, Incerteza, Estágio.

## **Abstract**

This report aims to cluster a set of ideas, assumptions, results, experiences and assessments of experiences that are the result of learning that the Pedagogic Internship provided. The same was done in Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia, in the 2011-2012 school year.

Expressed here are the problems and difficulties, processes and strategies implemented to resolve them and skills acquired.

The Pedagogic Internship, which comes under the Masters in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education, is structured by three major fields of action, a curricular, an extra-curricular and a Scientific-Pedagogic natured one.

The quote that is in the beginning of the document may appear to be disconnected from the context discussed here, however we must emphasize that all the stage is plunged into a comprehensive approach in which we try to break some preconceived schemes trying not to give immediate answers, but enhancing capabilities in our students so that they can respond appropriately to the (un)predictable problems of the future ahead. For this purpose, we also tried to work in establishing teaching goals to develop and mount / adapt strategies thus mobilizing the necessary resources to the production of education capital, in its most general sense.

The Environment Adaptation Sports, were one of the major subjects in all our teaching internship. Where appropriate, were used to enhance what we understand as central to the education of our young people, the ability to adapt to an unstable/stable environment. Also tried to overcome some of the barriers that exist with regard to teaching skills as well as with regard to space and materials needed to approach the teaching materials framed by us that this is one of the categories Analysis of Sports Activities Taxonomic Model of Almada, Fernando, Lopes, Vicente & Vitória (2008).

We consider that the internship was a laboratory in which we tested intervention strategies that, as future teachers, we could work on several fronts to battle with the school faces.

The teaching activity is not restricted to the classes then neither is isolated in the teacher student relationship. It is rather a larger whole that encompasses the knowledge and understanding of the school, its community and educational structures that compose it, the ability to relate to parents, students, teachers and other employees, the ability to learn from colleagues of the same and other areas, which also contributes to their formation using what we know or mastered, and finally the teaching intervention planning and adapting it to the specificities of each student.

A job that requires not only odd skills and competencies but also appeals to the enhance will to valorize Physical Education and transform the subjects we face in our classrooms - the Men of the future - in a positive way.

**Keywords:** School, Education, Physical Education, Teacher, Uncertainty, Pedagogic Internship.

## Resumen

Este informe tiene como objetivo agrupar un conjunto de ideas, hipótesis, resultados, experiencias y evaluaciones que son reflejo de las aprendizajes que la Práctica Docente. Lo mismo se hizo en la Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia, el año escolar 2011-2012.

Son aquí expresados los problemas y las dificultades, los procesos y las estrategias implementadas para los resolver y las habilidades adquiridas por eso.

La Práctica Docente, que depende del Máster en Enseñanza de la Educación Física en la Educación Primaria y Secundaria, se estructura en tres grandes campos de acción, uno curricular, uno extracurricular y otro de naturaleza científico-Pedagógica.

La cita en el principio del documento puede parecer desconectada del contexto discutido aquí, sin embargo hay que destacar que toda Práctica Docente se sumió en un enfoque integral en el que tratamos de romper algunos esquemas preconcebidos tratando de no dar respuestas inmediatas, pero mejorando las capacidades en nuestros estudiantes para que puedan responder adecuadamente a los problemas (im)previsibles del futuro. Con este fin, hemos tratado de trabajar también en una conducta docente que estableció metas para desarrollar y montado / adaptado estrategias para la movilización de los recursos necesarios para la producción de un capital de educación, en su sentido más general.

Los Deportes de Adaptación al Medio Ambiente, fueron uno de los principales actores de toda nuestra actividad pedagógica. En su caso, se utilizaron para mejorar lo que entendemos como fundamental para la educación de nuestros jóvenes, la capacidad de adaptarse a un entorno inestable / variable. También trató de superar algunas de las barreras que existen con respecto a las habilidades y destrezas de enseñanza, así como con respecto al espacio y los materiales necesarios para acercarse a los materiales didácticos enmarcados por nosotros que esta es una de las categorías del Modelo de

Análise das Atividades Deportivas de Almada, Fernando, Lopes, Vicente & Vitória (2008).

Se considera que la Práctica Docente fue un laboratorio que posibilitó poner a prueba las estrategias de intervención que, como futuros maestros, se podrá batallar en las luchas de la escuela.

La actividad docente no se limita a la escuela y tampoco está aislado en la relación alumno maestro. Es un conjunto más amplio que abarca el conocimiento y la comprensión de la escuela, su comunidad y las estructuras educativas que lo componen, la capacidad de relacionarse con los padres, estudiantes, maestros y otros empleados, la capacidad de aprender con sus colegas de la misma o de otras áreas, lo que también contribuye a su formación utilizando lo que sabemos y / o dominamos y, finalmente, el planear de la intervención lectiva y adaptarlo a las características específicas de cada estudiante.

Un trabajo que requiere habilidades y competencias no sólo especiales, sino también un llamamiento a la voluntad de mejorar nuestra disciplina, la Educación Física, y transformar los alumnos que nos enfrentamos en nuestras aulas - Los hombres del futuro - de una manera positiva.

**Palabras clave:** Escuela, Educación, Educación Física, Profesor, Incertidumbre, Práctica Docente.

## **Resumée**

Ce rapport vise à regrouper un ensemble d'idées, des hypothèses, des résultats, des expériences et des évaluations qui sont le reflet de l'apprentissage qui la Pratique Pédagogique fourni. Ce qui fut fait dans la Escola Básica dos 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia, l'année scolaire 2011-2012.

Exprimées ici sont les problèmes et les difficultés, les processus et les stratégies mises en œuvre pour résoudre et les compétences acquises dans le même cas.

La formation des enseignants, qui relève de la maîtrise en enseignement de l'éducation physique dans l'enseignement primaire et secondaire, est structuré par trois grands domaines d'action, un personnage scolaires, parascolaires et d'autres encore l'un des caractère scientifique et pédagogique.

La citation se trouve au début du document peut sembler éloigné du contexte examiné ici, mais il convient de noter que la pratique pédagogique est ancré dans une approche globale, nous essayons de briser certains schémas préconçus essayant de ne pas donner des réponses immédiates, mais l'accroissement des capacités à nos étudiants afin qu'ils puissent répondre de manière appropriée aux problèmes, (dé) avance un avenir prévisible. À cette fin, nous avons essayé de travailler également procéder à un enseignant qui fixent des objectifs de développer et de montée / stratégies adaptées afin de mobiliser les ressources nécessaires à la production de l'éducation capitale, dans son sens le plus général.

Les Sports d'Adaptation au Environnement, ont été l'un des acteurs majeurs de tout notre Pratique Pédagogique. Le cas échéant, ont été utilisés pour améliorer ce que nous considérons comme central pour l'éducation de nos jeunes, la capacité de s'adapter à un environnement instable / variable. Également essayé de surmonter certains des obstacles qui existent en ce qui concerne les compétences et les aptitudes pédagogiques, ainsi que en ce qui

concerne l'espace et les matériaux nécessaires pour aborder les matériels pédagogiques encadrées par nous que c'est l'une des catégories de l'analyse du Modelo de Análise das Atividades Deportivas de Almada, Fernando Lopes, Vicente & Vitória (2008).

La scène était, au fond, un laboratoire pour tester des stratégies d'intervention, tant que futurs enseignants, nous pouvons travailler sur plusieurs fronts à la bataille avec les visages de l'école.

L'activité d'enseignement ne se limite pas à l'école alors ni est isolé d'élèves par enseignant. Il s'agit plutôt d'un ensemble plus vaste qui englobe la connaissance et la compréhension de l'école, la communauté et les structures éducatives qui le composent, la capacité à communiquer avec les parents, les élèves, les enseignants et les autres employés, la capacité à apprendre de leurs collègues de la faculté les mêmes domaines et d'autres, ce qui contribue aussi à leur formation en utilisant ce que nous savons et / ou à maîtriser et enfin le plan d'intervention d'enseignement et de l'adapter aux spécificités de chaque élève.

Un travail qui nécessite des compétences et des compétences non seulement étrange, mais également sur les recours à la volonté de renforcer notre espace intime, l'éducation physique, et de transformer, les sujets auxquels nous sommes confrontés dans nos salles de classe - les hommes de l'avenir - d'une manière positive.

**Mots-clés:** École, Éducation, Éducation Physique, Professeur, L'Incertitude, Pratique Pédagogique.

## Índice Geral

1. Introdução .....	19
1.1. O que é o Estágio Pedagógico?.....	19
1.2. Expetativas do Estágio Pedagógico .....	20
1.3. Objetivos do Relatório de Estágio Pedagógico .....	22
1.4. Contextualização Geral do Estágio Pedagógico .....	23
2. Enquadramento do Estágio Pedagógico .....	24
3. Caraterização da Escola .....	27
4. Prática Letiva.....	29
4.1. A Educação Física e o Processo de Formação dos seus Docentes .....	29
4.1.1. Conceitos em Análise .....	34
4.1.1.1. Planeamento anual.....	37
4.1.1.2. Caracterização das etapas de aprendizagem a operacionalizar	40
4.1.1.3. Avaliação Inicial.....	42
4.1.1.4. Construção e Planeamento das Unidades Didáticas.....	47
4.1.1.5. Planos de aula.....	49
4.1.2. Reflexões sobre Problemáticas .....	50
4.1.2.1. Materiais alternativos.....	50
4.1.2.2. A Avaliação.....	54
4.1.2.3. Gestão e Controlo de situações .....	58
4.1.3. Experiências Pedagógicas.....	63
4.1.3.1. Inovação na Orientação.....	63
4.1.3.2. Dança Criativa aplicada ao Folclore .....	64
4.2. Assistências às aulas.....	67
4.2.1. Concetualização .....	67
4.2.2. Justificação .....	69
4.2.3. Objetivos.....	70
4.2.4. Operacionalização .....	71

4.2.5. Ilacões .....	72
4.2.6. Reflexão.....	75
5. Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar .....	77
5.1. Enquadramento e Objetivos.....	77
5.2. Processo de planeamento e conceção .....	77
5.3. Reflexão .....	82
6. Atividades de Integração no Meio. ....	85
6.1. Atividades no âmbito da Direção de Turma .....	85
6.1.1. Caraterização de Turma - (CT).....	85
6.1.1.1. Objetivos.....	86
6.1.1.2. Características dos jovens entre os 12 e 14 anos de acordo com o <i>Mentoring Partnership of Minnesota</i> .....	87
6.1.1.3. Operacionalização da recolha e análise de dados .....	89
6.1.1.4. Reflexão .....	90
6.1.2. Estudo de caso .....	91
6.1.2.1. Diagnóstico e procedimento de escolha.....	91
6.1.2.2. Objetivos.....	93
6.1.2.3. Operacionalização.....	95
6.1.2.4. Reflexão .....	97
6.2. Ação de Extensão Curricular.....	99
6.2.1. Objetivos.....	99
6.2.2. Enquadramento e planeamento.....	100
6.2.3. Ponto de viragem.....	105
6.2.4. Tarefas complementares .....	105
6.2.5. Ponto alto.....	106
6.2.6. Balanço e retrospeção .....	109
6.2.7. Reflexão.....	109
7. Atividades de Natureza Científico-Pedagógica.....	113
7.1. Tronco comum.....	115
7.2. Os Desportos de Adaptação ao Meio .....	115

7.3. Enquadramento e justificação do tema global.....	117
7.4. Atividade Científico-Pedagógica Individual	119
7.4.1. Objetivos.....	120
7.4.2. Propostas.....	120
7.4.2.1. Passo 1 – Montagem de possíveis percursos .....	121
7.4.2.2. Passo 2 – Formas de utilização.....	122
7.4.3. Explicação das propostas .....	123
7.4.4. Efetivação das propostas.....	124
7.4.5. Reflexão.....	124
7.5. Atividade Científico-Pedagógica Coletiva .....	126
7.5.1. Objetivos da ação .....	126
7.5.2. Enquadramento e Dinâmica .....	126
7.5.3. Reflexões.....	129
8. Atividades complementares - Complementos Formativos.....	131
9. Considerações Finais.....	137
10. Recomendações .....	141
11. Referências Bibliográficas.....	143
12. Anexos .....	151



## **Índice de Quadros**

Quadro 1: Colaço (2002), Ferraz et Al. (1994), Ribeiro (1997), Barreira (2001), Boa Vida e Vaz (1987) mencionados por Gonçalves, Albuquerque, & Aranha (2010, pp. 41-56).....	56
Quadro 2: Características dos jovens dos 12 aos 14 (Mentoring Partnership of Minnesota, 2007).....	88
Quadro 3: Conteúdos da AEC distribuídos pelas disciplinas.....	101
Quadro 4: proposta de exercícios em parede de bouldering.....	122

## **Índice de Figuras**

Figura 1: Variáveis Motivacionais (Vaquero, 2005) (Rocha, 2009).....	93
Figura 2: Espaldares "Em Bruto".....	121
Figura 3: Quatro Possíveis Percursos / Vias.....	121
Figura 4: Espaldares Transformados Em Parede De Bouldering.....	121

## **Índice de Anexos**

Anexo I: Calendarização do Planeamento Anual.....	151
Anexo II: Competências a Adquirir/Trabalhar.....	157
Anexo III: Caraterização das Etapas de Aprendizagem.....	159
Anexo IV: Tabela de Documentos de Apoio às matérias de ensino.....	161
Anexo V: Plano de Aula.....	165

## Índice de Siglas e Abreviaturas

<b>Sigla</b>	<b>Significado</b>
<b>AAE</b>	Atividades de Acompanhamento e Estudo
<b>AEC</b>	Ação de Extensão Curricular
<b>AI</b>	Avaliação Inicial
<b>AIM</b>	Atividades de Intervenção no Meio
<b>ANCP</b>	Atividade de Natureza Científico-Pedagógica
<b>ANCP-C</b>	Atividade de Natureza Científico-Pedagógica Coletiva
<b>ANCP-I</b>	Atividade de Natureza Científico-Pedagógica Individual
<b>CE</b>	Conselho Executivo
<b>CT</b>	Caraterização de Turma
<b>DAM</b>	Desportos de Adaptação ao Meio
<b>EC</b>	Estudo de Caso
<b>EF</b>	Educação Física
<b>EP</b>	Estágio Pedagógico
<b>HBG</b>	Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia
<b>LBSE</b>	Lei de Base do Sistema Educativo
<b>NEEF</b>	Núcleo de Estágio de Educação Física
<b>PA</b>	Planeamento Anual
<b>PCT</b>	Projeto Curricular de Turma
<b>PdA</b>	Plano de Aula
<b>PL</b>	Prática Letiva
<b>PNEF</b>	Programa Nacional de Educação Física
<b>UD</b>	Unidade Didática

# 1. INTRODUÇÃO

---

## 1.1. O QUE É O ESTÁGIO PEDAGÓGICO?

---

O percurso académico no ensino superior na área da Educação Física e Desporto é internacionalmente diferenciado, em determinadas instituições é mais centrado em componentes práticas, noutras em ideologias da Saúde e Atividade Física havendo ainda aquelas que incidem no carácter organizacional e de gestão que o desporto pode assumir, entre muitas outras.

No caso da instituição-mãe deste trabalho, a nossa formação teve início num primeiro ciclo de estudos denominado: Licenciatura em Educação Física e Desporto que visa a compreensão do fenómeno desportivo no seu todo, não se esquecendo de contribuir para a aquisição de componentes práticas no que se refere às mais diversas modalidades mas também analisando conteúdos no âmbito da gestão, psicologia, saúde, sistemática, treino e outros mais. Completando este ciclo encontramos-nos aptos para compreender cada vez mais o desporto tanto a nível macro como micro e assim intervir nas mais diversas funções que são requeridas nesta área.

A formação continua num 2.º ciclo no qual o EP é parte integrante e maioritária deste que é último e segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Este mestrado contempla um conjunto de abordagens pedagógicas e didáticas relacionados com teoria e prática desportiva, habilitando-nos para a docência da Educação Física. Constitui a última fase de qualificação de professores. É assim uma “prova-de-fogo”, que nos coloca nos contextos de aprendizagem mais ricos possível, a escola, a turma, o aluno real e, nesses contextos, somos chamados a operacionalizar o que aprendemos ao longo dos ciclos de estudos.

Na sua pesquisa, Martins (2011) menciona que o EP é essencial e indispensável na formação inicial de professores. Refere também que o mesmo estabelece uma ligação ao contexto real de trabalho pois permite: “o contacto com a dinâmica da ação...; aprender com os erros cometidos...; a construção de saberes...; desenvolver a capacidade de refletir...” (Martins, 2011, p. 54). O mesmo autor indica ainda que, no EP, é possível contactar com contextos

educativos não formais, desenvolver competências pedagógicas e saberes específicos.

Entende-se que todas estas variáveis sejam determinantes mas acredita-se que uma das mais significativas seja a oportunidade que o estagiário tem de colocar em prática os conhecimentos adquiridos anteriormente e construir e melhorar as suas metodologias de intervenção.

Em jeito de paralelismo, e mostrando um pouco a forma como encaramos o estágio, este é também um meio instável e inabitual que temos que analisar para poder planear e preparar uma intervenção adequada às mais diversas variáveis em que o ensino se pode decompor. Não obstante, deverá ocorrer toda uma reflexão concomitante para o enriquecimento proveitoso das capacidades enquanto docente.

Deve-se ainda enaltecer que algumas das estratégias particulares do processo de estágio indicadas por Martins (2011), estiveram bem presentes no nosso Estágio Pedagógico. Foram elas a observação dos colegas estagiários, a utilização da observação sistemática, a análise crítica ao observado, a comunicação verbal e a aprendizagem dos processos de planificação e avaliação do ensino e das aprendizagens. Pessoalmente, acreditamos noutras duas estratégias enriquecedoras que são a observação das aulas do orientador e interação com o Grupo de Educação Física da escola e com outros núcleos de estágio tanto na prática letiva como nas suas Atividades Científico-Pedagógicas. Tais, permitem aumentar o nosso conhecimento e experiências. Espera-se também que neste sentido as nossas atividades tenham contribuído de forma equitativa os cooperantes acima referidos – Grupo de Educação Física e Colegas dos outros Núcleos de Estágio.

## 1.2. EXPETATIVAS DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

---

No término do 1.º ano do mestrado deu-se início ao processo de escolha de escolas e de Núcleos de Estágio. Este processo foi mediado pelos próprios mestrandos, tomando decisões em função de inúmeras variáveis. A constituição deste grupo para a formação de um Núcleo de Estágio foi efetivada uma vez que nos situamos no mesmo quadro de referência e

partilhamos pensamentos e perspetivas. No que concerne à escola, esta foi escolhida tendo em conta a abertura e aceitação que possivelmente teria às nossas propostas vindouras.

Estabelecida a escola, o núcleo de estágio e os orientadores, foram apresentados os critérios de avaliação e os problemas iniciais que, de uma forma muito geral, se prendiam com o conhecer a instituição e planear a intervenção anual.

Este primeiro impacto começou a concretizar e a aumentar o grau de realidade do sonho, que (e agora permitam falar na primeira pessoa) há muito estou a tentar alcançar – trabalhar com jovens-adolescentes, no desporto e contribuir para a sua formação.

Levantaram-se questões como: “Como deverei intervir?”; “Estarei pronto/preparado para ajudar e contribuir para a formação dos meus alunos?”; “Como reagirão os alunos?”; “Será o ambiente/clima da turma favorável à aprendizagem?”; e uma das mais marcantes, “O que quero que os meus alunos aprendam?”.

Surgiram diversos sentimentos à primeira vista negativos como o medo, a incerteza e a instabilidade emocional. Contudo, os sentimentos negativistas ajudaram a compreender que este estágio servirá acima de tudo para adquirir e aprofundar competências e a pressão que sentíamos ajudaria na maior parte dos casos a tornar célere alguns processos.

Nunca esperamos nem desejamos que o EP fosse fácil uma vez que os desafios e problemas a enfrentar só ajudariam a engrandecer a formação. Acreditamos que uma formação sólida e completa não deverá procurar os caminhos mais fáceis nem camuflar-se nos estereótipos existentes.

Desejou-se sim, que no estágio nos fosse permitido trabalhar e aprender, fazendo também a rotura num processo de formação muitas vezes padronizado e limitador.

Por fim quis-se valorizar a nossa área, mostrando e enaltecendo que a Educação Física, antes da componente “Física” tem outra tão importante, a “Educação”. Tal será esclarecido na segunda citação da página 25 .

### 1.3. OBJETIVOS DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Um documento deste foro pretende não só relatar as principais vivências mas principalmente analisar todos os processos experienciados enquanto professor, estagiário é certo, mas parte integrante da comunidade escolar e do processo educativo.

Todo o percurso será aqui descrito ou pelo menos evidenciado, deixando claro os aspetos marcantes de todas as componentes do estágio: a prática letiva, as atividades de integração no meio e de intervenção na comunidade escolar bem como as ações individual e coletiva, estas últimas de natureza Científico-Pedagógica.

Determinantes serão as justificações, as intencionalidades das ações, os esclarecimentos quanto aos comportamentos que desejamos solicitar/induzir (e se efetivamente o conseguimos), bem como se o que foi planeado não seguiu o caminho desejado, que estratégias poderiam ser tomadas ou ter sido ajustadas para cumprir com o pretendido.

Reconhecemos que não tivemos ao nosso dispor todos os meios para efetivar tudo o que desejamos no entanto não nos deixamos ficar e procuramos criar, ao longo do estágio e aqui no relatório, situações, algumas delas experimentais, possibilitando, de alguma forma, colmatar as dificuldades encontradas.

Esperamos que o documento seja apenas representativo daquilo que foi e/ou podia ter sido feito, e não uma ode ao trabalho efetuado.

#### 1.4. CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

O EP decorreu na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia (HBG), no ano letivo 2011-2012, no qual exercemos as funções de professor, lecionando Educação Física à turma 10 do 7.º ano. Tivemos também a possibilidade planear e organizar atividades para os diferentes públicos/intervenientes do/no processo educativo: professores; alunos; encarregados de educação/familiares.

Realce-se ainda os fatos de que este estágio foi provido de toda uma lógica global e que nele existem sempre dois pontos de vista: as aprendizagens dos nossos alunos e as nossas aprendizagens enquanto mestrandos.

## 2. ENQUADRAMENTO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

---

Global, integrador, dinâmico e articulado são algumas das metas objetivadas que nos propusemos a atingir com o nosso processo de Estágio Pedagógico. Isto para deixar bem claro que o mesmo não é estanque nem isolado do contexto onde se insere. Não se centra, a título de exemplo, na lecionação das aulas, mas em todas as tarefas prévias e posteriores. Esta mesma intervenção é comum a todas as tarefas e atividades do estágio.

Referir-se-á de seguida, de forma sintetizada mas ligeiramente descritiva, tudo aquilo que compõe o estágio.

A prática letiva, componente que mais se prolongou no tempo, englobou todo um planeamento anual, este possivelmente mais bem reajustado após a avaliação inicial, que por sua vez se mostrou fundamental. Desdobrando um pouco mais, poder-se-á ainda referir os planeamentos e balanços, tanto das Unidades Didáticas bem como dos planos de aula. Deve-se realçar que a prática letiva foi também um laboratório de apoio às Atividades Científico-Pedagógicas, ao Estudo de Caso, às observações de aulas (do colega estagiário e do orientador) e à ação de Extensão Curricular. Para cada uma delas de uma forma muito própria, em algumas não foi necessário alterar o que havia sido planeado, noutras mostrou-se mais invasivo pois ajustamos e adaptamos os planos de forma a que a prática letiva pudesse ser um campo de trabalho

De entre as atividades de integração no meio, como a já mencionada e possuidora de um capítulo próprio, a caracterização da escola tem uma sócia mais micro, a caracterização da turma, que se baseou numa análise aos parâmetros estruturais da turma como por exemplo necessidades, dificuldades, capacidades e interesses dos alunos. O que não pode ficar de fora numa caracterização que se quer funcional é a compreensão de condutas comportamentais e relacionais dos alunos. Esta caracterização teve pontos em comum com a Avaliação Inicial e permitiu, de igual modo, enriquecer o planeamento anual. Um aspeto importante é o fato da turma ser mutável, logo todas as suas idiosincrasias também o são.

O Estudo de Caso foi apurado e decidido, em função uma vez mais, da Caracterização da Turma e da Avaliação Inicial. Centrou-se num complemento formativo a uma aluna que evidenciava enorme desinteresse e resistência a grande parte das matérias de ensino, chegando ao ponto de ter medo de participar em algumas atividades com bola. A prática letiva foi o campo de ação desta batalha que se revelou difícil e mais complexa do que havíamos diagnosticado. A aluna evidenciou, a determinado ponto, baixa resiliência em relação não só à Educação Física mas a todas as disciplinas. Como tal as estratégias de intervenção foram também reajustadas.

A Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar foi de difícil escolha, houve momentos de *brainstorm*, nos quais se divagou e colocou inúmeras hipóteses, todas elas com princípios comuns. Após a análise de diferentes hipóteses e o maturar das mesmas decidiu-se realizar uma Eco-Aula no auditório da escola para grande parte da comunidade do 3.º ciclo. As mesmas mensagens foram posteriormente transmitidas à restante comunidade escolar pela notícia publicada no revista da escola.

Os conteúdos chave estiveram relacionados também com o tema global do nosso estágio, os Desportos de Adaptação ao Meio, e interligados com aspetos intrínsecos ao projeto que a escola pretende aderir – Projeto Ecoescolas – de âmbito internacional.

No âmbito das funções que podiam ser realizadas enquanto Diretor de Turma, encontra-se a Atividade de Extensão Curricular. Esta pretendia envolver alunos, professores e encarregados de educação com o fim último de transmitir valores e atribuir capacidades e competências aos envolvidos, não só relacionais mas dos comportamentos tipo que são solicitados nos Desportos de Adaptação ao Meio.

Intitulada de “O acampamento – planejar, executar e controlar”, a atividade supramencionada previu, como o próprio nome indica, três pontos de trabalho o que denota que uma vez mais as atividades realizadas ao longo do estágio não foram nem momentos de consumo nem momentos estanques e/ou descontextualizados.

As Atividades de Natureza Científico-Pedagógica, Coletiva e Individual, relacionadas com o macro tema do nosso estágio, foram extremamente satisfatórias por três principais razões. Primeiramente, porque proporcionaram a transmissão de conteúdos por nós criados e adaptados. Em seguida porque o processo de criação desses conteúdos e a posterior exposição perante um corpo de profissionais de Educação Física e Desporto foi de encontro à motivação pessoal que incide na formação superior e capacitação de recursos humanos docentes. Por fim foi também gratificante quando se teve conhecimento de que outros docentes e núcleos de estágio aplicaram algumas das nossas propostas, dando o feedback que eram realmente exequíveis e solicitavam os comportamentos que havíamos indicado.

Como tentamos evidenciar, o nosso estágio procurou ter uma objetividade e coesão globais nas suas diversas vertentes, que dificilmente poderão ser analisadas de forma isolada. Difícil será também compreender todos estes fenómenos se não tivermos em conta o contexto que os potenciaram, a escola.

### 3. CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA

---

A caracterização da escola, à primeira vista um processo simples, demonstrou-se muito complexa e morosa uma vez que não se centra apenas nas estruturas física e organizacional, mas principalmente nas sinergias e relações que existem dentro da instituição. Como já referido num dos pontos anteriores, após a escolha da escola, foram-nos solicitadas tarefas, uma delas com a intenção de nos ajudar a compreender a realidade em que nos iríamos inserir.

Procurou-se junto dos colegas estagiários do ano transato informações que orientassem este processo. Aconselharam-nos o Sítio Eletrónico da HBG, o Projeto Educativo de Escola e o Regulamento Interno como principais fontes de obtenção de informação não só acerca de informações standard (origem, órgãos de gestão, estruturas pedagógicas, recursos espaciais e materiais,) mas também acerca de como seria expectável que as relações acontecessem e como seria a estrutura funcional de toda a instituição.

Previamente ao início das aulas foi-nos dado a conhecer toda a parte física da instituição, recursos espaciais, materiais, instalações desportivas, entre outros. Conheceram-se também os recursos humanos, desde a comitiva de Auxiliares de Ação Educativa até à Presidente e restantes elementos do Conselho Executivo da escola, passando pelo Grupo de Educação Física e pelos professores da turma com a qual se trabalharia. Este tipo de visita e reconhecimento não serve apenas para tomar conhecimento “de quem faz o quê?”, mas para contribuir acima de tudo para a compreensão de como poderá haver uma adaptação funcional que nos permita integrar e relacionar com qualquer agente da comunidade para colaborar e potenciar o objetivo principal da missão da escola, este que passa por proporcionar aos alunos momentos e espaços de aprendizagem úteis e proveitosos ao seu futuro.

Numa primeira Reunião Geral, ficou-se a saber quais as ambições e expectativas para este ano letivo por parte do Conselho Pedagógico e compreendeu-se toda a dimensão numérica da escola: número de alunos e professores, por ano e ciclo, ficando também a saber que nos encontrávamos a lecionar na maior escola de 2.º e 3.º ciclos do país.

No que concerne à nossa área de intervenção, a escola está dotada de uma sala de apoio, um gabinete de docentes de Educação Física situado numa das seis instalações desportivas, consideradas na sua maioria polivalentes e apenas duas delas descobertas. Existem também arrecadações de material relativamente bem apetrechadas. No sentido de colaborar na intervenção do docente, existem também Auxiliares da Ação Educativa destacados nas instalações e arrecadações desportivas.

Mais do que conhecer é importante compreender o seu funcionamento. A escola dispõe de uma dinâmica de rotação de instalações (roulement) que permite, ao longo do ano, a utilização de todas as instalações por todos os professores. Esta dinâmica será determinante, após uma avaliação inicial, para que se possa equacionar todo o planeamento anual.

A excelente qualidade e variedade de materiais e instalações pode ser muito vantajosa para proporcionar experiências ricas e variadas em ambientes próprios aos nossos alunos, no entanto encontramos pequenas mas superáveis desvantagens. Com este manancial de recursos, poderíamos cair no erro de nos esquecer de outras realidades mais comuns na região (poucas e antigas instalações, com pouco material auxiliar).

De forma a enriquecer a nossa formação e a nos preparar para outras realidades decidiu-se, não só rentabilizar todas as valências da escola mas, que pontualmente iríamos trabalhar com algum material alternativo e experimentar-se-iam recriar situações de lacunas materiais e espaciais.

A Escola dispõe de um conjunto de clubes e núcleos não só desportivos mas também de enriquecimento na educação para a cidadania. A música, a educação rodoviária, a “Escola Saudável” o Desporto Escolar, são todas estruturas que, segundo o Projeto Educativo de Escola (2011) deverão complementar a formação dos jovens que assim o desejem.

## 4. PRÁTICA LETIVA

---

Este ponto careceu de um investimento diferente dos restantes, nele tentou-se estabelecer um conjunto de ligações partindo de algumas bases conceituais que compreendem não só a temática da formação do docente mas também conceções do que poderá ser uma análise do Desporto e da Educação Física. Para dar corpo a estes temas, abordam-se situações laboratoriais e de experimentação na intervenção pedagógica ao longo da prática letiva.

### 4.1. A EDUCAÇÃO FÍSICA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS SEUS DOCENTES

---

De acordo com Ferreira (2004, p. 6) e quando se refere à formação do docente, este entende que:

*“...é necessário a adoção de uma postura mais “realista e inovadora”. Onde, se possível, deve-se pensar um processo de formação de profissionais capaz de garantir um conhecimento mais crítico, uma visão mais ampla dos códigos e elementos culturais, bem como uma melhoria da percepção do espaço visual e corporal dos sujeitos e um domínio amplo de metodologias mais apropriadas para lidar com a diversidade, bem como uma capacidade de maior diferenciação das intervenções e de gestão.”*

A perspetiva deste autor revela toda uma multiplicidade de comportamentos que, diariamente, são solicitados ao professor, contudo, na demanda por uma docência mais competente, estes necessitam de um contínuo aprofundamento. Existe portanto um vasto leque de campos de

intervenção com os quais os docentes, principalmente os que estão na sua formação inicial, deverão contatar a fim de adquirir um repertório de condutas, metodologias e estratégias que serão posteriormente, e à semelhança de uma Atividade Desportiva de Adaptação ao Meio, aplicadas às situações encontradas no contexto de lecionação.

Dependendo do tipo de pessoa que somos, do nosso *background* e das nossas ambições, podemos fazer um paralelismo com algumas das categorias do Modelo Taxonómico de Análise das Atividades Desportivas de Almada *et al* (2008). A prática docente solicita determinados comportamentos mas, dependendo do sujeito e da forma como os interpreta e responde, poderá assumir diferentes predominâncias; Individuais: se o docente entender a lecionação como um contexto imutável e se preocupar em potenciar apenas um conjunto de estratégias e metodologias que treinou para efetuar no momento x, isto sem ter em conta que os alunos, por exemplo, são sujeitos mutáveis; Coletivos: se o docente se sentir parte integrante de uma comunidade que tem a responsabilidade de educar e ensinar através de cooperações internas; Adaptação ao Meio: pelas razões apresentadas no parágrafo anterior.

Esta pequena comparação pretende não só mostrar as várias perspetivas que se podem adotar aquando do Estágio Pedagógico, mas também elucidar que qualquer atividade solicita determinado tipo de comportamentos e que, podendo o desporto assumir inúmeras variantes que por sua vez solicitam comportamentos da mais vasta ordem, podemos transformar e preparar os sujeitos para o seu futuro através de uma utilização correta do desporto e da Educação Física.

Desde a saúde e higienicismo ao treino e rendimento, existem múltiplas perspetivas do que poderá ser a Educação Física Curricular (Rosado, 1999; Rocha, 2009; Barros, 1996), no entanto, como referido no ponto dois da introdução, entendemos que antes da vertente "Física", que deve ser abordada, há uma outra de igual importância denominada "Educação", esta expressão, já referida na anteriormente no ponto 1.2. Expetativas do Estágio Pedagógico é fundamentada pela segunda citação da página 34. Se de alguma

forma desejarmos repensar a "Educação Física" podemos, como indica Justino (2010), optar por mais e/ou melhor educação.

Na forma quantitativa este autor relaciona a existência de *"um aumento progressivo dos recursos educativos no sentido de satisfazer níveis cada vez mais elevados de escolarização"* Justino (2010, p. 22). Na nossa área de intervenção poder-se-ão encontrar inúmeros recursos e capitais com os quais podemos trabalhar. Colocando de parte todos os outros tipos de recursos, enquadramo-nos a nós e à nossa formação nos recursos humanos que poderão proporcionar uma rentabilização ou otimização de outros como é o caso dos recursos materiais. Refiram-se alguns capitais e como estão relacionados. A Formação do Docente é um capital, bem como as capacidades que este adquire para rentabilizar alguns dos capitais de cada aluno num capital tempo estabelecido pelos normativos mas que, por exemplo, pode ser aumentado com a utilização de TNP's. Estes últimos, segundo Perrenoud (1995, p. 154), devem ser *"um recurso para o aluno, para a turma, para o professor"*, acrescenta ainda que devem ser utilizados *"em função das necessidades e dos projetos, não de uma forma regulamentada ou ritual"*.

A capitalização do ensino, nomeadamente na Educação Física não se resume a tempos e a materiais, engloba sim toda a dinâmica funcional e estrutural das aulas, esta que, se queremos que seja rentável, temos que compreender em que capitais investir, aqui evidenciamos a atenção do professor para com a turma, a contínua procura de formação do mesmo, o entusiasmo e motivação dos alunos, as relações e dinâmicas da turma, são todos capitais a gerir.

Como melhor educação, ainda o anterior autor justifica que é difícil encontrar uma definição que seja consensual e prática, isto porque, para este efeito, a definição terá que permitir avaliar momentos intervalados no tempo de forma a poder compará-los.

Sintetizando as ideias de Justino (2010, p. 30), com as quais nos identificamos, *"educar é capacitar"* e esta expressão por sua vez, elucida o autor, representa um processo que tem o objetivo de transformar os sujeitos de uma comunidade em sujeitos *"mais capazes de enfrentar os problemas do"*

*presente e, ao mesmo tempo, o que prospectiva serem os problemas do futuro." Ao levantar a questão - como podemos fazê-lo?" - o autor responde: "Através da aquisição de conhecimentos, do desenvolvimento de competências, da interiorização de valores e de condutas." Justino (2010, p. 30)*

No nosso entender, a Educação Física tem, no ecletismo das matérias de ensino que a compõem, todos os ingredientes para fazer o que o autor sugere para este processo de capacitação dos mais diversos conhecimentos, competências, valores e condutas. Isto se não forem negligenciadas matérias de ensino, como se tem vindo a notar em alguns estudos, nomeadamente o caso da Dança e dos Desportos de Combate. (Vasconcelos, 2006; Camacho, 2007; Fernandes, 2007; Serrão, 2007; Mateus, 2008).

No nosso EP optámos por experimentar diferentes estratégias, não só porque queríamos capacitar os nossos alunos mas também porque entendemos que, já dominando algumas estratégias, sentimos ainda necessidade de aprofundar outras, inovando se possível. Esta relação entre "melhorar o que já sabíamos" e "produzir algo novo" nem sempre foi consensual uma vez que, por exemplo, optámos por utilizar pontualmente os TNPs e os meios audiovisuais das aulas de AAE nas quais intervimos a fim da preparação do acampamento mencionado no ponto 7, isto em detrimento de outras estratégias que apesar de ainda carecerem de aperfeiçoamento têm muito potencial.

Do ponto de vista dos normativos legais como é o Programa Nacional de Educação Física (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001), a EF curricular é uma disciplina fundamental na medida em que possibilita aos sujeitos uma valorização das suas capacidades motoras e intelectuais, tal será certamente determinante para a consecução do seu Ser social e pessoal.

Das características que compõem a EF, o PNEF identifica a educação do corpo numa perspectiva mais biologicista, mas sob o ponto de vista de Damásio (2003), esta vertente (educação do corpo) denota outra importância uma vez que é através deste "invólucro" que o Homem emana as suas emoções, estas por sua vez, determinantes para a construção e edificação de uma identidade própria.

No fundo o que Jacinto (2001) enaltece no PNEF é que o desenvolvimento harmonioso, multilateral e eclético é um objetivo para o qual a EF deverá contribuir.

No entanto Oliveira (2004, p. 46) indica que "*a característica essencial da Educação Física é o movimento*". O autor, apesar de parecer voltar à perspectiva biologicista que já muito marcou a EF na sua história, refere que a EF distingue-se das outras disciplinas por esta mesma característica. Apesar de referir que os elementos básicos são a ginástica, o desporto, o jogo, a dança, Oliveira (2004) evidencia que a EF desenvolve e potencia as capacidades humanas.

Mas neste processo de ensino/aprendizagem da EF, que papel ou funções deverá assumir o professor? Para contribuir para a clarificação desta problemática, Almada *et al* (2008) referem que o professor assume-se como orientador, mediador e catalisador neste que é um processo de capacitação individualizado, que deverá colmatar as necessidades e insuficiências e responder aos interesses do aluno, este que por sua vez deverá ser o centro do processo ensino-aprendizagem.

Ainda antes de avançarmos para o ponto seguinte gostaríamos de partilhar algumas das ilações de Oliveira (2004). Este autor confronta as standardizações do ensino e refere que a EF tem sido vítima das decisões e padrões de consumo das comunidades, refere por exemplo que existe uma preocupação desmesurada com tempos, medidas, parâmetros tecnicistas e sequenciais - "*A Educação Física escolar tem sido a maior vítima dessa reprodução: uma neurótica luta contra segundos e a favor dos centímetros. Tudo dentro de uma apurada técnica. Com muita disciplina e na mais perfeita ordem.*" (Oliveira, 2004, p. 46). O autor menciona que a EF, do ponto de vista educacional, não deverá procurar o máximo rendimento dos alunos, mas sim o rendimento que ajude o aluno a encontrar as estratégias para este retirar de si o melhor rendimento. Na nossa ótica isto é o que o docente deverá fazer, possibilitar que os alunos conheçam os seus limites e se auto potenciem.

*" A tarefa educacional não se resume ao mero exercício de ensinar. Ensinar é um meio, não um fim. «Para quê» ensinar está refletido nos objetivos a serem alcançados. «O quê» ensinar sintetiza as necessidades dos alunos. «Como» ensinar implica fazer corresponder a ação à intenção pedagógica. Educação não é sinônimo de polidez, quietude, disciplina, obediência, nem mesmo ilustração. Educação também não é sinônimo de aprendizagem, quando despida de valores abonados pelo grupo social."*

*"Educação Física é Educação, na medida em que reconhece o Homem como o arquiteto de si mesmo e da construção de uma sociedade melhor e mais humana. Onde não será necessário «levar vantagem em tudo»".*

(Oliveira, 2004, pp. 46-47)

Queremos com esta citação apenas demonstrar que a EF não deverá ser uma "fábrica" de potenciais desportistas. Na vida, ao contrário do desporto formalizado, cada um poderá querer rentabilizar as suas capacidades de diferentes formas, esquecer as dos outros, ou incluí-los no seu processo de autotransformação e de conhecimento dos seus limites.

---

#### 4.1.1. CONCEITOS EM ANÁLISE

---

*"O processo mais eficaz para fazermos a escolha do caminho por que devemos optar para atingirmos os objectivos desejados da forma mais rendível, passa, assim, pela construção de modelos que, pouco a pouco, vão sendo aperfeiçoados e corrigidos (note-se que a continuidade está nas estratégias utilizadas que estarão a ser permanentemente ajustadas, e não nos contextos tratados;*

*as estratégias são instrumentos e ... são um dos factores que maior estabilidade oferecem no processo de evolução paradigmática"*

(Almada, Peixoto, Roquette, & Tavares, 1994, p. 10)

Esta citação acima referenciada, surge no âmbito da proposta de um Modelo Taxonómico, no entanto a sua referência neste capítulo prende-se com duas outras razões:

1 - Apesar das orientações do PNEF, toda a coerência de fundo deste trabalho assenta no Modelo Taxonómico apresentado de Almada, e que, como ele próprio esperava, veio a evoluir, a se aperfeiçoar e a se corrigir. Pelas suas propostas e ambições de *"gerar motivações para estudos que venham a alterar este estado de coisas"* (Almada *et al* 1994, p. 11) outras propostas surgiram, e acreditamos também que no seio deste processo de EP as propostas que apresentamos, são uma continuidade de experimentações e ajustes do modelo pelo qual nos regemos.

2 - Ao longo da nossa prática letiva, tentamos estabelecer um conjunto de premissas, tanto no PA, como nas UD's, ou até mesmo nas estratégias e metodologias de intervenção, que posteriormente, pelos contextos e realidades encontradas, necessitaram de um concomitante reajuste. Este contínuo adequar de estratégias e metodologias foi, sem dúvida, dos processos mais ricos e que mais contributo trouxe à aquisição de uma conduta docente em constante mutação. Esta mutação a que nos referimos é um paralelismo com uma capacidade de autoavaliação para constante refutação e conseqüente melhoria das respetivas condutas.

Ao docente em exercício, é-lhe exigido que saiba gerir um processo complexo, dizemos mais até, de complexidade crescente, uma vez que, com o progredir do tempo e com o aprofundar do conhecimento que temos sobre as situações, as variáveis em análise tendem a aumentar e é preciso aprender a seleccioná-las.

Variáveis inerentes ao Projeto Educativo de Escola, ao PNEF, ao Plano Curricular de Turma, à AI (referenciada mais adiante), ao contexto de aula, e à Avaliação propriamente dita, são algumas das que estiveram no cerne da nossa atenção enquanto docentes.

Refira-se este exemplo de variáveis que advém das ideias de Vayer (1999) e é mencionado por Pereira (2006, p. 278): "*É necessário que a práxis pedagógica esteja em sintonia com os objectivos e finalidades da educação escolarizada e com o nível real de desenvolvimento dos educandos*". Esta última prende-se muito com o que os resultados da AI podem propiciar.

Sem dúvida que este tipo de intervenção individualizada leva a um grande investimento pessoal do profissional da docência, mas foram estes tipos de desafios que possibilitaram, através da sua análise individual, com os orientadores, com o colega de NEEF e também através das assistências e observações, intervir ajustadamente nas aulas de forma a enaltecer aquilo que cada aluno tem de melhor e possibilitar que melhorem aquilo que de menos bom apresentam.

Em jeito de enquadramento para poder planear, apontamos que, para o sujeito se transformar, as aulas deverão ser "*criativas, imaginativas, poéticas, móveis e nunca caminham em linhas rectas, fixas e deterministas*." (Pereira, 2006, p. 278)

Interligando conteúdos e antecedendo o próximo ponto, refira-se que, para ter aulas com estas características, deve haver um planeamento que enquadre estratégias e metodologias, e assim ajudem também a combater os receios e incertezas.

Posto isto, apresentamos uma interessante citação que indica o que pode ser o planeamento:

*"Planejar é estudar, organizar, coordenar, ações a serem tomadas para a realização de uma atividade visando solucionar um problema ou alcançar um objetivo."* (Castro & Carvalho, 2007 p. 1)

O planeamento é também, à luz destes autores, um instrumento que o

professor aperfeiçoa na demanda pela qualidade do seu ensino.

No nosso ponto de vista, o professor deverá intervir de forma a proporcionar mudanças, possibilitar transformações e para isso deverá organizar a sua intervenção de modo a provocar desequilíbrios. Ainda Castro & Carvalho (2007, p. 1) deixam claro que o planeamento *"deve estar de acordo com o nível dos educandos, relacionando os conteúdos, os conhecimentos próprios e a realidade de forma a criar novos conhecimentos que auxiliem na vida quotidiana do educando."* É neste sentido, como mostraremos adiante, no ponto 4.1.1.3. Avaliação Inicial, que esta assume alguma da sua importância.

Esta perspetiva, contempla princípios de uma outra apresentada anteriormente, no entanto o que é importante retirar é que *"é impossível enumerar todos os tipos e níveis de planeamento necessários à atividade humana. Sobretudo porque, sendo a pessoa humana condenada, por sua racionalidade, a realizar algum tipo de planeamento, está sempre ensaiando processos de transformar suas ideias em realidade."* (Gandin, 2001, p. 83). Mas, com o intuito de preparar a sua intervenção propriamente dita, o professor deverá prospetivar e estruturar todo o processo educativo que pretende pôr em prática.

A ideia que nos é mais próxima é a de que *"planear é prever para poder não só prover, a tempo, mas também para poder programar as acções que possibilitam o desenvolvimento de estratégias com uma intencionalidade."* (Almada et al 1994, p. 1). Foi com esta última citação que demos mais corpo ao PA, às UD's e aos PdAs.

#### 4.1.1.1. PLANEAMENTO ANUAL

---

A realização deste planeamento teve como objetivo sistematizar o conhecimento e informação geral e facilitar o processo de construção das UD's que se avizinhavam.

Pretendeu-se com a construção do PA, que este fosse um

instrumento que fornecesse uma perspectiva geral da organização das etapas que, por apresentarem diferentes propósitos, iriam condicionar o funcionamento da PL durante o ano letivo em curso. Segue em anexo a sua calendarização. (Anexo I).

As decisões foram sempre tomadas com o intuito de atribuir um sentido lógico-operacional ao PA. Necessitamos inclusive, de criar um ponto de Justificação e Operacionalização no qual são explicadas as grandes lógicas de funcionamento e decisões tomadas.

Para começar, tivemos em conta os Objetivos Gerais da Educação Física que constam no PNEF (Jacinto *et al.* 2001). Os mesmos, têm a particularidade de serem comuns a todas as matérias de ensino da EF e consistem num conjunto de linhas orientadoras para a atividade do docente. Privilegiam também um modelo de Homem que o PNEF procura formar, no sentido de se adaptar e transformar positivamente a sociedade onde se vai inserir.

De acordo com Almada *et al* (2008) estes objetivos poderão assumir um carácter de mediatos, caso funcionem como instrumento de transformação do Homem, resultante da adaptação do aluno às contingências a que é posto na prática desportiva.

Foram também equacionadas e definidas as competências a desenvolver com e nos alunos, tendo por base os objetivos do PNEF já evidenciados, mas também outras diretrizes: a LBSE, as competências gerais do 3.º Ciclo (algumas delas definidas como prioritárias no Projeto Curricular de Turma em Conselho de Turma) e a Avaliação Inicial. Esta última por sua vez mostrou-se determinante para uma Prática Letiva consistente e ajustada.

Com o intuito de atribuir ao PA um carácter operacionalizante, os objetivos gerais do 3.º Ciclo passaram a ser um plano de fundo passível de enquadrar toda a logística posterior que resultou por sua vez num outro conjunto de objetivos/competências mais específicos que se encontram em anexo. (Anexo II).

Ao escolher tais objetivos, tivemos presente a intenção de transformar

os alunos em sujeitos capazes de perdurar em qualquer que seja o seu futuro, não só pessoas "desenrascadas", mas também conhecedoras da noção de funcionalidade, de qualquer decisão que tomem, nunca descurando as informações que o contexto faculta para uma melhor resolução do problema. Tais objetivos/competências estiveram na base de construção dos problemas/tarefas das aulas e, independentemente dos espaços e das matérias encontrados e escolhidas para trabalhar ao longo do ano, procuramos primar por solicitar os comportamentos correspondentes com o desejo de que fossem induzidos.

Em seguida relacionou-se quais as matérias preferidas dos alunos, em quais é que estes estariam mais aptos a trabalhar e as que careciam de ser abordadas (dados retirados da avaliação inicial), e enquadrou-se com as mais-valias que cada espaço da escola poderia proporcionar para uma vivência mais rica de cada uma dessas matérias.

Tivemos em conta os nossos conhecimentos e matérias que dominamos mais para que pudéssemos rentabilizar o processo de transformação dos nossos alunos contudo, repensámos e introduzimos nas variáveis em análise o fato de carecermos de mais experiências de lecionação de certas matérias.

Exemplificando: Não eram muitos os alunos que gostavam da escalada, mas na avaliação inicial deparamo-nos com alunos com aptidão para a resolução de problemas do mesmo tipo dos que a escalada coloca. Reconhecendo a importância deste tipo de situações de Adaptação ao Meio, predisposemo-nos a utilizá-la para desenvolver tais competências nos alunos.

O PA englobou ainda outras temáticas como Estratégias Pedagógicas de Referência, Formação de grupos, Feedbacks e Avaliação. Estas serão abordadas ao longo deste capítulo.

Determinante neste processo foi a escolha da sistematização das matérias. Enquanto o PNEF agrupa as matérias por sete categorias de A a G, aquando da proposta de avaliação, nós enquadramo-nos e identificamo-nos com as perspetivas e propostas de Almada *et al* (1994) e de Almada *et al*

(2008) que sistematizam a atividade desportiva em função dos comportamentos que predominantemente solicitam.

Entendemos que as matérias e os seus conteúdos não são os objetivos principais mas que são apenas um meio através do qual podemos transformar os nossos alunos no tipo de Homem que tivermos estabelecido aquando da escolha dos objetivos mediatos - aqueles que levam o sujeito a se transformar.

Ao contrário de "categorias por letras", Almada *et al* (2008) apresentam os Desportos Coletivos, os Desportos de Combate, os Desportos Individuais, os Desportos de Grandes Espaços, os Desportos de Adaptação ao Meio e os Desportos de Confrontação Direta. Cada um tem um modelo simplificado de análise e compreende um tipo de objetivos específicos. É a nosso ver, uma categorização funcional e, assumi-lo, não invalida a consecução dos objetivos do PNEF, antes pelo contrário potencia a análise das atividades para melhor intervir. No que concerne às ARE, estas possuem uma sistemática própria que, sumariamente e segundo Costa (2008), Batalha & Xarês (1999), fundamenta-se no corpo, no espaço, na força e no tempo. No entanto, dependendo da forma como forem abordadas, também estas poderão solicitar diferentes tipos de comportamentos.

Decidiu-se ter como ponto assente que seriam solicitados comportamentos da grande maioria das categorias. Colocamos de parte os Grandes Espaços mas evidenciamos nos DAM a hipótese "dos parêntesis ficarem abertos".

#### 4.1.1.2. CARACTERIZAÇÃO DAS ETAPAS DE APRENDIZAGEM A OPERACIONALIZAR

---

Baseado no Modelo de Ensino por Etapas (Rosado, 1999; Rosado, 2002) e tendo em vista uma consolidação de todas as aprendizagens no geral, dividiu-se este planeamento em duas etapas, adaptando o modelo referenciado pelo autor e juntando as segunda e terceira numa só. Esta adaptação/decisão foi tomada uma vez que desejamos prolongar no tempo as

nossas intervenções nos mais variados âmbitos e aprender com os problemas encontrados.

Explicaremos de seguida as duas etapas definidas e aprofundaremos a justificação da adaptação. A Caracterização e objetivos das Etapas a operacionalizar segue em anexo. (Anexo III). Os seus objetivos tiveram por base as ideias apresentadas por Silva & Dias (2006) e por Jacinto *et al* (2001) no PNEF.

1.<sup>a</sup> Etapa - Esta etapa teve os objetivos de estabelecer normas e rotinas de funcionamento da aula, estabelecer e assumir uma relação professor aluno propícia às vindouras intervenções pedagógicas, e acima de tudo, fazer uma Avaliação Inicial. Esta por sua vez foi determinante no sentido em que nos permitiu conhecer os alunos não só nas suas atitudes e valores, mas nas suas capacidades e competências, predisposições e dificuldades.

Um facto relevante é que o próprio Grupo de Educação Física adotou um sistema de rotação de instalações que está idealizado para uma primeira e breve passagem pela maioria das instalações de forma a que, cada uma delas, com as suas mais valias, permita ao professor concretizar os diagnósticos nas mais variadas matérias de ensino

2.<sup>a</sup> Etapa - Como já foi referido esta é uma adaptação que englobou as habituais 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> etapas, tendo assim por objetivos a aquisição, o desenvolvimento e a consolidação das aprendizagens.

Justificação: se tivéssemos optado por efetuar a 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> etapa de forma separada, as nossas experiências do estágio iriam ser limitadas uma vez que a nossa intervenção no âmbito do EP terminaria a 15 de maio. Tal situação reduziria as nossas experiências no âmbito da consolidação. A decisão teve também outra boa implicação uma vez que poderíamos intervir em determinadas matérias com o intuito de não só os alunos aprenderem mas também de nós ganharmos competências no âmbito da lecionação das

mesmas, identificar problemas e voltar a intervir já de uma forma ajustada, tanto no âmbito da aquisição como da consolidação de aprendizagens. No fundo queremos que fique claro que foi uma decisão tomada em função de um maior número de aprendizagens, tanto para nós com para os nossos alunos.

#### 4.1.1.3. AVALIAÇÃO INICIAL

---

A avaliação diagnóstica é considerada a modalidade de avaliação que averigua se os alunos possuem os conhecimentos e aptidões para poderem iniciar novas aprendizagens Gonçalves, Albuquerque & Aranha (2010). Especulava-se que permitiria identificar problemas, no início de novas aprendizagens, servindo de base para decisões posteriores, através de uma adequação do ensino às características dos alunos.

A AI iria também verificar se o aluno possuía as aprendizagens anteriores necessárias para que novas aprendizagens tivessem lugar (avaliação dos pré-requisitos) e também se os alunos já tinham conhecimentos das matérias que o professor iria ensinar, isto é, que aprendizagens das que se pretendiam ensinar já eram dominadas pelos alunos (avaliação dos níveis de entrada). Rosado & Colaço (2002)

Apesar de definida para as quatro primeiras semanas de aulas, uma avaliação diagnóstica não ocorre em momentos temporais determinados, podendo realizar-se no início do ano (muitas vezes sob a forma de um período de avaliação inicial), no início de uma unidade de ensino e sempre que se pretende introduzir uma nova aprendizagem. Gonçalves *et al* (2010)

Ao definir a 1.<sup>a</sup> etapa de Avaliação Inicial, considerou-se que esta seria uma etapa de avaliação diagnóstica e prognóstica (preditiva) que permitiria identificar o nível inicial da turma e de cada aluno em particular relativamente ao nível em que se encontram no programa de Educação Física, permitindo obter informação acerca de quais os alunos e matérias críticas, orientar a formação de grupos, definindo as bases da diferenciação do ensino e decidir, assim, sobre quais os objetivos anuais, quais as prioridades formativas, quais os objetivos prioritários e quais os objetivos

secundários.

O conceito de avaliação pode ser melhor compreendido se o entendermos como um processo que permite aferir os níveis de capacidades e/ou competências dos alunos num determinado aspeto/tarefa.

A avaliação inicial é precisamente o mesmo conceito mas com uma conotatividade específica, esta é feita numa etapa preliminar onde os resultados obtidos têm o objetivo de aferir e diagnosticar os níveis dos vários sujeitos para que possamos obter um perfil da turma. Ao fazermos a avaliação inicial conseguimos obter um vasto conjunto de dados que, não só nos servem para conhecer cada aluno mas também para conhecer a turma toda.

Dependendo das abordagens (+ ou -) precisas e (+ ou -) objetivas, caímos num dilema que foi resolvido pela análise do custo benefício. O tipo de avaliação inicial teve que ser preciso até um certo ponto para obtermos os dados que desejamos, se tivesse sido mais preciso poderia perder a sua objetividade.

A avaliação inicial permitiu-nos ir ao encontro de duas grandes metas do PNEF, cuja presença é desejável e necessária numa aula de EF de “qualidade”: a inclusividade e a diferenciação do ensino. O que se pretendeu, em última instância, foi providenciar uma oferta de atividade adequada a cada um dos alunos (de acordo com os seus interesses, possibilidades e limitações), tomando por referência os objetivos programáticos do ano e ciclo respetivos.

Justifica-se então com estes fatos a necessidade de existência de uma AI, cujo propósito fundamental consiste em determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias do respetivo ano, procedendo simultaneamente à revisão/atualização dos resultados obtidos no ano anterior.

Caraterizando agora o processo, a AI foi composta por um conjunto de exercícios-critério e jogos reduzidos, com um carácter mais formal, onde a execução dos diferentes alunos é avaliada. Desta forma, e após a identificação das principais dificuldades e necessidades dos alunos, ficamos com uma base de dados sobre a qual podemos edificar o planeamento

(identificação das possibilidades de desenvolvimento dos alunos; estabelecimento de objetivos exigentes, mas alcançáveis; definição de estratégias e metodologias) das restantes etapas do ano letivo.

Prospetivámos a duração da etapa de Avaliação Inicial para quatro semanas - 12 aulas, no entanto nada nos impediu ou limitou de utilizar algumas das aulas da etapa seguinte para completar a AI. Esta decisão vem mostrar que este tipo de processos não pode nem deve ser estaque, tem que ser integrado e construtivo até pelo facto de que mesmo numa fase de AI os alunos tinham que já adquirir um conjunto de conhecimentos e competências.

As situações de avaliação inicial devem ser entendidas (para os alunos) como aprendizagens inseridas no seu processo Ensino/Aprendizagem, pelo que os alunos devem passar por elas várias vezes ao longo do período de avaliação inicial. Como se trata de uma avaliação de características prognósticas, deve ser um processo em que possam também ser equacionados diversos ritmos de aprendizagem. Nesse sentido, além da recolha de informação necessária, o professor deve acompanhar as situações de aprendizagem emitindo feedbacks, no sentido de melhorar a prestação dos alunos, não se podendo limitar a diagnosticar.

Tentamos que as aulas da AI fossem o mais naturais possível, longe dos cenários que os alunos têm de uma "avaliação formal", quisemos proporcionar uma aula onde os alunos estivessem empenhados em diversas tarefas de aprendizagem (podendo e devendo ser matérias diferentes). Neste período, foi preferível trabalhar com várias matérias na mesma aula, podendo mesmo repetirem-se aulas, traduzindo-se assim num maior tempo de apreciação dos alunos e maior carga de aprendizagem / aperfeiçoamento / consolidação.

Entendemos que não seria necessário observar todos os alunos pormenorizadamente em todas as situações. E tal aconteceu, os casos "típicos" (muito fracos ou muito bons) destacaram-se facilmente, e optámos por focar a nossa atenção (nesta fase) nos alunos em que nos era mais difícil identificar os seus níveis.

Ponderamos que o sistema de registo das informações deveria traduzir as informações úteis e essenciais para o futuro planeamento. Quanto mais registos efetuássemos, mais fácil seria identificar o nível a selecionar para cada matéria.

Estabeleceu-se que as decisões e implicações que a AI teria no PA seriam estabelecidas à medida que as fossemos obtendo.

As decisões de planeamento tomadas com base nas informações recolhidas na etapa de AI não foram definitivas e imutáveis. Durante o ano foi possível efetuar adaptações no próprio PA.

Deve referir-se ainda que, foram selecionadas algumas matérias para fazer o diagnóstico, para elas criaram-se tabelas que propiciassem uma avaliação intuitiva e funcional. Utilizou-se, por exemplo, para a avaliação dos Desportos Coletivos, o sistema de compreensão do jogo de Garganta (1998).

Contemplamos também um conjunto de competências transversais: Equilíbrio e coordenação, liderança, conhecimento e cumprimento de regras de jogo, velocidade de reação. Estas, foram utilizadas como indicadores e foram aferidas de forma qualitativa através de observações integradas nas outras matérias. Foi feita então paralelamente à realização das restantes avaliações.

Matérias como o Atletismo e os Desportos de Adaptação ao Meio, são importantes mas, de forma a rentabilizar o capital tempo, decidiu-se observar os comportamentos solicitados por matérias, de uma forma transversal, simultânea à restante AI.

Após definidos os critérios a avaliar, selecionámos os níveis “1 e 2”, “3”, “4 e 5”, correspondendo a “Não faz/Não Satisfaz”, “Satisfaz” e “Satisfaz Bem/Satisfaz Plenamente”. Esta categorização permitiu criar “manchas” de performances nas várias categorias a avaliar, permitindo também ser um pouco mais objetivo em alguns critérios que se evidenciaram (em alguns alunos pela positiva, noutros pela negativa).

A cada uma das categorias definidas foi atribuída uma nota de 1 a 5.

As categorias “Liderança”, “Cumprimento de Regras”, “Esforço/Empenho”, “Comportamento”, e “Responsabilidade” foram agrupadas numa macro categoria que identificámos como “domínio sócio afetivo”, estando as restantes inseridas no “domínio cognitivo-metodológico”. Posteriormente viemos a constatar que esta divisão poderia ser limitadora e tomámos consciência que variáveis como o "trazer o material" ou o "ser pontual" podem ser conotados com "responsabilidade". O que está no centro desta questão é o significado operacional atribuído a cada conceito e de que forma se relaciona com cada um dos níveis quantitativos (perfil do aluno/enquadramento qualitativo).

Retiraram-se ilações e achamos relevante referir que:

Olhando e analisando os dados retirados da AI procurámos definir: matérias nas quais os alunos estão mais aptos; matérias nas quais os alunos estão menos aptos; matérias para as quais os alunos estão mais motivados; matérias para as quais os alunos estão menos motivados; alunos mais aptos; alunos menos aptos; hipóteses várias. Nesta última, decidiu-se levantar algumas hipóteses de operacionalização. Nas modalidades em que os alunos têm mais problemas, tentaríamos levá-los a adquirirem um nível superior de compreensão induzido principalmente através de situações predominantemente práticas, visto que estas, por serem vivenciadas e experimentadas enriquecem as aprendizagens dos alunos. Já nas matérias em que estão mais aptos aproveitaríamos para aprofundar um conhecimento teórico que pode estar latente e ao mesmo tempo manter e/ou melhorar as suas performances. Viemos contudo a denotar que independentemente do diagnóstico as situações mais ricas eram sempre as que tinham a característica de jogo;

As matérias que motivam mais ou menos os alunos, foram observadas tendo por base o envolvimento e comentários dos alunos durante as aulas. Pensámos que este dado poderia ser útil para o controlo dos alunos em algumas situações. (exp. Numa aula no ginásio os alunos só avançam para as situações de saltos (que eles muito gostam), se cumprirem primeiramente o que lhes é solicitado nas situações prévias de dança. Esta situação foi testada no laboratório que é a própria aula e funcionou;

Deparámo-nos com um conjunto de alunos com pouca/muita motivação, problemas de autocontrolo e de indisciplina e que careceriam de referências individuais no PA e nos PdAs;

Apesar do Projeto Escola Saudável e o Grupo de EF terem predefinido que nas AIs se integrassem alguns testes da bateria do Fitnessgram, os seus resultados serviram-nos como indicadores da aptidão física dos alunos, e foram fornecidos aos responsáveis do Projeto Escola Saudável para que, paralelamente a outro conjunto de testes efetuados por estes, pudessem fazer o despiste de alguns indicadores de saúde e a partir daí selecionar alunos com potenciais riscos.

Colmatada que estava a AI, ultimámos a calendarização anual e a distribuição das matérias de ensino no PA com os resultados e ilações desta.

#### 4.1.1.4. CONSTRUÇÃO E PLANEAMENTO DAS UNIDADES DIDÁTICAS

---

Segundo Rosado (1999, p.8) uma UD é *“uma unidade de ensino que agrupa aulas de acordo com o critério de semelhança relativamente às funções didáticas”*. No nosso ponto de vista, uma UD é um instrumento operacionalizador que, mais do que as funções didáticas, pretende delinear o processo pelo qual os alunos irão atingir os objetivos pretendidos.

As UDs consistem então em instrumentos estratégicos de profundidade intermédia que são mais operacionais do que o PA e mais abstratos que os PdAs.

Pretendemos com elas agrupar todos os conteúdos escolhidos previamente no Planeamento Anual e estruturá-los de forma mais específica de modo a operacionalizar os meios através dos quais os alunos iriam adquirir as competências e capacidades definidas.

A sua estrutura inicial identificava o período em que decorriam, as matérias e a sua pertinência, os recursos espaciais e como é que poderiam contribuir para a rentabilização do processo pedagógico, a calendarização, os conteúdos de cada matéria e a avaliação.

Com a primeira UD ficamos a perceber que, apesar da variedade de elos que se podem criar, uma UD que tenha em conta um conjunto elevado de matérias e decisões poderá colocar entraves numa gestão e intervenção fluida, no entanto quisemos acreditar que tal poderia ocorrer por ser a nossa primeira intervenção enquanto docentes e ser relativamente ambiciosa.

Encontramos, na operacionalização, lacunas na primeira UD e tal situação permitiu que se ajustasse o documento tipo de forma a poder responder aos problemas encontrados.

Uma UD deve responder, relativamente às matérias, “quando?” e “o quê?” deveria ser lecionado e a nossa primeira UD não o fez no que respeita à matéria de atletismo sendo que posteriormente acabou por ser inviabilizada.

Achamos pertinente que nas UD's que estariam por fazer se planeasse (nem que fosse sob a forma de esboço) as matérias por aula. Não só para definir previamente e criar lógicas de funcionamento, mas também para facilitar a criação dos PdA.

Uma vez existindo uma coerência de fundo já equacionada e semioperacionalizada (se as matérias já estivessem dispostas por aula), seria mais fácil planear as aulas, tornando a UD algo verdadeiramente útil.

Relativamente à duração que uma UD pode ter, a nossa opinião é que esta pode ser variável, desde que sejam justificadas as ligações e lógicas internas.

Foram várias as conceções de UD que encontrámos (Rosado, 1999; Lorenzi, Tavares, & Junior, 2011), no entanto, acreditamos que apesar de existirem nuances comuns às várias definições, o instrumento tem que ser funcional e responder ao problema e/ou contexto com o qual lidamos. Intencionalidade e funcionalidade são dois conceitos que não servem apenas para a construção de uma UD mais sim para qualquer tipo de trabalho ou instrumento que queira servir um propósito no âmbito pedagógico, desde um documento normativo/legal até à mais sintética intervenção na aula. Toda a nossa ação tem ou deverá ter uma intencionalidade (prevista) se quisermos ser profissionais com consciência limpa. Até podem existir vezes em que o

que foi previsto não sucedeu, ou a intenção estava acima do que podia decorrer, no entanto, deixar ao acaso ou não conhecer o princípio ativo de uma tarefa é, na nossa ótica, irresponsabilidade.

As nossas próprias inconsistências e incongruências levaram a que, ao longo da construção das várias UD's, elaborássemos várias tabelas a estruturar as matérias, os seus conteúdos e os períodos, tipo de intervenção e avaliação de cada conteúdo. Equacionámos também a criação de uma tabela que contemplasse os conteúdos distribuídos pelas aulas, contudo, achamos desnecessário uma vez que esta tabela seria a conjugação das restantes e os conteúdos surgiriam pela ordem lá prevista. Além do mais, não o fazer, permitiria regular os momentos de entrada de cada conteúdo e prolongar ou encurtar os seus tempos efetivos de lecionação.

Refira-se ainda que, em anexo (Anexo IV), segue uma tabela de referências de apoio às matérias de ensino. Foram recolhidas desde o início da nossa formação e poderão ser úteis a atuais e futuros professores.

#### 4.1.1.5. PLANOS DE AULA

---

Com maior nível de operacionalização do que o PA e do que as UD's surge então o plano de aula. Este é um instrumento que nos deverá orientar durante a intervenção nas aulas.

Estabelecemos que deveria ser acima de tudo funcional. Como aprendido na nossa formação, existe um nível de explicação e profundidade para cada nível de objetividade que se queira obter. (Lopes & Fernando, 2009). Se pretendermos que o PdA contemple as situações, problemas ou tarefas das aulas, estes deverão estar descritas de acordo com a objetividade que o professor sinta necessário para facilitar a sua intervenção.

Sob este ponto de vista acreditamos então que o PdA poderá assumir diversas estruturas. A estrutura criada para ser o Plano de aula-tipo encontra-se em anexo. (Anexo V).

Com o avançar da PL e com a aquisição de competências no que diz

respeito ao planeamento, o plano de aula tornou-se mais intuitivo tanto na conceção como na sua interpretação contudo, a adequação das tarefas aos diferentes tipos de alunos apresentou graus de dificuldade diferentes dependendo das matérias de ensino.

Já no final do 2.º Período, identificámos que ainda conseguíamos ser mais sintéticos na construção do PdA. Mantivemos a estrutura do plano mas fizemo-lo á mão de forma a rentabilizar o nosso tempo.

Apesar de acharmos que o plano de aula é realmente uma estrutura funcional, no futuro, como tal não terá implicações na transformação dos alunos, optaremos por fazê-lo à mão, rentabilizando o capital tempo e possivelmente até aprofundando e ajustando o documento sem as limitações espaciais e organizacionais dos sistemas digitais.

---

#### 4.1.2. REFLEXÕES SOBRE PROBLEMÁTICAS

---

Ao longo das intervenções pedagógicas surgiram diferentes problemáticas, estas foram analisadas em momentos anteriores para a sua melhor compreensão, contudo, neste ponto, serão feitas reflexões sobre tais temáticas e criar-se-ão cenários para uma futura e melhor intervenção.

##### 4.1.2.1. MATERIAIS ALTERNATIVOS

---

Foram efetuadas pequenas experiências laboratoriais em algumas das aulas, no entanto, estrategicamente, estas centraram-se mais no final do ano letivo, por simples análises entre custos e benefícios.

*"Material alternativo? Para qué?"*

(Pinyol & Sant, 1992, p. 9)

É com um elevado tom de ironia que estes autores iniciam a sua

abordagem a esta temática. Será que os materiais alternativos são mesmo necessários? Não poderão os "professores" abdicar a sua utilização como forma de evitar trabalho desnecessário. Existem matérias de ensino que pouco ou nada requisitam a nível material. Mas não estaremos a ser irresponsáveis e egoístas ao privar os nossos alunos de experiências que podem dar elevado contributo para a sua formação e até são passíveis de lecionar com o recurso a determinados materiais?

*"A utilización de estos materiales para finalidades distintas a aquellas para las que están diseñados, o descubrir nuevas formas de relacionarnos con el entorno en provecho del desarrollo del ser humano através del movimiento presenta las siguientes consecuencias:" ... "se colabora a destruir el mito de que para la práctica de actividades físico-deportivas es imprescindible efectuar gastos de dinero en material e instalaciones, creencia que se convierte, muchas veces, en la excusa que nos dispensa de llevar a cabo el esfuerzo necesario para encontrar soluciones..."*

(Pinyol & Sant, 1992, p. 9)

Entendemos que a citação anterior é extremamente esclarecedora e partilhamos da opinião dos autores no sentido de que, os materiais alternativos, são, sem dúvida, despoletadores de um aumento da qualidade ou pelo menos das experiências dos nossos alunos.

Se utilizarmos meios alternativos para abordar uma matéria não convencional ou raramente lecionada, "das duas, uma": ou utilizamos e rentabilizamos os materiais colocando intencionalidade nas nossas intervenções; ou, simplesmente criamos situações que, por si só, solicitarão comportamentos diferentes daqueles que, comumente, são solicitados aos

nossos alunos.

Gostaríamos de recordar os primórdios de qualquer atividade desportiva, será que as modalidades dispuseram sempre das condições que atualmente têm? Claro que não. Os materiais iniciais de qualquer modalidade foram também eles adaptados, alternativos, derivados de objetos com outras funções. Sugerimos então que, quando o docente tiver alguma dificuldade, ou por outro lado, esteja a tentar criá-la, reflita um pouco sobre a evolução das modalidades e acabará por encontrar estratégias de adaptação de material que sejam funcionais.

Refletindo sobre uma experiência realizada numa das aulas: O Hóquei em Patins tem as idiossincrasias e complementarmente, os seus princípios ativos, contudo, os que achámos mais pertinentes a serem trabalhados foram os de controlo de um objeto de jogo através de um instrumento que é utilizado muito perto do solo, ora, este comportamento também é solicitado no Hóquei de Campo. Isto para dizer que, após definirmos claramente o que queremos trabalhar com os nossos alunos, existem alguns materiais que podem inclusive ser dispensados, como é o caso dos patins.

Continuando a esmiuçar, operacionalizou-se a criação/adaptação de um *stick* e de um objeto de jogo. No que se refere ao objeto de jogo, foram utilizadas bolas de ténis de campo com uma pressão interna reduzida e bolas de ginástica rítmica também com alguma falta de pressão interna. Esta característica de reduzida pressão, havia-se prospetivado que potenciaría um maior controlo uma vez que reduziria a força de reação aquando dos contactos com o *stick*. Posteriormente à realização da experiência levantámos mais duas hipóteses, a primeira, apesar de ter uma característica que desvirtua em muito a situação, é a utilização de bolas de esponja que, apesar de se deformarem facilmente, podem ser utilizadas em situações em que se prospetive que possa haver um elevado controlo do objeto e possibilidade de criar situações de remate, reduzindo o risco para os outros colegas. A segunda seria com bolas variadas, de diferentes modalidades, os estímulos variam e conseqüentemente varia o tipo de respostas que o aluno terá que dar.

Já no que diz respeito ao instrumento de jogo - o *stick* - optámos por experimentar guarda-chuvas velhos e novos, com adesivo a cobrir a parte onde se concentram as extremidades dos raios. Diagnosticou-se posteriormente que os guarda-chuvas apresentavam algum risco quando utilizados no jogo propriamente dito. Contudo, em situações mais específicas, de controlo do objeto de forma individual, não apresentam tal risco. Solucionando o anterior problema, sugere-se que, em experiências futuras, que sejam utilizados guarda-chuvas velhos aos quais possam ser retiradas as suas extremidades pontiagudas cobrindo com adesivo e algum material de enchimento, as extremidades que apresentem algum risco.

Refira-se ainda que, com o decorrer das tarefas, foi diagnosticado que, para melhor servirem de zona lateral dos campos, os bancos suecos, em vez de estarem na sua posição natural, poderiam estar de lado, impedindo assim que as bolas passem de um lado para o outro e permitindo a sua utilização para fazer batimentos, como inclusive é possível fazer no Hóquei em Patins.

De entre várias propostas já aqui referidas gostaríamos ainda de acrescentar que a própria criação de material por parte dos alunos poderá ser um rico complemento, passível ainda de ser utilizado enquanto TNP. Como? Através de inúmeras estratégias, por exemplo: o docente, numa perspetiva mais rica, poderá estabelecer um conjunto de parâmetros que o aluno deverá cumprir na criação/adaptação do referido material. ( caso do *stick*/guarda-chuva - não poderá ter extremidades em bico ou aguçadas, nem partes cortantes.)

É claro que poder-se-á ir ainda um pouco mais além. No caso de ser efetivamente requisitado um TNP de criação de um instrumento como o *stick*, existe um conjunto de cenários que o professor terá que criar e uma consequente utilização adequada de determinadas estratégias, isto para que a imaginação dos nossos alunos não torne ainda mais alternativo o material e chegue a colocar em perigo a integridade de outros colegas. Por exemplo: O instrumento poderá ser deixado com os contínuos responsáveis pelo material desportivo. O instrumento poderá ser finalizado numa aula de Educação Visual e posteriormente os professores entram em contacto a fim de executar

a troca de material.

Através da experiência e do exemplo do Hóquei de Campo e do seu possível material alternativo, desencadeámos um conjunto de ideias e desvendámos um conjunto de variáveis que o docente terá de ter em conta aquando da tentativa ou efetiva utilização de materiais alternativos.

#### 4.1.2.2. A AVALIAÇÃO

---

Segundo The Educational and Training Inspectorate (1999) o ensino e a aprendizagem possuem uma complexa relação, por sua vez a qualidade do primeiro depende acima de tudo da eficácia das aprendizagens. Já na nossa ótica, achamos que deveria sim depender da eficiência das mesmas, prosseguindo com a nossa ilação, aferir a eficiência das aprendizagens traduz-se claramente naquilo que acabamos por chamar de avaliação.

Antes, durante e posteriormente à lecionação de qualquer matéria, descortinaram-se dificuldades e variáveis que achamos de elevado interesse aqui discutir. Esperamos posteriormente conseguir, com a ajuda das reflexões e ilações que aqui serão feitas, superar os desafios vindouros que surjam nesta área bem como ajudar que outros o consigam.

As questões iniciais e que, inocentemente, fizemos não variavam entre: "o que avaliar?" e "como avaliar?". Com o passar do tempo e na procura pelo aperfeiçoamento, muitas outras foram aparecendo. Começou-se então por acrescentar o "onde avaliar?", "em que período?", "que estratégias adotar para que se avalie aquilo que realmente queremos?", acrescenta-se a este um infindável rol de outras questões.

Estabelecendo agora uma linha de pensamento, a qual queremos propor como estratégia de apoio à avaliação, achamos que o processo de avaliação deverá ser iniciado juntamente com o planeamento mais geral que for feito, seja o anual, o das UD's ou mesmo os planos de aula. De forma resumida entendemos então que a avaliação irá depender do tipo de Homem que queremos efetivamente formar e que será também ela (a avaliação), o

ponto orientador de todo o planeamento.

O cerne da avaliação é então, na nossa perspetiva, a aferição do processo de capacitação dos alunos quanto aos objetivos mediatos estabelecidos no planeamento.

Esta aferição poderá ser qualitativa e/ou quantitativa, pode também, já que estes são de mais acessível mensuração, recorrer aos objetivos imediatos.

Na continuação da nossa linha, e no processo de esclarecimento do que será a avaliação, Gonçalves *et al* (2010, p. 75) mencionam que "*o trabalho do professor será o de observar e avaliar o trabalho do aluno, tentando descobrir qual a distância a que o aluno está dos objetivos previamente estabelecidos, com vista a arranjar soluções para diminuir essa distância.*".

Os autores, ao utilizarem o verbo no gerúndio, mostram que, preferencialmente, a avaliação não se deverá cingir a um momento mais sim a um processo. Apesar de partilharmos desta opinião e acreditarmos nas premissas da avaliação contínua, sabemos também que as avaliações pontuais e sumativas contemplam características importantes e indissociáveis de determinados tipos de comportamento. Veja-se o exemplo da tomada de decisão em situações críticas como a de fazer a esquiva no tempo  $x$  ou  $x+1$  segundo. Tal capacidade de decisão pode ser efetivamente treinada e melhorada ao longo de um processo mas, atendendo à proveniência do tipo de comportamento, que é aliado à morte simbólica, se quisermos aferir o grau de eficiência temos que ter um momento determinado para o fazer.

Resumindo a anterior ideia, os tipos e formas de avaliação deverão ser então os adequados aos comportamentos que pretendo ver induzidos.

Em jeito de apoio a futuras intervenções, elaborámos um conjunto de tabelas chave baseadas em conceitos pertinentes de Rosado e Colaço (2002), Ferraz *et al.* (1994), Ribeiro (1997), Barreira (2001), Boa Vida e Vaz (1987) mencionados por Gonçalves *et al* (2010, pp. 41-56).

QUADRO 1 - SÍNTESE ADAPTADA DE CONCEITOS SOBRE AVALIAÇÃO DE ROSADO E COLAÇO (2002), FERRAZ ET AL. (1994), RIBEIRO (1997), BARREIRA (2001), BOA VIDA E VAZ (1987) MENCIONADOS POR (GONÇALVES, ALBUQUERQUE, & ARANHA, 2010, PP. 41-56).

Tipos de Avaliação	Finalidade	Observação e Interpretação dos Resultados	Potencial de Diagnóstico
<b>Criterion</b>	Observar e analisar os processos individuais da aprendizagem dos alunos.	Os resultados servem para reorganizar o processo ensino aprendizagem de forma adequada, com vista ao sucesso de todos os alunos.	Permite identificar todo o tipo de medidas necessárias para que os alunos com dificuldades possam ser ajudados de forma individualizada.
<b>Normativa</b>	Classificar no sentido de dividir em classes. Serve essencialmente de classificação através de uma ordenação numa lista - ranking.	Os resultados servem para hierarquizar, classificar e selecionar, colocando um aluno num nível.	Permite verificar quem tem mais e menos dificuldades numa determinada matéria e turma.
<b>Mista</b>	Classificar por e grupos individualmente.	Os resultados servem para criar grupos de alunos e dentro desses grupos reorganizar o ensino e aprendizagem de cada um.	Permite relacionar cada aluno com as medidas a aplicar para a efetivação da sua aprendizagem.
Modalidades de Avaliação	Finalidade	Observação e Interpretação dos Resultados	Potencial de Diagnóstico
<b>Diagnóstica</b>	Aferir o que foi aprendido pelo aluno em anteriores situações de aprendizagem.	Os resultados servem estabelecer e/ou traçar um perfil de características do grupo.	Permite ter a base de comparação que no final do processo ensino-aprendizagem vai servir para verificar o (in)sucesso dos alunos.
<b>Formativa</b>	Ajudar cada aluno a tomar conhecimento e a progredir no sentido de alcançar os seus objetivos.	Os resultados servem para compreender o estado da situação e do conhecimento ao longo do processo de formação do aluno.	Permite que o aluno tome consciência dos objetivos propostos e do processo a que sujeito bem como regule e se responsabilize pela sua aprendizagem
<b>Sumativa</b>	Avaliar o momento (com todas as implicações que isso tenha).	Permite relacionar os resultados iniciais com os finais e posteriormente servir de comparação com os resultados do processo.	Permite pontualmente aferir determinados comportamentos que estejam ligados ao "momento".

Ao conceber a avaliação, com a ajuda destes ou de outros conceitos, o docente deverá ser capaz de determinar aquilo que efetivamente deve ser avaliado, mencionamos isto porque queremos alertar para a existência de um conjunto maior de variáveis a avaliar.

Eriksen (2010) revela um cruzamento de ideias e elucida que os objetivos não devem ser só motores, devem ser sobretudo avaliados objetivos comportamentais que reflitam um processo em detrimento de um produto.

Para facilitar o processo de avaliação não se impõe um registo estandardizado, sugerimos sim a criação de diferentes instrumentos plásticos, até mesmo de registo anedótico, que oriente sobretudo a evolução, as intervenções e prestações dos alunos nos vários domínios. A par do principal meio que é a observação direta associada ao registo anedótico, as filmagens poderão ser um ótimo contributo.

Neste sentido Aguiar, Fernando, Simões, Barros, & Lopes (2012, p. 7) vão mais longe e mencionam que para além do processo avaliativo, as filmagens poderão servir outros propósitos muito pertinentes: *"... a digitalização de imagens enquanto processo expedito é um meio que permitirá tanto ao docente, quanto ao aluno não só rentabilizar o processo de ensino/aprendizagem, uma vez que é mais uma ferramenta que permite ao docente aferir as aprendizagens dos alunos, como também torná-lo mais eficiente, uma vez que é um meio acessível a todos e que a sua utilização não se encontra restrita ao uso nas aulas de Educação Física e do Desporto Escolar, como também através de trabalhos não presenciais."*

Para finalizar esta reflexão utilizamos o exemplo do salto em comprimento e sugerimos que, futuramente, os profissionais na Educação Física não procurem apenas qualificar as "fases do salto" ou quantificar a distância alcançada, procurem sim aferir o grau de aquisição dos comportamentos que tal tarefa solicita e utilizem a mensuração como um meio para tal e não para fins de avaliação.

Atenção que só o conseguirão e poderão fazer se houver, e isto é claro para nós, todo um planeamento estruturado dos comportamentos a solicitar em estreita relação com o conceito e tipo de Homem que pretendemos formar.

#### 4.1.2.3. GESTÃO E CONTROLO DE SITUAÇÕES

---

As atividades realizadas nas aulas têm, por mais planeamento que possa existir, uma margem de imprevisibilidade que depende da envolvimento dos alunos. No entanto o docente tem que criar cenários para que, no decorrer da aula os desafios de gestão sejam superados.

Uma das estratégias adotadas, refira-se o exemplo de uma aula de ginástica com algumas estações, foi o fato de nos dirigirmos para o local de aula mais cedo e refletir, imaginar, criar problemas dos mais variados tipos e desta forma, colocar "na manga" um conjunto de estratégias de intervenção. As aulas em que este exercício de preparação foi feito, surtiram numa aula mais fluida e apesar de ocorrerem pontualmente momentos de impasse, saíamos mais satisfeitos da aula.

Para cada atividade existiu sempre um conjunto de comportamentos a solicitar, no entanto, as variáveis em jogo para cada um dos exercícios eram vastas. Com o progredir da prática letiva, esse conjunto de variáveis aumentou e o desafio passou a ser selecionar apenas os indicadores que eram essenciais.

A posição adotada e que sugerimos para a atividade do docente é a de que, previamente às atividades, o professor deve treinar, prospetivar, criar cenários e usar a imagética a fim de antever o *happening*. Estamos certos que é um processo moroso e que exige ao docente um investimento do seu capital tempo, no então tal será extremamente produtivo para a rentabilização de outros capitais como os da formação dos alunos e do professor.

Na procura de apoio para intervenções mais adequadas, encontramos também um conjunto de estilos que, juntamente com o orientador em análises diárias, eram enriquecidos.

Mosston & Ashworth (2002) criaram um espetro de estilos de ensino com uma clara divisão que identifica os estilos mais direcionados para a reprodução e os direcionados para a produção do conhecimento.

Mais associados à reprodução encontramos os estilos de Comando, Tarefa, Recíproco, Autoavaliação e Inclusivo, já na perspectiva da produção identificam-se os estilos Descoberta Guiada, Descoberta Convergente, Produção Divergente, Programa Individual, Iniciativa do Aluno, Autoensino.

Estes estilos, independentemente do lado da barreira do conhecimento em que se situam, não estão presos a nenhuma matéria de ensino, alguns deles são mais propícios à solicitação de determinados comportamentos. Entendemos também que podem ser usados simultaneamente, por exemplo duas estações com estilos diferentes.

A escolha dos estilos a utilizar dependeu acima de tudo do conjunto de comportamentos que queríamos solicitar nos alunos. No entanto, quando alguma situação tomava uma direção indesejada, foi comum observar a nossa adoção do estilo de comando.

É importante enaltecer que cada estilo tem características próprias com as quais os alunos não precisam estar familiarizados, devem contudo sentir as implicações das diferentes intervenções que o docente adota.

Poder-se-ia executar uma tabela que identificasse um conjunto de relações estabelecidas entre determinadas matérias e os estilos de ensino de Mosston & Ashworth (2002). Na nossa ótica essa relação não é linear e pode assumir diferentes nuances, cada docente deverá discernir quais adotar em que situações.

Continuando ainda com propostas de intervenção, achamos que o docente deve conhecer um conjunto de diferentes tipos de *feedback* passíveis de serem aplicados nos problemas que possam surgir.

É expectável que o professor consiga fazer uma gestão do tipo de *feedback* a fornecer, utilizando esta ferramenta pedagógica enquanto elemento catalisador do processo didático-pedagógico.

Uma possível estratégia que o professor pode utilizar para maximizar o tempo de empenhamento motor na sua aula, será através do fornecimento de *feedbacks* individuais, possibilitando a continuidade na tarefa dos restantes alunos, por outro lado se recorrer ao *feedback* coletivo, a intencionalidade será

outra, propiciando momentos onde todos os alunos baixam os seus níveis de participação. Há que, constantemente, perceber os custos e benefícios de cada intervenção.

Enquadra-se também que, para que as aulas sejam rentabilizadas ao máximo, tendo em conta o tempo programa definido pela entidade institucional e o tempo útil que os alunos efetivamente passam no local da aula, poder-se-á estruturar a aula de diferentes modos, eis algumas ilações que apreendemos durante a prática letiva e que podem ajudar outros profissionais: Breves e esclarecedoras explicações antes de cada tarefa; Momento de reflexão após cada exercício ou um conjunto de exercícios, que poderá servir para baixar os níveis de frequência cardíaca, caso seja essa a intencionalidade do professor. Aproveitar algumas das reflexões como ponto de partida para o envio de um trabalho não presencial, incentivando os alunos a uma pesquisa mais detalhada sobre uma determinada temática; Evitar dar importância a comportamentos de desvio que não surtam grandes efeitos de descontrolo na turma; É importante ter em atenção os tempos de transição, quer entre as estações, quer na própria estação, proporcionando aos alunos um número equilibrado de oportunidades (se for justificável que todos tenham a mesma quantidade de princípio ativo, se não, cada aluno deve estar ciente da quantidade de prática que deverá fazer ou então do objetivo que deve atingir).

A nível organizacional, uma boa organização aponta para a facilitação das condições de ensino-aprendizagem e maximização da participação dos alunos. Os exercícios deverão ser prospetivados não isoladamente mas de forma encadeada.

A qualidade da informação fornecida pelo professor é uma questão indispensável na organização da aula, tanto ao nível das tarefas como por exemplo ao nível da disposição do material, pois se tal for clara, sucinta e específica, maximiza e/ou torna mais célere o processo de ensino-aprendizagem.

À semelhança de outras variáveis já aqui apresentadas, Piéron (1996) enuncia um outro conjunto de questões que a nosso ver são de igual

importância quando se aborda a temática de gestão de situações da aula. Eis algumas:

- Adaptar as tarefas aos níveis dos alunos para conduzi-los à consecução dos seus objetivos e necessidades;
- Prever e criar hipóteses de intervenção para melhor atuar perante as situações;
- Prospetivar e estimar tempos de duração para as tarefas; encadear exercícios de forma funcional;
- Reconhecer que a capacidade de atenção é limitada e ter em conta este fator na gestão e exposição dos exercícios;

Para além de entendermos que estas são algumas das grandes aprendizagens que ocorreram durante a nossa intervenção, achámos também que foram aspetos positivos para os alunos, isto porque, todas estas e outras ilações são determinantes para uma rentabilização de tempos e de processos.

No que concerne ao tempo de vivências, se a aula for gerida de forma conveniente, poder-se-á reduzir a quantidade de tempo "morto", aquele que não trás benefícios para os alunos. Considerámos que todo o tempo, mesmo que não seja de atividade física, deve prever comportamentos a solicitar aos alunos. Contudo, a existência de perdas de tempo foi inevitável dada a tamanha imprevisibilidade do ambiente das aulas.

À "primeira vista", se forem desperdiçados 5 minutos por aula, derivados de uma gestão menos conseguida, não terão muita influência. No entanto, se olharmos para o processo no seu todo e se tivermos em conta, a título de exemplo, 75 aulas do ano letivo, contabilizar-se-ão cerca de 375 minutos "desperdiçados" o que equivale aproximadamente a 8 aulas de 45 minutos.

Conseguimos ainda visualizar a situação ainda mais macro, ao longo de 12 anos escolaridade, os "meros" 5 minutos de cada aula poderão custar 4500 minutos correspondendo a cerca de 100 aulas de 45 minutos - mais do que um ano letivo de aulas.

Estamos certos que ao longo deste ano foi-nos impossível gerir esta problemática ao pormenor, fizemos pelo melhor e achamos determinante o fato de termos diagnosticado a importância da rentabilização dos capitais acima mencionados, com o propósito de: aumentar as nossas competências de docente; rentabilizar os processos de capacitação dos alunos; alertar outros docentes para esta problemática a fim de repensar as suas intervenções.

Dando um salto à problemática da idiosincrasia do aluno, dever-se-á ter em conta que não existem alunos iguais. É espectável que determinados alunos apresentem maior aptidão que outros, e para tal, poder-se-á intervir através da colocação de constrangimentos individuais/coletivos (p.e. *Handicaps*), com o intuito de manter a competitividade ou fazer com que os alunos joguem nos seus limites. Os próprios alunos também poderão ter um papel preponderante neste tipo de decisões, sendo eles próprios a criar os constrangimentos.

Os alunos são sistemas complexos prontos a ser transformados com as capacidades mais indicadas a cada um, por vezes, as mesmas têm a necessidade de ser atualizadas e como tal temos que estar aptos a trabalhar com cada um deles. Para o aluno evoluir torna-se então necessário aprender a funcionar com os mesmos, de tal forma que cabe a nós docentes capacitarmos-nos de forma a rentabilizar cada aluno sem impedir a sua transformação. Por vezes estão extremamente participativos, outras vezes encontramos-os quase "descarregados" e torna-se difícil retirar rendimento dos mesmos. Aqui mais uma vez, o docente tem que ter no seu reportório, estratégias e mecanismos para os cativar e envolver nas tarefas (veja-se o exemplo do caráter competitivo e a essência do jogo/forma jogada). Um aluno desmotivado pode, com um simples, mas conveniente *feedback*, conseguir executar algumas tarefas mesmo no seu limite, não será isto tirar o máximo rendimento do aluno?

No entanto, a falta de participação global da turma poderá ser nossa culpa. Não regulamos os períodos de esforço dos mesmos, executam as mesmas tarefas durante os mesmos períodos e, como cada um tem capacidades diferentes, acabam por ter rendimentos diferentes. Naturalmente que com participações e intervenções aleatórias, acabam por ser requisitados para áreas diferentes, uns que ficam com lacunas na sua formação porque as

aulas foram planejadas em função das capacidades de outros alunos. Já esses, pela solicitação correta, acabam por evidenciar um conjunto elevado de capacidades e aprendizagens. Ocorre também que, por vezes, alunos muito proficientes não recebem estímulo suficiente para poderem evoluir. O exemplo de um aluno que seja também praticante (de elevado nível) de uma determinada modalidade. O professor tem obrigatoriamente que dispor de estratégias para ajudar a capacitar ainda mais o respectivo aluno. Poderá fazê-lo, a título de exemplo, em tarefas em que, juntamente com alunos menos proficientes, cada um deles terá um conjunto de objetivos a alcançar. Estas situações, desde que sejam bem criadas, podem ser extremamente ricas e exigentes para ambos os tipos de aluno.

---

#### 4.1.3. EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

---

Serão agora mencionadas pequenas, mas importantes experiências que vivenciámos e que achamos relevantes e passíveis de aplicar em muitas escolas.

Temos a certeza e reconhecemos que ainda temos muito a aprender, no entanto, achamos que, pelos fatos de serem diferentes e terem uma intencionalidade objetiva, estas experiências, e outras que não foram aqui mencionadas, surtem grande efeito no envolvimento dos alunos nas tarefas e induzem efetivamente os comportamentos desejados.

##### 4.1.3.1. INOVAÇÃO NA ORIENTAÇÃO

---

Diagnosticámos que os circuitos de orientação da escola já não solicitavam os comportamentos desejados e tentámos então abordar a matéria orientação de uma forma diferente da habitual.

Começando por situações mais reduzidas, numa fase inicial da aula e da matéria, estabelecia-se um Norte e, ao indicar outros pontos cardeais, os alunos dever-se-iam deslocar para esses mesmos pontos. Posteriormente o Norte variava.

A variação do ponto principal traduz-se na aquisição de mecanismos de localização e de enquadramento. Acreditamos que o conhecimento dos

diferentes pontos cardeais é menos importante, na perspetiva de adaptação ao meio, pois o que se pretendia preferencialmente é que soubessem criar pontos de referência, se situar e deslocar com a ajuda de determinados pontos.

Criaram-se diagramas com 3 imagens em direções diferentes para que se pudesse aplicar tanto num espaço mais restrito (Polidesportivo 3) bem como no espaço total da escola. Cada ponto era um papel individual e que deveria corresponder a uma letra que estaria assinalada no respetivo local.

Nesta atividade, poder-se-ão variar as sequências de pontos e as formas de registo bem como a dificuldade dos pontos, para tal, um mapa final com soluções pode ser importante.

Uma vez que estes materiais têm um desgaste reduzido, poderão ser rentabilizados e utilizados pelo grupo de professores de uma escola.

#### 4.1.3.2. DANÇA CRIATIVA APLICADA AO FOLCLORE

---

A dança criativa foi aplicada numa situação experimental com o folclore.

Após dominarem um conjunto de movimentos e figuras, a turma foi dividida em dois grupos que tiveram o desafio de organizar uma coreografia, primeiramente de 32 tempos e posteriormente de 64.

Este desafio solicitou comportamentos de liderança de grupos (a uns), de criatividade (a outros) e de trabalho em equipa (para todos). Foi possível observar os alunos a trabalhar de forma ainda mais empenhada que nas coreografias transmitidas pelo professor.

Geraram-se conflitos nos quais a intervenção do docente era apenas de moderação, os resultados foram extremamente gratificantes. Apenas com a marcação rítmica de batidas, os alunos criaram belas coreografias que posteriormente, de forma intencional pelo docente, tiveram que ensinar ao outro grupo. Aqui os alunos puderam criar e expor conhecimento. Os agentes principais foram sempre eles e sentiram-no.

Saliente-se que a expressividade corporal só era expetável que se verificasse em alguns alunos, noutros, o fato de participarem de forma organizada e cooperativa na tarefa foi um grande passo.



## 4.2. ASSISTÊNCIAS ÀS AULAS

---

" (...)

*Vi como um danado.*

(...)

*Compreendi que as cousas são  
reais e todas diferentes umas das  
outras;*

*Compreendi isto com os olhos,  
nunca com o pensamento.*

*Compreender isto com o  
pensamento seria achá-las todas  
iguais.*

(...)"

Excerto de versos do poema *Se  
Depois de Eu Morrer, Quiserem  
Escrever a Minha Biografia* de  
Alberto Caeiro

---

### 4.2.1. CONCEPTUALIZAÇÃO

---

De forma a dar corpo a este capítulo, procuramos compreender a envolvimento desta temática - A observação - esta é considerada a forma mais primitiva para aquisição de conhecimentos (D'Antola, 1976; Anguera, 1985), apesar do seu carácter mais ou menos subjetivo. Já Blanco, Anguera & Losada (2001 cit. Garganta 2001) consideram que observar é um ato inteligente, que requer atenção voluntária e deliberada. Os mesmos autores referem que neste processo o observador seleciona parte da informação que considera pertinente.

Morin (1981, cit. Garganta, 2001) alerta-nos para a interdependência entre a teoria e a observação. Neste sentido, como nos refere Popper (1991, cit. Garganta, 2001) para que os nossos sentidos nos digam alguma coisa,

temos que possuir conhecimento prévio: para podermos ver uma "coisa", temos de saber o que são essas "coisas".

Rubinstein (1973) e Kerlinger (1973), citados por Sarmiento (2004, p. 162), mostram outros dois conceitos aplicáveis a esta temática (observacional), são eles uma “visão dinâmica” e uma “percepção total/perceber pela observação”. Ambas referem que é mais do que um agregado de sensações, referem-se a uma unidade funcional articuladora de funções perceptivas com o pensamento.

*“A observação pode ser dirigida para o que se escolhe mas pode ser, também, que seja o envolvimento a encaminhar a focalização. É assim um processo activo e complexo, cujas diferenças entre observadores ou entre contextos permitem percepções diferentes, mas raramente um decalque da realidade (...)”*

(Sarmiento, 2004, p. 215).

Sarmiento (2004) acautela para a necessidade de existência de princípios orientadores no processo de observação. Este processo deve-se circunscrever ao que realmente se passa e não ao que o observador gostaria de ver.

O Princípio da Incerteza de Werner Heisenberg revela que a observação científica, apesar de aspirar à objetividade, assume-se como imprecisa e reativa (Baker 2011). O ato de observar é uma intervenção que altera o sistema observado em modos que não podem ser inferidos dos resultados da observação (Von Foerster, 1992; Moles, 1995, cit. Garganta, 2001). Sarmiento (2004) conclui que a observação não é neutra, nem tão pouco isenta ou totalmente objetiva. A presença do observador é um dos maiores obstáculos do processo, podendo alterar o comportamento dos observados. O problema reside na humanização do ato de observar (Sarmiento, 2004).

Sintetizando e seguindo as ilações de Prudente (2006), é com o fim último de analisar o comportamento de um ou mais sujeitos que o processo de observação decorre na variante de contextos de treino e competição. Contudo

o mesmo autor não limita a abrangência do processo que é a observação e refere que esta pode ser inserida e/ou utilizada nas Ciências do Desporto. O ensino da Educação Física, com a sua multiplicidade de comportamentos solicitados é então, na nossa ótica, passível de utilizar a observação em diversas vertentes: para o diagnóstico, para a avaliação, para a formação do docente (observação de colegas estagiários e de outros professores).

---

#### 4.2.2. JUSTIFICAÇÃO

---

No âmbito do EP é necessário enquadrar a observação com o objetivo último de contribuir para a nossa formação enquanto futuros professores.

Baseando-se nas ideias de Kerlinger (1973), Sarmiento (2004, p. 163) evidencia as principais características da observação inter-humana; *“no exemplo da observação de uma aula (...) o observador pode ser influenciado pelo facto de não gostar do tipo de organização didáctica ou da sequência das situações.”* O autor alerta também que a ausência de simpatia entre o observador e o observado poderá desvirtuar os resultados, quanto a esta variável esperávamos sensatez e imparcialidade tanto da nossa parte como do colega.

É numa perspetiva de reajuste e melhoria das nossas condutas de atuação pedagógica que é importante não só ver a aplicação prática de conhecimentos teórico-práticos apreendidos numa formação anterior mas também desenvolver e criar estratégias para colmatação dos problemas encontrados.

No que concerne às técnicas de observação, conhecemos alguns métodos de registo de dados que auxiliam o designado processo, são eles o *“Eyeballing”* (Olhómetro), o registo anedótico, as listas de verificação (*Checklist*), as escalas (ou grades) de apreciação (*Rating-scales*), o *“Placheck”* (varrer com o olhar), o registo de ocorrências, o registo de duração, o registo por intervalos e a amostragem temporal (Lopes & Fernando 2010; Wright & Walkuski 1995). Paralelamente, as filmagens de aulas foram também um instrumento utilizado

expeditamente para facilitar e fornecer novas perspetivas não só em jeito de auto-observação mas também de validação e consolidação de observações.

Foram definidos determinados objetivos que abaixo seguem. Para tais serem alcançados, utilizaram-se as técnicas anteriormente mencionadas de forma ajustada ao problema colocado por cada situação no decorrer das aulas.

---

#### 4.2.3. OBJETIVOS

---

Tendo em conta alguma da informação recolhida e enquadrando a observação no âmbito da formação do docente, estabeleceram-se os seguintes objetivos.

##### Objetivos Mediatos

- Desenvolver competências de análise e reflexão enquanto observador;
- Promover atitudes de cooperação inter-estagiários;
- Desenvolver a capacidade de auto e hetero-avaliação;
- Construir e adaptar micro instrumentos de observação;
- Modificar ou ajustar a conduta do professor em função dos problemas encontrados.

##### Objetivos Imediatos

- Verificar se os exercícios criados solicitam os comportamentos pretendidos;
  - Caso não solicitem, levantar hipóteses para que tais comportamentos fossem solicitados;
- Analisar a relação espacial de posicionamento Professor – Alunos, para efeitos de controlo da turma;
- Analisar as decisões de impacto e pós impacto no controlo dos feedbacks e reforços

---

#### 4.2.4. OPERACIONALIZAÇÃO

---

No momento da escolha das turmas, tendo em conta as tarefas que se avizinhariam no âmbito deste capítulo, estabeleceu-se como determinante que as aulas de cada um dos estagiários que compõe este núcleo fossem precedidas ou antecedidas das aulas do respetivo colega. Esta decisão foi tomada para possibilitar a rentabilização do capital tempo e que no fundo se observassem todas (ou a grande maioria) das aulas do colega.

Decidiu-se então não calendarizar as vinte observações e assistir ao máximo número de aulas possível, sendo posteriormente formalizadas vinte. Esta decisão teve um grande impacto na nossa intervenção uma vez que engrandeceu a quantidade de situações diretamente ou indiretamente vivenciadas.

As observações foram estruturadas aula a aula, em função:

- dos problemas/dificuldades encontradas nas nossas aulas;
- dos problemas/dificuldades encontradas nas aulas dos colegas;
- das dificuldades que se evidenciavam em determinado momento;
- da congruência existente entre os comportamentos que queríamos solicitar e os que realmente eram solicitados;

Dentro destes problemas e dificuldades analisaram-se as variáveis adiante indicadas sendo que cada problemática poderia englobar várias variáveis.

Variáveis em análise:

- Gestão do capital tempo;
- Controlo da aula;
- Posicionamento no espaço de aula;
- Organização;
- Capacidade de diagnosticar, prescrever e controlar;
- Pertinência das intervenções e dos feedbacks;
- Estratégias de intervenção;
- Capacidade de adaptação;

- Capacidade de motivação dos alunos;
- Pontualidade.

É importante referir que todas estas se relacionam de uma forma muito próxima.

Conjugando as observações ao colega, as observações das nossas aulas por vídeo e algumas aulas da docente orientadora, obtivemos um conjunto de ilações que, no nosso ponto de vista, são muito importantes para a prática docente na medida em que ajudaram e podem ajudar qualquer docente que esteja predisposto a melhorar a sua conduta.

---

#### 4.2.5. ILAÇÕES

---

As observações e análise das mesmas permitiram compreender que a prática docente exige uma postura íntegra, exemplar, imparcial, mas flexível dentro dos limites estabelecidos pelo comportamento dos alunos. A integridade e a imparcialidade são características que pertencem não só ao docente mas também à pessoa que é o professor. Por vezes, o professor terá de assumir posturas várias, de acordo com os problemas que encontra e com os comportamentos que deseja solicitar.

Compreendemos que cada aluno é único e é capaz de ter um efeito ímpar no professor, assim dessa forma, exige ao docente uma resposta também ímpar.

O docente deverá ser capaz de gerir os tempos de aula, não no sentido de contabilizar e executar os tempos previstos, mas de perceber em que momento é que o comportamento previsto foi solicitado e quanto tempo esteve efetivamente a solicitar. Quando este for o suficiente o docente deverá fazer evoluir a tarefa ou avançar com o plano.

Denotou-se também que é crucial saber gerir o plano de aula. Para tal acontecer, várias variáveis são referidas. Começando pela observação intra-aula, o observar a nossa aula no decorrer da mesma de forma a poder intervir adequadamente, caso contrário o docente seria um ser inerte ou uma máquina debitadora de tarefas. Fazendo uma ponte com o que nos diz Prudente (2006

p.9), a observação requer que haja uma "*atenção voluntária e deliberada*" e o observador, que neste caso é o professor, deverá selecionar a informação que achar pertinente de toda a que existe em determinado momento. Esta primeira leitura e seleção de indicadores é mais célere e consistente em professores com mais tempo de docência - dado diagnosticado pela observação de outros professores e da orientadora em comparação conosco e com o colega, através das diferenças de tempo de leitura e atuação/intervenção de ambos - a necessidade da leitura e seleção de variáveis/indicadores é apenas útil para que se possa fazer um diagnóstico e, rentabilizando o tempo, intervir prescrevendo junto do aluno ou alunos que necessite(m).

A capacidade de diagnosticar, prescrever e controlar pode muito bem advir da experiência que um sujeito adquire mas, como experiência não significa "anos de docência", um professor mais novo pode, através do planejamento, do treino da sua intervenção e acima de tudo da perspectiva, criar possíveis cenários de intervenção e assim adquirir um repertório de intervenções - não são receitas - que irá colocar em prática quando se deparar com o problema correspondente.

O enquadramento de cenários no planejamento de aulas evidenciou-se como sendo um excelente orientador na concepção das mesmas.

Retivemos como importante o facto de que os resultados da observação terem que ser acima de tudo práticos e claros para resolver os problemas encontrados ou apenas para melhorar as nossas intervenções.

Para haver controlo da turma na aula, notou-se como determinante o professor assumir um posicionamento espacial que permita ter no seu campo de visão/controlo a mesma. Isto volta a apelar à perspectiva e a um ajuste de materiais que podem ser utilizados na aula e que, em determinadas situações, podem criar zonas cinzentas no campo de visão do docente. Esta ressalva à disposição material é importante também no caso de demonstrações ou alongamentos no solo onde, se existirem aparelhos (de ginástica) dispostos, podem impedir algum aluno de observar.

Continuando a abordar o controlo da turma, foi claro que os diversos tipos de intervenção e respetivos tempos têm diferentes custos e benefícios. Não é indiferente o docente fazer uma chamada de atenção individual do que coletiva, não é a mesma coisa atuar no segundo desvio ou no primeiro.

No que concerne às intervenções do docente, segundo Piéron (1996), estas podem assumir diferentes estruturas. Podem ser meras instruções, explicações de exercícios ou *feedbacks*. Com algumas das observações ao colega estagiário, estabelecemos como sendo importante ser sucinto e claro nas instruções de forma a não criar dúvidas nos alunos nem ser uma explicação ou instrução morosa. A morosidade resultou inúmeras vezes em desvios e distrações, daí que foi necessário ajustar a nossa conduta interventiva para uma mais sintética. Houve observações em que se estabeleceu que deveríamos contabilizar o número de *feedbacks* (dados/pertinentes/por dar) e do tempo efetivo de prática que determinado aluno fazia numa determinada situação. Nessas observações evidenciou-se o seguinte:

- O número de *feedbacks* não se mostrou muito relevante, relevante mostrou-se a pertinência de cada um, se realmente era aquele que o aluno precisava, se foi muito tarde, ou muito cedo e não deu hipótese ao aluno de errar, se o diagnóstico foi errado e o *feedback* não teve pertinência ou inclusive se a forma como foi dado correspondia ao que o aluno necessitava. Por vezes um aluno mais sensível poderá não aceitar bem um *feedback* interrogativo enquanto um aluno mais proficiente pode precisar de que sejam evidenciados os seus pontos fracos (ocultando os positivos). Passamos a compreender que o tipo, a forma e o conteúdo do *feedback*, são variáveis das estratégias que irão determinar a sua pertinência, funcionalidade e resultado prático.
- A contagem de tempos efetivos de prática associada ao número de realizações de determinados alunos mostrou, na maioria dos casos que os alunos com os níveis de prática mais avançados chegavam a executar mais vezes e durante mais tempo do que os menos proficientes.

Utilizando estes e outros dados mostrou-se determinante atuar na nossa conduta docente de forma a que as situações encontradas, como o problema da participação proporcionalmente inversa pudessem ser resolvidos.

Sendo um processo concomitante de análise e ajuste, refira-se que foi estabelecido que, para tal situação, dever-se-ia controlar visualmente os alunos com tendências de evitar tarefas. As chamadas de atenção foram aos poucos substituídas, para alguns alunos aconselhamentos próximos e de incentivo, e noutros com advertências. Isto claro muito dependente da índole comportamental de cada aluno.

---

#### 4.2.6. REFLEXÃO

---

A citação inicial deste subcapítulo, apesar de ser proveniente de outro foro é-nos extremamente próxima no sentido de que "Vi como um danado" pode representar a quantidade de situações que, ao longo deste processo, observámos e analisámos.

"*Compreendi que as cousas são reais e todas diferentes umas das outras*" é um verso muito próximo das realidades que encontramos, uma variedade imensa de alunos cada um com especificidades e problemas próprios, ao mesmo tempo todos carecem de uma intervenção muito ajustada da nossa parte enquanto docente competente.

"*Compreendi isto com os olhos, nunca com o pensamento.*" Apesar de poder parecer contrário ao que se pretende com a observação, este verso alerta para a celeridade que deve haver entre o diagnóstico e a prescrição, sendo que para tal ocorrer têm que haver treino e uso da prospetiva.

Por sua vez, "*Compreender isto com o pensamento seria achá-las todas iguais.*" faz-nos lembrar que, quando ponderamos durante muito tempo na intervenção que queremos fazer, como foi o caso do conjunto de aulas iniciais deste estágio, acabamos por desperdiçar o capital tempo tendo que posteriormente intervir de uma forma muito mais generalista com a turma.

Em suma, a observação e todas as assistências efetuadas tiveram uma influência muito forte no ajuste da nossa intervenção didático-pedagógica, no que era no início do ano letivo, com todas os nossos receios e incertezas, e no que é atualmente.

Seria muito inconsciente da nossa parte não investigar o que se têm feito em observações anteriores e constatamos que, na perspetiva de Mendes (2011), a autora evidencia que apesar de testar a criação e utilização de fichas

de registo e de observação, esta mostrou-se ineficaz por ser ambiciosa e por este tipo de instrumento requerer prática na sua utilização. Já Gonçalves (2011) diagnosticou no seu processo de Estágio Pedagógico que as fichas de observação são insuficientes para conhecer a riqueza de toda a dinâmica do processo que é ensinar. Como a nossa abordagem previa uma incidência em registos anedóticos e de ocorrência, foi tido como certo desde o início do estágio que as fichas/tabelas de registo/observação não seriam rentáveis e que os registos anedóticos e de ocorrência seriam a estratégia mais eficiente dada a rentabilização que desejávamos fazer do capital tempo relacionando com o facto de que estes registos poderiam contribuir muito mais para análise que pretendíamos fazer - maioritariamente a dados qualitativos do que quantitativos.

Como pretendíamos rentabilizar e usufruir das observações solicitávamos pontualmente ao colega estagiário que observasse as variáveis por nós indicadas. O contrário também sucedeu e permitiu não só colmatar as nossas lacunas como as do colega. Uma relação simbiótica muito proveitosa em aprendizagens de conduta docente.

Por fim consideramos como basilar a intervenção e apoio dos orientadores uma vez que trouxeram à tona variáveis por vezes esquecidas e mostravam perspetivas que, para nós aprendizes, nos passavam despercebidas. O "nos colocarmos no lugar do outro", o imaginar "como interviria?", o "pensa no que fizeste" e o muito pertinente e frequente "o que é que eu quero que os meus miúdos realmente aprendam?". Foram das mais ricas frases proferidas por estas pessoas que, do tempo de lecionação, retiraram efetivamente experiência.

Podemos então referir que ver, olhar e observar são três verbos com significados diferentes e que na nossa intervenção verificámos que (nesta ordem) há um crescente aumento da precisão e à medida que esta aumenta, perde-se objetividade.

"Vi", olhei e observei "como um danado" e aprendi a aprender com isso.

## 5. ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR

---

### 5.1. ENQUADRAMENTO E OBJETIVOS

---

A Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar (AICE) foi desde muito cedo uma atividade que nos fez levantar imensas questões e possibilidades, este processo, por si só é uma das situações mais ricas do próprio estágio. Esta atividade primou por envolver a comunidade educativa, com o intuito de:

- Torná-la mais consciente das atrocidades ecológicas comuns tanto na escola como nos lares de cada um.
- Expor, elucidar e enaltecer as potencialidades educativas e formativas de um conjunto de atividades desportivas (os já mencionados Desportos de Adaptação ao Meio);
- Apresentar propostas de rentabilização de recursos e oportunidades de experimentação das atividades desportivas já referidas.

Uma Ecoaula para a maioria das turmas do 3.º Ciclo que se realizou no final do 2º período foi o ponto alto desta atividade.

### 5.2. PROCESSO DE PLANEAMENTO E CONCEÇÃO

---

Foram vários os fatores mobilizadores desta atividade, primeiro juntaram-se as nossas motivações pessoais que compreendem algumas das modalidades por nós enquadradas nos DAM, aliou-se em seguida o facto de, como adiante enunciaremos, estas matérias possuírem um elevado potencial formativo, o potencial de transformar Homens em seres mais capazes de se adaptarem a contextos instáveis como o próprio futuro. Como indicado pelos dados recolhidos nas caracterizações de turma, essas modalidades são também, juntamente com a dança e os desportos de combate, as mais negligenciadas pelos professores e as menos experienciadas pelos alunos.

Apresentadas algumas das razões pela qual surge esta ação, não podíamos deixar de nos associarmos a um projeto ao qual a nossa escola pretende aderir, o Projeto Ecoescolas, dado que este tem como matriz um conjunto de premissas ecológicas e ambientais e um elevado potencial identificável e intrínseco às modalidades que idealizamos dar a conhecer. Com isto quer-se dizer que os DAM, também vulgarmente conhecidos como Desportos de Natureza ou de *Outdoor*, para que sejam passíveis de fruição, solicitam comportamentos do mesmo foro que o projeto supra-mencionado.

Primeiramente levantou-se a hipótese da atividade decorrer no dia da festa de carnaval da escola, para ela prospetivou-se a criação de uma gincana ou uma tarefa coletiva de tiro com zarabatana que iria abranger todos os presentes. Com o aproximar da data e com o amadurecer de tal proposta, encontraram-se algumas desvantagens. As situações de tiro com zarabatana careciam de uma logística muito própria de inscrição e de funcionamento, a gincana iria, por sua vez, solicitar a participação de um elevado número de colaboradores, apesar de esta característica ser boa, com o capital tempo que dispúnhamos, tornava a atividade inviável.

Apesar de inviabilizada, o tipo de comportamentos que queríamos solicitar com estas atividades continuou presente na conceção das atividades que as iriam ocupar o seu lugar.

Uma outra ideia surgiu, com o intuito de não isolar no tempo esta ação pensou-se, utilizando dados da Caracterização da Escola, em realizar o “Torneio do Redondo”, esta atividade integraria também alguns dos princípios do Projeto Ecoescolas nomeadamente na reutilização de pequenas embalagens para que servissem de objeto de um jogo que se realizaria entre dois oponentes e funcionaria por eliminação ao segundo golo. Esta intervenção poderia também contribuir para uma consciencialização da comunidade em assegurar a limpeza de alguns espaços da escola, aqui uma vez mais, a atividade desportiva prospetivada solicitaria não só os comportamentos inerentes à tarefa mas outros complementares de consciencialização ecológica.

Apesar desta proposta ter sido também inviabilizada por questões de *timing*, gostaríamos de trabalhar um pouco sob a mesma, de forma a

repensá-la e efetiva-la num futuro próximo, na mesma ou noutra escola.

O "Torneio do Redondo", funcionaria sob as características do 1 x 1 e teria lugar num espaço informal da escola onde, com o objetivo de marcar golo pudessem ser solicitados comportamentos de Confrontação Direta, Adaptação ao Meio e do foro da ecologia.

Estas atividades acabam por surgir na grande maioria das escolas e tendem a ser olhadas pelas respetivas direções como potenciadoras de comportamentos desviantes e de produção de resíduos.

Na nossa ótica, esta atividade tem toda a pertinência em se realizar uma vez que, se houver um planeamento adequado e se se definirem estratégias de gestão certas, possibilita o controlo, não só dos alunos envolvidos, mas também da acumulação de resíduos sólidos em espaços não apropriados.

Normalmente a estratégia que as escolas adotam é a de impedir o acesso a tais locais de prática, mas os alunos, acabam por "migrar" e encontram outro local. Estas estratégias não só fomentam as ideias de ilegalidade e de incumprimento de regras como acabam também por deixar mais resíduos em mais sítios.

Entendemos que através do respetivo torneio, que poderá com certeza mudar de nome em função de cada escola, conseguimos captar a atenção dos alunos, e redirecioná-la dentro das normas estabelecidas, potenciando assim o inverso daquilo que ao princípio parecia potenciar.

Retornando à proposta que se efetivou, quisemos solicitar os mesmos comportamentos e optou-se então por planear uma aula para grande parte da comunidade educativa.

Foi equacionado o funcionamento da aula e acabou por se decidir, em conjunto com o Conselho Executivo, que a aula seria replicada seis vezes, três de manhã para grande parte das turmas do 3.º ciclo e dos três anos de escolaridade, no respetivo turno, e outras três para os homólogos do turno da tarde. Sendo uma aula de quarenta e cinco minutos, equacionou-se estrategicamente os horários de forma a facilitar as deslocações da sala até o

auditório e a incomodar o menos possível o restante funcionamento das aulas. De forma a gerir a excitação e os desvios associados ao final do período, decidiu-se manter em sigilo tal atividade, ocorrendo sob a forma de aula surpresa no penúltimo dia de aulas.

Estas preocupações estratégicas foram extremamente enriquecedoras e as competências adquiridas no planeamento de atividades em grande escala como esta, são sem dúvida valiosas para a nossa formação e futura intervenção. Note-se que foram ainda mais engrandecidas com a colaboração e experiência dos membros do Conselho Executivo que colaboraram em todo o processo.

Para que pudesse ser eficiente decidiu-se que a aula não poderia ser morosa, nem ter referências muito abstratas. Estudaram-se as mensagens do projeto a adotar pela escola e objetivaram-se as sinergias com as atividades desportivas de Adaptação ao Meio.

Após a conceção da aula decidiu-se que começaria com uma primeira intervenção da Professora Sílvia do Conselho Executivo para transmitir a integração da escola no projeto, mostrar as atrocidades cometidas na escola no que concerne à separação do lixo evidenciando as advertências e multas recebidas devido às já referidas atrocidades. A aula prosseguiria com uma intervenção a explicar os principais tópicos de trabalho do Ecoescolas e paralelamente transmitir mensagens importantes no que concerne à consciência ecológica para uma prática desportiva de *outdoor* (chamemos-lhe assim, por conveniência). Em seguida existiria um momento para expor alguns vídeos, comentados ao vivo, que na nossa intenção iriam despoletar na audiência interesse e entusiasmo. Os vídeos englobavam situações de parapente, *canyoning*, campismo, montanhismo, escalada e mergulho. De ressaltar que estas duas últimas intervenções e alguns dos vídeos apresentados foram concebidos e executados pelos elementos do Núcleo de Estágio de forma a transmitir aos participantes uma proximidade com os referidos desportos.

Desejava-se que os alunos: sentissem que lhes era possível praticar tais modalidades; percebessem que a sua região oferece excelentes características

para tal; que poderiam adquirir competências e capacidades ímpares com as mesmas modalidades; e por último, que para essa prática ser mais satisfatória e agradável, existe um conjunto de procedimentos ecológicos que deverão respeitar.

O processo de conceção de uma aula para aproximadamente cem alunos e as conseqüentes seis exposições permitiu-nos adquirir competências do foro da comunicação, oralidade, gestão de grandes públicos, e o facto de tê-lo feito seis vezes consecutivas permitiu que ajustássemos a nossa intervenção sessão a sessão. Como exemplos temos: 1- Numa perspectiva de planeamento, adequou-se a intervenção tendo em conta o ano de escolaridade. Enquanto para o 7.º ano se prepararam ilações mais simples, para os alunos de 9.º ano aprofundaram-se algumas mensagens com diversas matérias de outras disciplinas. 2- Já numa perspectiva de estratégias adotadas e tomadas de decisão no decorrer da ação refira-se que, por exemplo, numa das primeiras preleções fizeram-se pequenas questões à assembleia resultando em distrações e euforia na mesma. Nas seguintes evitou-se fazer tais perguntas que pretendiam ser retóricas. Aqui as reações deste público permitiram prospectar as seguintes e com isso ajustar a nossa conduta.

Após a atividade pôs-se em curso a redação de um pequeno texto síntese da mesma para que as principais mensagens pudessem chegar à restante comunidade através da revista da escola “O Divulgador”. Este tipo de complemento é sempre favorável pois é uma forma de não cingir a nossa intervenção apenas a um momento e levar as principais mensagens para um campo perdurável.

Uma hipótese que agora levantamos é a de que os alunos da nossa turma poderiam ter um papel de produtores e transmissores de conhecimento neste tipo de atividades, para isso, as atividades que estes vieram a realizar, se tivessem ocorrido previamente, poderiam ter sido tema de breves apresentações, com isto poder-se-ia ter conseguido captar ainda mais a atenção dos alunos presentes.

### 5.3. REFLEXÃO

---

Esta atividade que teve como principal finalidade envolver a comunidade escolar de uma forma integrada e servir dois grandes propósitos, o primeiro de transmitir mensagens de um projeto de interesse da escola e outro de exposição ajustada dos Desportos de Adaptação ao Meio.

Para a efetivação desta atividade procuramos parcerias com entidades internas da escola, nomeadamente o Projeto Ecoescolas. Em colaboração com estes, assumimos a transmissão de um conjunto de mensagens e preocupações comuns.

À semelhança de uma relação simbiótica, utilizou-se a exposição de grandes mensagens inerentes tanto ao propósito da escola e do seu projeto como dos DAM. Esta fusão de temáticas só nos vem mostrar que o conhecimento é global, é um todo grandioso e abrangente, cujas partes (muitas vezes espartilhadas por quem as aborda) se interligam profundamente e estabelecem estreitas relações.

Considerou-se estratégico não limitar a ação apenas às aulas pensadas e como tal selecionou-se um conjunto de vídeos e mensagens para projetar nos corredores da escola nos dias da mesma semana para suscitar interesse pela temática. Paralelamente colaborou-se na montagem de uma exposição de cartazes, embalões e papelões que se enquadrava com a temática do projeto. A própria escolha dos vídeos e os contactos logísticos estabelecidos para a projeção audiovisual e para a exposição permitiram criar novas sinergias com diferentes entidades dentro da comunidade educativa.

Tentámos construir uma conduta adaptada a diferentes públicos-alvo e fazê-lo, possibilitou-nos compreender a variedade de comportamentos que nos são solicitados quando ocupamos a posição de preletor. A gestão de uma grande audiência, os cuidados comunicacionais, uma oralidade sintética e explícita, a utilização de imagens, vídeos e demais recursos audiovisuais, são algumas das variáveis que, enquanto transmissores e proporcionadores da aquisição do conhecimento devemos ter em conta para a consecução dos nossos objetivos.

Obtiveram-se *feedbacks* positivos da atividade quando, no final de todas as 6 aulas, um razoável número de alunos nos abordava pessoalmente de forma a esclarecer as suas dúvidas e a procurar informações sobre a prática das modalidades apresentadas. O Conselho Executivo e outros professores presentes nas Ecoaulas mostraram também a sua satisfação reconhecendo valor nas mensagens transmitidas.

Procurámos criar sinergias assim como contributos de outros docentes, no entanto, no *timing* em que o fizemos, verificámos que os mesmos já estavam envolvidos noutras atividades. Esta situação levou a que optássemos por assumir certas responsabilidades e conseqüentemente algum protagonismo, o que de certa forma nos fez adquirir outro tipo de competências.

Noutras circunstâncias, com um maior tempo de preparação, poder-se-ia contactar um corpo de professores de forma a representarem o respetivo projeto e direcionar o trabalho e atenção para a nossa área e para as sinergias que poderiam ser criadas entre ambas as temáticas.

No que se refere a uma vertente prática desta atividade serão mencionadas no capítulo “Atividades Complementares” algumas das intervenções cuidadas no *snorkelling* e *mergulho* aquando da nossa participação na atividade “Semana Náutica”.

Com o intuito de tornar esta atividade funcional, tentou-se rentabilizar ao máximo os recursos temporais (com a gestão estratégica dos horários das aulas) e espaciais (com o número de turmas e a dinâmica criada no auditório).

Consideramos que esta atividade foi de grande dimensão em dinâmica e em conteúdo, bem-sucedida e que os objetivos definidos (comportamentos que queríamos solicitar), foram na generalidade induzidos, isto porque se evidenciaram indicadores, nas próprias aulas, no final das mesmas e nos intervalos quando nos abordavam pessoalmente.

Com esta atividade conseguiu-se também criar outro tipo de relações e laços com a restante comunidade docente da escola, fato muito importante, não só para esta atividade pontual, mas para todo o EP.



## 6. ATIVIDADES DE INTEGRAÇÃO NO MEIO.

---

### 6.1. ATIVIDADES NO ÂMBITO DA DIREÇÃO DE TURMA

---

#### 6.1.1. CARATERIZAÇÃO DE TURMA - (CT)

---

O ato de caracterizar é sinónimo de descrever com exatidão, de tornar saliente e evidenciar os aspetos mais relevantes. Neste caso específico, iremos aliar este conceito ao nosso propósito, caracterizar uma turma. Esta é importante na medida em que nos coloca o desafio de conhecer a turma da forma que acharmos mais pertinente para que o ato de lecionar seja cada vez mais adequado e para que, no exercício do cargo de Diretor de Turma, possamos dominar estratégias de procura de informação e facilitação de tarefas do foro docente. Esta caracterização é também um dos passos do Projeto Curricular de Turma que por sua vez é um conceito muito mais abrangente.

Segundo o Despacho Conjunto 105/97, a CT deverá ter um carácter objetivo, que incida sobre informação/dados realmente significativos. Deverá também ser esclarecedora das características dos alunos e dos recursos existentes.

Dever-se-á recolher com a CT, dados sobre todas as aprendizagens que o aluno já efetuou de modo a que o professor saiba o que é que os alunos conhecem, quais as potencialidades e dificuldades. (p.ex. alunos com capacidades acima da média) (Despacho Conjunto 105/97).

Macedo (s/d) indica que a caracterização da turma serve os seguintes propósitos: Analisar a situação da turma e identificar características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem; Planificar o desenvolvimento das atividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula; Identificar diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos, promovendo a articulação com os respetivos serviços especializados de apoio educativo, em ordem à sua superação; Assegurar a adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências

adequadas; Adotar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos; Conceber e delinear atividades em complemento do currículo proposto; Preparar informação adequada, a disponibilizar aos pais e encarregados de educação, relativa ao processo de aprendizagem e avaliação dos alunos.

#### 6.1.1.1. OBJETIVOS

---

##### Objetivos Gerais

- Completar a informação recolhida e colaborar na caracterização da turma efetuada pelo Diretor da Turma;
- Fornecer, aos docentes da turma, um conjunto de informações acerca das características gerais e individuais da turma e dos alunos;
- Obter informações que possam facilitar a escolha de metodologias didático-pedagógicas e a montagem de estratégias de intervenção eficazes para melhorar o processo de ensino-aprendizagem;
- Identificar possíveis problemas e potencialidades que a turma apresente.

##### Objetivos Específicos

- Identificar os alunos, caracterizando as suas atitudes e formas de estar na disciplina de E.F. e na aulas em geral.
- Recolher informações sobre o meio sociocultural dos alunos;
- Identificar a vida escolar dos alunos e conhecer as suas motivações em atividades específicas (exploração da natureza).
- Identificar a vida extraescolar de cada aluno;
- Identificar os estilos de vida saudável de cada aluno.

#### 6.1.1.2. CARACTERÍSTICAS DOS JOVENS ENTRE OS 12 E 14 ANOS DE ACORDO COM O *MENTORING PARTNERSHIP OF MINNESOTA*

---

Apesar de não querermos ficar apenas pelo geral, pesquisaram-se informações que ajudassem a traçar um perfil dos jovens com idades idênticas aos da turma em questão. Existem algumas características do espectro etário da turma que servem de referência para que a intervenção didático pedagógica seja efetivada com a maior adequação possível ao desenvolvimento dos alunos. Não é indiferente proporcionarmos aprendizagens a alunos com 8, 14, 18 anos de idade. Existe um conjunto de características próprias do desenvolvimento humano, que por sua vez, traçam um perfil médio dos jovens nas referidas idades que devem ser tidos em conta.

Não queremos que se perceba que quisemos analisar aspetos gerais, optou-se sim por utilizar a seguinte referência para contextualizar e compreender um conjunto de variáveis comuns aos jovens das respectivas idades, isto porque os programas desenvolvidos pelo *Mentoring Partnership of Minnesota* (2007) estão direccionados para todos os professores, educadores, instrutores e formadores que procurem valorizar a sua formação e intervenção didático-pedagógica.

Na criação das Unidades Didáticas, no planeamento das aulas, na resolução de conflitos e noutras tantas questões envolvidas no processo pedagógico, exige-se um conhecimento mais ou menos aprofundado da população com a qual trabalhamos.

No quadro seguinte, estão evidenciadas as principais características dos jovens entre os 12 e 14 anos de idade ao nível dos domínios: Social, Emocional, Intelectual e Físico.

QUADRO 2: CARACTERÍSTICAS DOS JOVENS DOS 12 AOS 14 (MENTORING PARTNERSHIP OF MINNESOTA, 2007).

<b>Domínio</b>			
<b>Social</b>	<b>Emocional</b>	<b>Intelectual</b>	<b>Físico</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Este é um período que os jovens estão a repensar as suas relações afetivas. A influência e aprovação dos seus amigos, incluindo os do sexo oposto é agora muito importante. Embora eles ainda procurem seguir alguns modelos adultos, agora também exploram a sua independência e tomam muitas das suas decisões.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A maior parte dos jovens nesta altura das suas vidas estão muito focados em si mesmos. Eles estão se explorando a eles mesmos e aonde pertencem. Eles querem pertencer a um grupo de amigos assim como a algo maior e mais importante, mas também se sentem inseguros devido às rápidas mudanças corporais. Os pais já não são modelos a seguir e as suas emoções estão sempre a ferver. Muitos jovens entram no período pubertário nesta idade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Este costuma ser um período que os jovens pensam muito em justiça e igualdade. Conseguem compreender questões mais complexas do que anteriormente e procuram saber o que podem fazer para tornar o mundo num lugar melhor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Este é um período que os jovens estão a crescer e a mudar, registando-se um desenvolvimento significativo do cérebro. Posto isto, vão: fazer mais escolhas positivas; assumir relacionamentos saudáveis; regular as emoções e reações; planejar a longo prazo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ainda estão a tentar perceber como interagir com o sexo oposto;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparam-se com eles próprios e com os outros; estão preocupados com as mudanças corporais e com a sexualidade emergente;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Começam a pensar do concreto para o abstrato; conseguem compreender a relação causa-efeito;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimentam rápidas transformações na sua aparência física, causando, provavelmente vergonha ou promovendo a autoconsciência;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procuram mais a opinião e reconhecimento dos pares do que dos pais;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentem-se sempre o centro das atenções;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Querem explorar o mundo para além das suas próprias comunidades; Estão prontos para experiências a longo termo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe um vasto espectro de maturidade sexual e de padrões de crescimento entre sexos, assim como entre sexos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desejam seguir os papéis dos adultos mas costumam rejeitar decisões pré-estabelecidas de adultos em favor das suas próprias ideias;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lutam pela independência;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estão a passar do foco nas fantasias para a realidade nos seus objetivos para a vida; Conseguem avaliar as consequências;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As variações no desenvolvimento podem levar aos jovens mais novos a se sentirem deslocados e ansiosos em termos de relações com os seus pares especialmente quando a sua aparência física propicia que sejam vistos como mais “maduros” do que a sua idade real.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionam a autoridade e os valores familiares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procuram privacidade dos seus pais ou adultos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Têm muitas questões e querem mudar os pressupostos.</li> </ul>	

### 6.1.1.3. OPERACIONALIZAÇÃO DA RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

---

Foram vários os meios utilizados para a recolha de informação. Contudo, baseamo-nos em dois. Os dados obtidos no Projeto Curricular de Turma (PCT) do ano letivo transato (2009/2010) e um questionário criado e justificado especificamente para esta caracterização.

Através do contacto com a Diretora de Turma, o PCT forneceu-nos a seguinte informação:

- Dados biográficos do sujeito e dos pais;
- Níveis de estudo dos pais;
- Participação Desportiva (vaga);
- Hábitos de Estudo;
- Hábitos Alimentares e de Saúde;
- Projeção pessoal;
- Apoios e Necessidades Educativas Especiais.

Estes dados já haviam sido recolhidos e optou-se por serem rentabilizados, contudo, têm que ser olhados como informações capazes de proporcionar um melhor processo pedagógico. Se forem apenas dados descritivos, poderão não ter uma utilidade clara.

Por sua vez o questionário criado fornece um conjunto de dados não muito diferentes aos do PCT, mas com uma intencionalidade mais demarcada.

O questionário poderia ter sido aplicado numa amostra reduzida como pré-teste para aferir a sua facilidade de preenchimento e efetividade na mensuração do que se pedia. Devido aos *timings* ou seja, à necessidade de ter dados para poder melhorar o planeamento e contribuir para as decisões dos restantes professores da turma, foi necessário recorrer à prospetiva para que este pudesse ser testado. Analisou-se a escrita das questões e previu-se o tipo de respostas.

Como estratégia de aplicação, entendeu-se que três das questões careciam de uma atenção especial e teriam que ser explicadas previamente.

Após a aplicação dos questionários procurou-se conjugar os dados provenientes de ambas as fontes. Rentabilizaram-se os recursos e analisaram-se os dados como um todo, de uma forma mais descritiva e posteriormente de uma forma funcional para que servissem o propósito para o qual foram recolhidos, contribuir para uma melhor intervenção pedagógica.

#### 6.1.1.4. REFLEXÃO

---

A análise com os dois instrumentos selecionados foi mais proveitosa na medida em que existem dados que se podem colmatar. Os dados recolhidos e a sua exposição no Conselho de Turma permitem a todos os professores da turma uma intervenção mais adequada ou simplesmente conhecer melhor os alunos.

Entende-se que é fundamental que, quer os professores, quer os encarregados de educação, partilhem determinados assuntos e dialoguem, para uma melhor compreensão do aluno, pois: *“A família e a escola são duas instituições condenadas a cooperar”* (Perrenoud, 2001, p. 30).

Sendo que a família deverá cooperar com a escola, reconhece-se que a caracterização da turma poderia ter também tomado outra dimensão se, junto do Diretor de Turma, nas primeiras reuniões de pais, se recolhessem alguns dados em entrevista, nomeadamente o tipo de atividades que os seus educandos têm regularmente dentro e fora das suas habitações, o tipo de relações com o seu círculo de colegas e amigos, as suas ambições e expectativas para a vida futura bem como as suas impressões relativamente às anteriores aulas de Educação Física (ou de outras disciplinas).

Os resultados do documento resultaram claramente numa melhor compreensão da turma na sua globalidade e dos alunos em particular, de modo que promoveu uma intervenção mais adequada junto dos mesmos, tendo sempre como principal preocupação um desenvolvimento harmonioso e um aperfeiçoamento da sua formação.

O documento foi facultado aos restantes docentes e estes identificaram utilidade no mesmo, mencionando o seu contributo para que percebessem a razão de algumas atitudes dos alunos e deste modo ajudar a encontrar as

melhores estratégias para ultrapassar problemas da turma ou mesmo de alguns alunos.

Em jeito de enriquecimento das caracterizações de turma, sugere-se que, paralelamente ao PCT, seja criado um documento digital que acompanhe a turma ao longo dos vários anos de escolaridade. O facto de ser digital permitiria que fosse atualizado mesmo durante o ano letivo e que, se algum aluno mudasse de escola ou turma, os dados poderiam acompanhar o seu registo. Esta proposta surge para um enriquecimento não só das caracterizações vindouras mas para um contínuo conhecimento e registo de informações que ajudem os docentes a tomar decisões e a adequar as suas intervenções.

---

### 6.1.2. ESTUDO DE CASO

---

O estudo de caso tem como objetivo aprofundar uma temática específica num caso escolhido de entre os elementos da turma.

Este tipo de investigação com carácter operacional, não pode fazer com que os restantes alunos sejam alvos de uma intervenção menos personalizada. A questão fundamental nesta abordagem é “ir mais além” no(s) caso(s) selecionados não descurando uma intervenção próxima de cada aluno.

Conhecido que está o objetivo deste tipo de trabalhos, passa-se a indicar o objetivo deste em particular.

As duas alunas escolhidas demonstraram pouca Perceção de Competência, “Vergonha”, “Preguiça”, e Desmotivação perante as tarefas propostas.

Será posteriormente justificada a seleção dos casos e os objetivos a desenvolver e a atingir com cada uma das alunas.

---

#### 6.1.2.1. DIAGNÓSTICO E PROCEDIMENTO DE ESCOLHA

---

Durante os processos de avaliação inicial e de caracterização da turma, foram equacionados vários casos mas, ao longo das primeiras semanas de

aulas, foram muito evidentes situações de desmotivação para a participação das aulas de E.F. (faltas de material propositadas, tentativas de fuga e fugas a exercícios, etc.) por parte de algumas alunas. Entre elas, as selecionadas. Procurou-se aferir a razão deste tipo de comportamentos e devido a alguns indicadores compreendeu-se que as alunas tinham vergonha de alguns colegas, sentiam-se inferiores a outros, não tinham boa percepção do seu desempenho, e receavam ser gozadas por tal. A par disso, as restantes atitudes e valores demonstrados refletiam alguma teimosia, falta de autoestima (em determinados aspetos), personalidades fortes e um irresponsável desinteresse pela aquisição de qualquer tipo de conhecimentos.

Numa fase posterior, em reunião com a Diretora de Turma, voltaram a ser equacionadas várias hipóteses de estudo, mas constatou-se que algumas das atitudes e comportamentos das duas alunas selecionadas, eram transversais à maioria das disciplinas.

Achou-se por bem definir estas alunas como as que o estudo de caso seria mais proveitoso. Contudo, todos os alunos foram alvo de uma intervenção próxima.

Crê-se que, apesar de existirem algumas nuances divergentes, há um *background* motivacional comum. Rocha (2009, p. 23) refere que *“os fenómenos motivacionais integram um conjunto de aspetos biológicos, emocionais, cognitivos e sociais, inter-relacionados entre si, e que são subjacentes ao resultado final que é a conduta observável. Todos esses aspetos têm influência na persistência, na intensidade e na frequência da conduta e por sua vez interatuam entre eles aumentando, mantendo ou diminuindo a conduta.”* Esta conceção mostra que os comportamentos motores e atitudes têm um pano de fundo preponderantemente motivacional e que vai depender de inúmeras questões que, nos casos escolhidos parecem ser do foro biológico e social, baixa percepção de competência e vergonha. Mais tarde veio-se a diagnosticar potenciais capacidades motoras numa das alunas, apesar de parecer não acreditar nem as valorizar.

Rocha (2009) refere uma proposta de Vaquero (2005) e mostra que poder-se-á subdividir a motivação em variáveis.

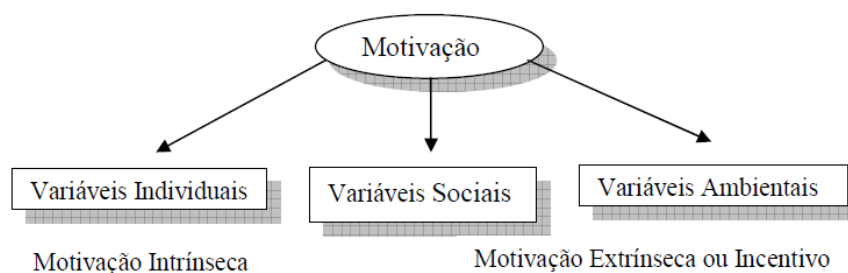


FIGURA 1 - VARIÁVEIS MOTIVACIONAIS (VAQUERO, 2005) (ROCHA, 2009)

À luz desta concepção conseguimos encontrar aspetos capazes de serem enquadrados em cada uma das variáveis a trabalhar.

Quanto à Motivação Intrínseca, encontramos as variáveis individuais nas quais poder-se-á analisar a perceção de competência, auto-estima, capacidades e destrezas físicas, perfil emocional, traços de personalidade (preguiça). Já na Motivação Extrínseca, as variáveis poderão ser divididas em duas temáticas, a Social e a Ambiental. Na Social, equacionar-se-ão as relações com os colegas, a “vergonha” que poderão ou não sentir, o valor que é dado pelos pais à disciplina de Educação Física e a importância que o Estado atribui à mesma. Neste ponto quer-nos parecer que, não encontrando valor nesta disciplina, os alunos reconhecem que a nível quantitativo (“de notas”) esta não tem nem terá importância. Na parte Ambiental, pode-se atender às situações que o professor cria (que poderão não ser adequadas) e ao clima da turma (que pode potenciar certo tipo de ações).

Por outro lado, levantámos a hipótese de que não existem motivações extrínsecas e existirem sim, variáveis contextuais que determinam ou podem determinar a motivação intrínseca.

#### 6.1.2.2. OBJETIVOS

Tendo em conta esta realidade, houve um primeiro passo que teve que ser concretizado:

- Perceber as razões que levam as alunas a ter este tipo de atitudes de forma a enquadrar com as variáveis anteriormente mencionadas. Para alcançar este ponto foram feitas algumas "conversas" com as alunas.

Sendo este ponto atingido, avançou-se para uma definição mais concreta dos objetivos tanto para as alunas como para o professor. Estes apresentados em seguida poderão aparentar ser muito gerais, mas mais a baixo concretizaremos:

- Motivar as alunas e responsabilizá-las pela prática de atividade física e participação nas aulas, e fazer com que valorizem a disciplina;
- Compreender toda a problemática presente nesta situação pois existem muitos casos semelhantes a estes, e se se conseguir dominar estas situações controversas, poder-se-á ter mais sucesso no processo de aprendizagem de alunos com este tipo de características (desmotivados e desinteressados).

Operacionalizando, encontram-se algumas formas de desenvolver o acima mencionado:

- Criar situações que levem as alunas a encontrar algo motivante e que desejem fazê-lo independentemente da nota que vão ter;
- Procurar aula a aula criar situações potenciadoras do sucesso;
- Utilizar o sucesso e o insucesso para mostrar evolução;
- Utilizar a evolução como indicador positivo e realçar qualquer indicador positivo;
- Criar situações controladas de exposição à turma para potenciar uma adaptação gradual;
- Ter em conta os comportamentos e atitudes menos bons e mostrar a negatividade dos mesmos mas sobretudo valorizar grandemente tudo o que encontrarmos de positivo;
- Fazer compreender as variáveis da avaliação.

As alunas deverão conseguir executar qualquer exercício, independentemente da sua performance, não se deverão sentir inibidas perante a turma e utilizando pelo menos duas atividades desportivas que as motivem, tentou-se transmitir que as suas limitações não são impeditivas de uma boa nota quando existe empenho e motivação.

### 6.1.2.3. OPERACIONALIZAÇÃO

---

Decidiu-se no início confrontar as alunas com a sua situação, após tal conversa e debate, notou-se claramente que a aluna 2 adotou uma atitude e um comportamento que em nada tinha a ver com o diagnosticado.

A Aluna 2 melhorou o seu comportamento após a primeira intervenção e pode dizer-se que no decorrer do ano letivo, a aluna tendeu a melhorar progressivamente as suas atitudes. Pontualmente precisou de ser advertida, mas as fugas e distrações reduziram em grande número.

Crê-se que a aluna 2 tenha agido em tentativa de experimentação e confrontação com o professor. Parece-nos que tentou conhecer os limites do professor e com esquivas às tarefas tentava ficar na sua zona de conforto.

A ilação retirada desta primeira e resolvida intervenção foi que, enquanto docentes, não podemos ceder em nenhuma altura aos alunos, eles experimentam-nos e tentam perceber qual o nosso limiar de sensibilidade ao desvio e ao incumprimento de regras. Em certos casos nem é por rebeldia mas apenas porque são jovens e Seres Humanos que procuram adaptar-se a um novo contexto e temos que saber compreender tais situações. Devemos por exemplo ser firmes e coerentes para que os nossos alunos estejam cientes das condutas por nós estabelecidas.

A aluna 1 foi alvo de uma intervenção diferente. Descrevendo um pouco o seu problema, esta aluna apresentou, paralelamente aos desvios das tarefas, medo de objetos de jogo, esquivando-se daquele que nem para ela se dirigiam. Em conversa com a aluna procurou-se apurar o “medo das bolas” e

descobriu-se que a aluna se tinha magoado uma vez com um remate de um colega.

Uma das matérias que a aluna preferia era a patinagem, assim sendo estudou-se junto da aluna a possibilidade desta, em determinadas aulas, trabalhar nessa matéria de forma separada dos outros colegas e após um trabalho rentável noutras matérias.

Esta decisão teve impactos vários, primeiramente nos restantes alunos que se depararam com uma matéria que alguns também queriam fazer. A logística material também não foi a mais fácil pois os patins disponíveis nem sempre estavam em boas condições. Readaptou-se a estratégia e a aluna chegou levar para as aulas os seus próprios patins.

A ideia fundamental que se quis transmitir a ela esta aluna foi que: “Pior do que não conseguir fazer é não querer aprender nem se esforçar por tal”.

A primeira estratégia de utilização pontual da patinagem acabou por não se mostrar a mais eficaz pois os comportamentos de empenho e dedicação não foram solicitados apesar de que a aluna esteve motivada.

Intencionalmente optou-se por fazer outra aproximação, uma relação próxima aula a aula, onde se tentou estar, paralelamente à aula, junto desta aluna de forma a impedir que se desviasse e evitasse as tarefas. Quis em todas os planos de aulas mencionar alguns dos aspetos a trabalhar com a aluna 1.

Analisando o espetro do ano letivo, a aluna mostrou-se muito inconstante. No entanto houve uma atividade na qual a aluna esteve envolvida de uma forma muito particular.

Na Atividade de Extensão Curricular - «O acampamento – planejar, executar, controlar», que posteriormente será explicado, a aluna esteve envolvida da seguinte forma: cooperou nas tarefas de planeamento com o seu grupo e turma; realizou listas de material e anotou passos de montagem das tendas; fez o registo fotográfico e escrito *in loco* de todo o acampamento;

fotografou os colegas enquanto estes faziam rapel; já na fase de balanço soube-se que a aluna realizou um relatório descritivo para facultar aos colegas que não foram à atividade.

Esta referência para mostrar que, quando a aluna se recusava a cumprir com as tarefas propostas procuraram-se outras que a motivassem e que pudessem solicitar os mesmos comportamentos ou atitudes equivalentes.

#### 6.1.2.4.REFLEXÃO

---

Desde a escolha dos casos até à última aula a aluna 1 denotou carência de comportamentos de responsabilidade e procurou-se muitas vezes solicitá-los em detrimento de outros mais próximos dos solicitados à turma. Isto porque cada um dos alunos tem necessidades ímpares e com esta aluna passou-se o mesmo.

A ausência de responsabilidade e motivação pela participação na aula pareceu, após o acampamento e contacto com o Encarregado de Educação, ser fruto de influências maternas uma vez que a mãe tentou garantir a não participação da aluna em determinadas tarefas de confeção e distribuição do almoço coletivo.

Se nos fosse permitido intervir uma próxima vez junto da aluna, optar-se-ia por uma intervenção diferente até porque quanto mais próximo do final do ano se diagnosticaram novos fatores.

Junto do Conselho Executivo e do Diretor de Turma, tentar-se-ia reunir com o Encarregado de Educação de forma a responsabiliza-lo pelos sucessos e insucessos do seu educando, alerta-lo também para a importância que a disciplina de Educação Física tem, ou poderia ter, para a vida atual e futura da referida aluna.

Prescrever-se-iam também trabalhos não presenciais de contacto com objetos de jogo diversos. Os mesmos trabalhos poderiam ser recomendados a ser feitos com a mãe.

Foi no sentido da nossa responsabilidade ética e profissional de docentes que quisemos que a aluna cumprisse com as regras, participasse na

aula e acima de tudo adquirisse as competências previstas. Mas a escola e mais especificamente a disciplina de Educação Física são apenas uma pequena parcela da vida da aluna, e, se todos não lutarmos pelo mesmo torna-se difícil transformar pessoas. Pais, familiares, amigos, instituições de ensino cooperante, associações a que o aluno possa pertencer têm que estabelecer objetivos claros e trabalhar para o mesmo.

Queremos aqui incidir na primeira referência, os pais/encarregados de educação. Não se pretende suscitar entre eles conflitos mas sim alertar para a mesma ideia que o artigo 1878.<sup>o</sup> do Código Civil apresenta – enquanto responsáveis pelos seus filhos, os pais estão dotados de faculdades legais para que possam assegurar convenientemente o exercício das responsabilidades parentais configura-se como um conjunto de faculdades cometidas aos pais no interesse dos filhos em ordem a assegurar a *“segurança e saúde destes, prover ao seu sustento, dirigir a sua educação...”*. Os pais ficam assim, não só perante a comunidade educativa mas também perante a legislação, investidos na responsabilidade de cooperar na educação dos educandos. O artigo 1885.<sup>o</sup> deixa bem exposto o mesmo: *“1. Cabe aos pais, de acordo com as suas possibilidades, promover o desenvolvimento físico, intelectual e moral dos filhos. 2. Os pais devem proporcionar aos filhos, em especial aos diminuídos física e mentalmente, adequada instrução geral e profissional, correspondente, na medida do possível, às aptidões e inclinações de cada um.”*

Perante o problema encontrado foram estabelecidas estratégias que se demonstraram insuficientes, ajustaram-se e conseguiu-se solicitar por vezes os comportamentos pretendidos, não os induzindo de forma bem vincada. Esta tarefa mostrou-se também difícil pela diversidade de outras tarefas complementares ao estágio e pela inércia do Encarregado de Educação e dos restantes agentes de ensino em transformar esta aluna no sentido de desenvolver atitudes de responsabilidade.

Sem dúvida que a responsabilização dos encarregados de educação e cooperação dos mesmos no processo de transformação dos jovens seria um grande passo para que casos como estes pudessem ter outros desfechos.

## 6.2. AÇÃO DE EXTENSÃO CURRICULAR

---

A Ação de Extensão Curricular doravante referida como AEC teve por objetivo envolver alunos, professores e encarregados de educação com a finalidade de, através de diversas articulações, permitir que os alunos usufruíssem da atividade tanto no processo de preparação, conceção e balanço de forma a adquirirem competências sociais, de trabalho e de adaptação ao meio.

Denominada de “O Acampamento – planear, executar e controlar”, a AEC teve o seu ponto alto nos dias 28 e 29 de abril com a execução do acampamento. Tal como todo o EP esta ação não foi efémera, antes pelo contrário desdobrou-se em diferentes, mas integradas, fases. Ou seja, a ação não foi um momento mas sim um processo de construção com o qual se desejou quebrar algumas rotinas de trabalho e propor novas formas de intervenção.

Refira-se que esta proposta do acampamento foi também apresentada aquando da realização na Ação Científico-Pedagógica Coletiva, tendo sido referenciados alguns dos passos já desenvolvidos e a desenvolver com a turma.

---

### 6.2.1. OBJETIVOS

---

Ao contrário do que muitas vezes acontece, pretendeu-se com esta atividade que os alunos tivessem experiências maioritariamente de produtores e não de consumidores. Não estamos aqui a criticar outras estratégias de intervenção, apenas achamos que o processo de preparação, o “preparar para”, pode ser muito mais rico em aprendizagens úteis ao Homem que desejamos formar, um Homem capaz de perceber o contexto onde se insere, optar e tomar decisões conscientes bem como criar estratégias de atuação sob o meio no qual terá que sobreviver.

Tal como toda a dinâmica do estágio, a AEC procurou relacionar-se com os projetos em desenvolvimento na escola e sobretudo potenciar a aquisição de competências no âmbito dos Desportos de Adaptação ao Meio.

De uma forma muito simplificada pretendeu-se que os alunos fossem capazes de:

- Dominar uma Metodologia;
- Reconhecer importância da ordem cronológica dos procedimentos;
- Perceber as funcionalidades dos instrumentos utilizados;
- Analisar o envolvimento e ajustar as suas decisões em função das características do mesmo;
- Perceber as implicações das decisões tomadas;
- Avaliar e controlar os resultados da atividade com uma perspetiva crítica;
- Diferenciar os diferentes tipos de resíduos e colocá-los nos respetivos contentores;
- Adquirir uma consciência ambiental.

Nota: estes dois últimos objetivos são intrínsecos ao Projeto Ecoescolas, com o qual não podíamos deixar de criar sinergias pois, como referido no capítulo da Atividade de Intervenção na Comunidade, os DAM poderão solicitar comportamentos idênticos aos que o Projeto Ecoescolas pretende desenvolver.

---

### 6.2.2.ENQUADRAMENTO E PLANEAMENTO

---

No primeiro dia de aulas os alunos foram questionados sobre as suas vivências e quando confrontados com a pergunta se já tinham feito algum acampamento houve alguns que se manifestaram de tal forma que, durante algumas semanas não abandonaram tal pensamento.

Este entusiasmo levou-nos a pensar e repensar numa forma de intervir junto dos alunos para que, se o mesmo viesse a se concretizar, estes pudessem ganhar algo com isso (este “algo” é esclarecido no capítulo das Ações Científico-Pedagógicas aquando da atribuição do Valor Educativo dos DAM).

O primeiro passo em situações que saem do padrão de ocorrências, como é o caso do planeamento de um acampamento, é contactar a entidade

máxima responsável. Neste sentido, expusemos à Presidente do Conselho Executivo o potencial que um acampamento poderia ter nos alunos envolvidos. Esta, apesar de levantar algumas dúvidas e inquietações relativamente a este tipo de atividades, de uma forma provocadora, desafiou-nos a convencê-la do contrário e, desta feita, a operacionalizar o acampamento.

Começamos por fazer um levantamento do que seria necessário para um acampamento acontecer, após as inventariarmos, foram selecionadas as que poderiam ser mais facilmente trabalhadas com os alunos e as que, por questões relacionadas com o capital tempo, era inviável trabalhar com os mesmos.

Como a atividade pretendia juntar a massa docente da turma correspondente, entramos em contato direto com todos os professores, primeiro numa perspetiva expositiva em Conselho de Turma e posteriormente professor a professor, de forma a subdividir os temas de trabalho e análise no âmbito da preparação para o acampamento. Obtivemos algumas respostas ao pedido de colaboração por parte de grande parte dos professores, no entanto houve um conjunto de temáticas que assumimos abordar. Para tal, e de forma a rentabilizar a Prática Letiva optou-se por intervir em algumas aulas de AAE, as quais foram integradas numa unidade didática.

De uma forma sistematizada, para que possa ser perceptível, mostramos como foram distribuídos os conteúdos por disciplina.

QUADRO 3 - CONTEÚDOS DA AEC DISTRIBUÍDOS PELAS DISCIPLINAS

Disciplina	Conteúdos
Geografia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolha do local;</li> <li>• Previsões meteorológicas;</li> <li>• Tipos de nuvens;</li> </ul>
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Porções alimentares;</li> <li>• Áreas do campo;</li> <li>• Relação espaço/n.º de sujeitos/n.º de tendas;</li> </ul>
Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ofícios;</li> <li>• Pedidos de apoio;</li> <li>• Depoimentos;</li> <li>• Imaginários;</li> <li>• Balanços;</li> </ul>

Ciências da Natureza	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de alimentação;</li> <li>• Primeiros socorros;</li> <li>• Origem da região e suas formações rochosas;</li> </ul>
Educação Tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção de um papagaio/joeira;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• AAE</li> <li>• <b>Educação Física</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concetualização de Campismo;</li> <li>• Criação de grupos de trabalho;</li> <li>• <b>Estratégias de distribuição de tarefas;</b></li> <li>• Caraterísticas do local/campo;</li> <li>• Estratégias de enquadramento dos pais/encarregados de educação;</li> <li>• Inventariação do Material; <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Material Geral de Campo;</li> <li>○ Material Grupo;</li> <li>○ Material Individual;</li> <li>○ Material do Responsável;</li> <li>○ Material para Atividades;</li> </ul> </li> <li>• <b>Montagem e disposição de tendas;</b></li> <li>• <b>Sistemas descensores;</b></li> <li>• <b>Transporte de Material;</b></li> <li>• Organização do espaço do campo;</li> <li>• Criação de percursos pedestres;</li> <li>• Reconhecimento do terreno através de mapas.</li> </ul>

Após estarem definidos e sistematizados os conteúdos passámos, em conjunto com os restantes professores, à lecionação dos mesmos. No que concerne às aulas de AAE e à preparação propriamente dita esta começou no segundo período no dia 16 de fevereiro e perdurou até a data de realização do acampamento.

Como estratégias de intervenção optou-se, em Educação Física, por fazer aulas práticas de montagem de tendas e transporte de material, mas também foram criadas situações de exploração de sistemas descensores de rapel. Estas tarefas foram previstas com o intuito de preparar os alunos para as tarefas do mesmo foro que iriam vivenciar na atividade propriamente dita. Mais à frente enunciaremos alguns dos indicadores recolhidos.

Já nas aulas de AAE optamos por criar aulas com tarefas coletivas (por grupo) nas quais, após uma pequena parte expositiva os alunos deveriam, nos

seus grupos, resolver problemas e apresentar soluções à turma. Refira-se o exemplo da distribuição das tendas no espaço do campo. Cada um dos quatro grupos apresentou, de forma justificada, pelo menos quatro formas de disposição das tendas.

As aulas de AAE foram acompanhadas pelos respetivos professores e como tal o controlo da turma foi assegurado, no entanto dada a natureza das tarefas os alunos, por encontrarem utilidade no que estavam a trabalhar, mostraram-se predominantemente envolvidos. As diversas tarefas solicitadas foram sempre concretizadas.

Havendo um elemento da turma que era Escuteiro, procurou-se solicitar comportamentos de maior responsabilidade e transmissão de alguns dos seus conhecimentos aos seus colegas. Este tipo de intervenção permite individualizar e diferenciar a nossa conduta bem como solicitar diferentes comportamentos a alunos que por si só também são diferentes.

Note-se que toda a dinâmica de preparação e envolvimento só foi possível com a colaboração dos professores.

Agora sob um outro ponto de vista, deve referir-se que a colaboração da Diretora de Turma foi imprescindível não só na articulação de professores, dinamização da turma e contacto com os encarregados de educação mas sobretudo nos indicadores e ilações que nos transmitiu. Recorde-se que esta atividade está também prevista para que enquanto possíveis futuros Diretores de Turma consigamos estrategicamente envolver a comunidade envolvente à turma.

O apoio facultado pela Diretora da Turma foi valoroso, primeiramente eram discutidas as ideias em reuniões ou via correio eletrónico, em seguida colocávamos opções estratégicas aos problemas encontrados e novamente em interação com a Diretora de Turma tomavam-se as decisões operacionais, que apenas com o apoio desta se poderiam consumir. Todo o contacto com a referida professora resultou em aprendizagens que certamente seriam úteis num futuro próximo se as hipóteses de empregabilidade fossem outras.

Numa fase prévia ao ponto alto, a Diretora de Turma foi imprescindível e mostrou-se extremamente recetiva a colaborar nas decisões de última hora, nomeadamente nas sanções aplicadas a alguns alunos.

Momento agora para referir que, desde o início da preparação, foi mencionado que as aprendizagens deveriam refletir e se manifestar em condutas e comportamentos de responsabilidade e de compreensão de que toda esta dinâmica do “preparar para” não serviria só para o acampamento, mas para todas as situações da vida.

O que aconteceu é que, apesar do objetivo da ação primar por envolver toda a turma, houve um conjunto de quatro alunos que, pelas faltas dadas, pelos comportamentos de desvio, pelas irresponsabilidades mostradas, foram impedidos de participar no ponto alto. Após analisados os prós e contras, os próprios alunos evidenciaram compreender o que havia sucedido. De entre estes alunos refira-se que uma delas, nas aulas posteriores ao acampamento mostrou comportamentos muito corretos e de admissão de culpa. Esta aluna até meio do ano letivo tivera inúmeras alterações comportamentais resultando em desvios e faltas de respeito, no entanto em todo o tempo posterior à sanção não foi possível registar nenhum comportamento de desvio.

No caso de dois outros rapazes estes melhoraram um pouco a sua conduta comportamental, mas mantiveram um registo de faltas elevado.

A outra aluna, que ainda não foi referida, não voltou a aparecer às aulas de modo que nos foi impossível retirar qualquer indicador, no entanto podemos levantar hipóteses de que esta experiência foi de tal forma marcante (negativamente) que não lhe é agradável voltar ao espaço que a impossibilitou de participar. Tanto na preparação como posteriormente à realização a aluna manteve um registo de faltas desmesurado pelo que se levanta também uma hipótese, corroborada pela Diretora de Turma, de que esta aluna está em processo de abandono escolar, e demonstrando um desinteresse elevado por toda a atividade escolar mantém-se ausente da mesma.

Analisando os quatro casos, pode evidenciar-se que, na maioria, mesmo os alunos que não participaram no ponto alto, acabaram por reportar algumas aprendizagens e adequaram a sua conduta comportamental.

---

### 6.2.3. PONTO DE VIRAGEM

---

Serve o presente ponto para referir que na nossa Ação Científico-Pedagógica Coletiva foram apresentadas algumas propostas de operacionalização dos DAM, de entre elas, o acampamento. Nesta, foi evidenciado de forma expositiva, o valor que uma atividade deste foro, quando bem planeada, poderia ter.

No final das preleções fomos surpreendidos por uma intervenção da Presidente da Direção Executiva da nossa escola. Esta enunciou que ficara naquele momento rendida à proposta e ao seu potencial, assumindo que na nossa primeira reunião não ficou de todo agradada com a proposta mas que naquele momento havia mudado a sua opinião por completo. Referiu também que a resposta que demos ao desafio que havia colocado superou as suas expetativas.

Este tipo de feedbacks engrandece a nossa perceção de que este tipo de intervenção pode ser extremamente funcional, em todas as suas vertentes, quer seja de fortalecimento de relações entre os vários agentes, mas também pelas competências que pode facultar aos seus intervenientes.

Identificamo-lo como ponto de viragem pois, apesar de estar inserida no Plano Anual de Escola e nunca ter sido recusada, foi como uma prova de confiança que possibilitou que nos entregássemos ainda mais a esta causa.

---

### 6.2.4. TAREFAS COMPLEMENTARES

---

Paralelamente a toda a preparação foi necessário por vezes intervir atempadamente em algumas frentes para que determinados elementos fossem assegurados. No entanto tal ocorreu apenas com o intuito de permitir a realização da atividade, permitindo sempre que os alunos vivenciassem todos os passos do planeamento.

Refira-se os casos dos transportes e do terreno, estes foram assegurados muito tempo antes do momento de criação dos respetivos ofícios por parte dos alunos. Apesar de assim ter sido programado, os alunos compreenderam toda a envolvimento logística neste campo e perceberam que existem variáveis a trabalhar, umas mais cedo que outras.

O que aqui foi feito, foi que se estabeleceu uma data (fictícia) na qual deveriam, sob a coordenação da professora de português, ultimar os ofícios/pedidos de apoio, sendo que os mesmos foram-nos entregues antes da data estabelecida.

À semelhança desta intervenção, outras foram feitas de forma a solicitar os comportamentos que pretendíamos mas assegurando, sem que os alunos soubessem, mas posteriormente compreendessem, algumas variáveis. Os já referidos transportes e terreno (escolha e confirmação), as compras e o enquadramento dos encarregados de educação.

---

#### 6.2.5. PONTO ALTO

---

O ponto alto deu-se nos dias 28 e 29 de abril, nos quais se concretizou o que havia sido planeado. Deu-se na manhã de sábado a concentração do grupo e fez-se uma primeira apresentação coletiva. Devemos referir que neste momento houve um misto de sensações de responsabilidade extrema (e real, não apenas percebida), de competência e de afirmação profissional perante os presentes (encarregados de educação, outros professores e os próprios alunos).

Seguiu-se a restante atividade e com o decorrer da mesma evidenciamos que:

- A montagem das tendas foi célere e organizada – especula-se que seja derivada da preparação;
- A caminhada resultou num bonito momento de confraternização entre os alunos e os professores uma vez que a estratégia de divisão em

pequenos grupos, cada um com diferentes professores atribuídos e espaçados no percurso foi propositada de forma a solicitar comportamentos de interação;

- Durante a caminhada a grande maioria dos docentes pôde contribuir com o seu conhecimento para o complemento formativo e extremamente prático dos alunos – ex: tipos de nuvens, formações rochosas e demais aspetos geológicos, transferência de energia e ciclo da água;

- O almoço volante serviu o seu propósito, rápido e adaptável a qualquer situação;

- A situação de rapel em cascata natural, experimentada pela grande maioria da turma, foi uma tarefa que jogou nos limites dos alunos pois, apesar de terem treinado os sistemas descensores, o contexto diferente e instável, proporcionou aos alunos momentos de adaptação e superação. Trabalhou-se aqui também com o risco percebido, possibilitando que, perante uma situação razoavelmente controlada, os alunos percecionassem um risco maior do que o existente;

- A amassadura do pão foi extremamente entusiasmante para um conjunto de alunas e para os restantes serviu apenas para perceber o seu funcionamento;

- A confeção alimentar alternativa e de adaptação ao meio não foi do agrado de todos, mas a grande maioria procurou experimentar e compreender o seu processo de confeção. Aqui o imaginário de comida do tipo sobrevivência existiu de fato, pensamos nós que levou até alguns alunos, à primeira vista desinteressados, a alterar a sua perceção em relação à refeição;

- Em grande parte das tarefas criadas, conseguimos adaptar e ajustar as mesmas para que, aos alunos com algumas resiliências, conseguíssemos solicitar os mesmos comportamentos;

- A caminhada noturna para ver o Funchal e as estrelas foi, apesar da sua simplicidade, complexa em alguns aspetos. Novamente o imaginário em redor da situação remete os alunos para momentos ímpares de aprendizagem. O caminhar de noite pelo desconhecido, com uma lanterna a servir de

instrumento de adaptação. Um pequeno orvalho que poderá dar azo a uma corrida para que se abrigassem, e o saber gerir, esperar, pensar então para atuar, foram indicadores recolhidos que muito nos satisfizeram;

- Durante a noite, em situações de extrema instabilidade ambiental, os alunos, cuja tenda se partiu, souberam, de forma serena, colocar hipóteses adequadas ao problema encontrado. Experimentou-se neste momento uma rica adaptação ao meio que foi muito importante para nós, principalmente pelos alunos que a vivenciaram;

- Os turnos de vigilância prospetivados, dadas as condições apresentadas, mostraram-se inviáveis;

- Os alunos compreenderam que os papagaios/joeiras criados, não eram funcionais, uma vez que algumas das suas características estruturais inviabilizavam ou eram proporcionalmente inversas às características de um objeto planador e/ou voador;

- O lançamento de projeteis com uma fisga gigante, além de lúdico, possibilitou que os alunos compreendessem as três variáveis reguladores do alcance do objeto projetado: a altura, o ângulo e a velocidade de saída;

- No segundo dia, os alunos, os professores e os familiares presentes estiveram envolvidos como se pretendia e acima de tudo mostraram dar valor à atividade em questão. No entanto houve uma variável que nos foi impossível gerir, apenas reagir. Alguns encarregados de educação procuraram se despachar sem previamente se certificarem que a atividade havia terminado. A determinada altura do almoço, recolheram-se alguns indicadores de que tal iria acontecer, pôs-se em prática então um plano adaptado de desmontagem de tendas e arrumação do espaço simultâneo à confeção da espetada. Este plano de recurso permitiu que pudesse haver “fim” propriamente dito.

---

### 6.2.6. BALANÇO E RETROSPEÇÃO

---

Com o intuito transmitir aos nossos alunos que não devemos nos conformar com o culminar das situações e que ainda podemos aprender muito com o que já foi vivenciado, procuramos criar espaços e momentos nos quais os alunos, através de desenhos, poemas, composições, pudessem expressar os aspectos positivos e negativos experimentados e de que forma poderiam melhorar os negativos.

Para operacionalizar esta parte, contamos com a colaboração dos docentes de Francês, Educação Visual e de Língua Portuguesa. Foi possível assim expor no sítio e na revista da escola, uma síntese da atividade e os relatos de alguns alunos.

---

### 6.2.7. REFLEXÃO

---

Sabemos que existem inúmeras conceptualizações da Educação Outdoor, referências ao campismo pedagógico, entre outros, conhecemos também algumas das mesmas e partilhamos algumas opiniões como o facto que é enunciado no Curriculum for excellence through outdoor learning - Learning and Teaching Scotland (2010) que refere que as experiências educativas outdoor enriquecem o currículo e podem garantir o desenvolvimento sustentável de uma educação sólida através de iniciativas como o desenvolver um plano de viagem/acampamento. O facto mais claro com que nos deparamos nestas múltiplas perspetivas é que *“atividades de aventura surgem como um ganho fundamental de inovação pedagógica”* (Marinho, 2005, p. 2), no entanto o Modelo de Análise das Atividades Desportivas de Adaptação ao Meio de Almada *et al* (2008), permite-nos compreender toda a envolvência e abrangência desta temática e possibilita que atuemos sobre a mesma. Assim sendo, apesar de nos recorrermos a outras perspetivas para nosso enriquecimento, optámos estrategicamente por seguir única e exclusivamente as diretrizes do modelo dos DAM.

Esta Atividade de Extensão Curricular foi, desde a sua génese, muito empolgante para todos os envolvidos e mostrou-se com o seu decorrer como

sendo importante para um melhor relacionamento dos alunos com os professores, aproximando também os encarregados de educação.

Esta atividade não foi, tal como nenhuma das nossas intervenções, momentânea ou esporádica, teve uma perdurabilidade relativamente longa que se fez acompanhar de um planeamento equivalente. Apesar das etapas do planeamento, por vezes, não terem sido tão céleres quanto se desejava, programamos todo o decorrer da atividade com uma precisão que se considerou funcional. Não muito profunda, por requisitar um exaustivo capital tempo, nem muito superficial pois colocaria em causa o decorrer da atividade.

Desde o momento de exposição ao Conselho Executivo, ao Conselho de Turma, e aos próprios alunos procuramos criar sinergias entre todos os possíveis participantes e esta sem dúvida foi uma competência adquirida que será útil em futuras intervenções.

Existe um outro conjunto de variáveis que foram trabalhadas, são elas as autorizações de participação e a ordem de trabalhos que, por serem tão claras quanto o seu nome não carecem de explicação.

Uma das atividades que se reconheceu como inviável foi a vigilância noturna, mas pensamos que, em idades superiores poderá funcionar e ser útil.

É certo que existiram custos, por isso, de forma a assegurá-los, poderíamos pedir uma comparticipação aos alunos e professores participantes. Não optámos por essa via pois tentámos angariar alguns apoios extra que se mostraram suficientes. Empresas e particulares aos quais, nós enquanto núcleo e a própria escola, fizemos questão de agradecer pessoalmente e mostrar a nossa gratidão por esta colaboração em tempos difíceis. Refira-se que quando contactamos pela primeira vez tais entidades colaboradoras, esclarecemos o objetivo e propósito da ação, fator que foi importante para que quisessem colaborar.

Complementando a colocação de hipóteses e ajustamentos, achamos que este tipo de atividade poderá ser mais rico quanto maior for o tempo de preparação. Levantamos a hipótese do mesmo projeto poder ser executado nos três anos do 3.º Ciclo ou do Secundário. Em qualquer um dos níveis de

ensino poderão também ser feitas inúmeras abordagens e com diferentes disciplinas e matérias envolvidas.

Por fim, gostaríamos neste capítulo de deixar claro que independentemente da dimensão que a ação tomou, os comportamentos que desejávamos, foram predominantemente solicitados nas diversas fases da atividade e que a tarefa do Diretor de Turma ou do sujeito gestor/mediador do contato alunos-professores-encarregados de educação, deverá estar a par de toda a dinâmica para que possa intervir, atuar e responder às questões e aos problemas diversos de forma adequada.



## 7. ATIVIDADES DE NATUREZA CIENTIFICO-PEDAGÓGICA

---

As Atividades de Natureza Científico-Pedagógicas tiveram o intuito de evidenciar e compartilhar um conjunto de conhecimentos que, na nossa perspectiva, poderão ser muito úteis tanto para o docente como para o aluno. A temática global do nosso núcleo assentou nos Desportos de Adaptação ao Meio e, apesar dos diversos paradigmas existentes, procurou-se potenciar espaços de diálogo onde fossem expostas e debatidas as potencialidades e limitações das propostas apresentadas e deste modelo de análise que, na nossa ótica, pode contribuir imenso para o enriquecimento da Educação Física e da respetiva comunidade docente.

Denotou-se também, através das Caracterizações de Turma que algumas das matérias que se podem enquadrar neste modelo eram pouco vivenciadas pelos alunos. Independentemente das razões porque tal acontece, procuramos criar e apresentar propostas que possibilitassem a lecionação destas matérias, isto sem que variáveis como “espaços” e “materiais” pudessem ser inviabilizadoras da sua lecionação.

As atividades subdividiram-se em duas versões, no entanto existiu uma lógica comum a ambas. A primeira, intitulada “O Valor Educativo dos Desportos de Adaptação ao Meio - Um exemplo na Escalada e no Rapel aplicado à Escola”, procurou ser um momento mais restrito no qual, com propostas individuais, procuramos criar um laboratório de estudo e experimentação entre nós (núcleo organizador), o corpo de docentes do Grupo de Educação Física e alguns membros dos restantes Núcleos de Estágio. Já a Coletiva, para efeitos de validação e certificação, tomou uma maior proporção e mobilizou todos os núcleos de estágio. No entanto a nossa ANCP-Coletiva esteve única e exclusivamente sob a nossa alçada, mantendo sempre um carácter abrangente e destinado a toda a comunidade docente de Educação Física.

No âmbito do processo de validação perante a Secretaria Regional de Educação, surgiu o tema “(Re)Olhar a Educação Física – Propostas de Intervenção para a Prática Pedagógica”. Este foi o título adotado e com o qual todos os núcleos se identificaram, já a nossa ANCP-C intitulou-se

“Desportos de Adaptação ao Meio – Potencialidades e Limitações”.

No que diz respeito ainda às colaborações entre mestrandos, estas poderiam, sem dúvida, ter sido melhor equacionadas e distribuídas. Como foram encontradas algumas resiliências, decidimos assumir a responsabilidade de intervir em dois campos, na criação do cartaz global da ação e na filmagem e reportagem fotográfica das ações, com a qual reavivámos algumas das noções técnicas de audiovisuais que, apesar de evidenciar competências alheias às do foro desportivo, poderão ser extremamente úteis como complemento à futura prática profissional.

## 7.1. TRONCO COMUM

---

Tanto a ANCP-Individual com a ANCP-Coletiva assentam numa base contextual e metodológica comum que será apresentada num ponto único.

A estratégia de rentabilizar contextualizações foi também utilizada aquando da realização da ANCP-Individual pois, como o colega do núcleo abordava a mesma temática, decidiu-se transmitir, a informação que era comum, num momento único, havendo posteriormente uma exposição diferenciada onde, procurámos apresentar e debater as nossas propostas, adiante mencionadas.

É de enaltecer também o contributo das atividades desta natureza que, de uma forma standardizada, nos possibilitou que trabalhássemos com uma objetividade mais científica e/ou com um grau de estruturação mais profundo, uma vez que somos submetidos a parâmetros pré-definidos e nos são solicitados comportamentos de estruturação do conhecimento.

## 7.2. OS DESPORTOS DE ADAPTAÇÃO AO MEIO

---

Foi necessário conceptualizar e esclarecer que os DAM são uma categoria do Modelo Taxonómico de Almada et al (2008) que, por sua vez, tem como principal pressuposto sistematizar as atividades desportivas de acordo com o tipo de comportamentos que predominantemente solicitam.

O modelo em si caracteriza-se por  $y = f[x]$  onde  $y$  são os comportamentos solicitados, em função  $f$  das variáveis/alterações do contexto  $x$ . Estas variáveis por sua vez podem-se encontrar bem delimitadas num intervalo conhecido de acontecimentos  $[x]$ .

Deparamo-nos diversas vezes com uma instabilidade terminológica pois, dependendo dos públicos aos quais nos dirigíamos, foi necessário ajustar a nomenclatura. Este tipo de atividades que abordamos são comumente chamadas de Desportos de Exploração da Natureza, de Outdoor, Radicais, de Aventura, entre outros, são capazes de desenvolver nos sujeitos, capacidades e competências que os desportos mais

convencionais não desenvolvem, pois permitem fundamentalmente que o sujeito se conheça numa relação/dialética com o meio, que leia indicadores de forma a resolver um problema do qual a sua vida possa depender (de verdade, ou apenas de forma percecionada). Em suma, tudo o que resultar de uma interação com um meio pouco habitual para o sujeito.

*“O desenvolvimento da compreensão de um meio a que o homem esteja pouco habituado e a capacidade de otimizar a sua aptidão para evoluir nele, exige uma compreensão e capacidade de leitura das condições existentes”* (Almada et al., 2008 pp.260). Esta capacidade de leitura não é estanque, ela flui e volta a ocorrer concomitantemente. Remete também para a necessidade de atuar e decidir após essa mesma leitura. Só que a tomada de decisão também não é descontextualizada, ela está inserida no problema onde o sujeito está envolvido, e a sua vida, mesmo que seja apenas percecionada, estará em jogo. O sujeito não age indiferentemente por exemplo se estiver a 4 metros de altura numa parede do que se estiver na base da mesma.

Tal como defendem Almada et al (2008) acreditamos que a potencialidade pedagógica dos DAM reside, predominantemente, na riqueza de imaginários que podem ser criados, onde o aluno compreende a sua “pequenez” e sente necessidade de interagir com o meio, interpretando, criando estratégias e atuando, para que, através de uma gestão de equilíbrios das mais variadas ordens, possa garantir a sua prossecução nesse meio (objetivo imediato) e um conhecimento profundo das suas capacidades e dos seus limites (objetivos mediatos) na medida em que só se os for dominando, conseguirá superar os desafios encontrados no interior do respetivo intervalo de problemas colocados pelo meio [x1; x2; x3; xn].

No âmbito pedagógico é colocado um desafio ao docente na medida em que este será o responsável pela “criação” e adequação do meio/contexto que o aluno terá de superar. O professor deverá então conhecer as características das diferentes matérias e saber criar problemas e desafios aos alunos que não só sejam estimulantes, mas que os façam adquirir a tal capacidade de interagir com, e superar, um meio que seja inabitual. De realçar que a personalização do ensino pode ser feita criando ou aumentando

apenas um dos problemas desse meio.

### 7.3. ENQUADRAMENTO E JUSTIFICAÇÃO DO TEMA GLOBAL

---

(das ações e de todo o estágio)

Nota: Esta justificação é apresentada neste capítulo de forma a rentabilizar a sua transmissão uma vez que é um dos conteúdos de trabalho das próprias ações.

O valor educativo de uma atividade ou tarefa existirá se nela estiverem presentes os princípios ativos que levarão à transformação dos alunos não só no sentido que desejamos mas também no sentido do que ele próprio necessita ou do que a sociedade o condiciona. Seria expectável que a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e o PNEF respondessem não só aos problemas atuais mas também aos futuros, orientando estratégias para resolução dos mesmos. Contudo, os intervenientes mais conhecedores dos problemas sociais e locais são os próprios professores e está nas suas mãos escolher que tipo de sujeitos (trans)formar, sabendo de antemão que qualquer exercício ou tarefa irá ter uma consequência (adequada ou desadequada).

De acordo com os pressupostos da LBSE (2005), pretende-se assegurar *"uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social"* (LBSE, 2005, p.4) bem como *"que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano"* (LBSE, 2005, p.4). Podemos questionar se cada sujeito necessita realmente desenvolver todas as competências acima mencionadas e, em caso afirmativo se isso é efetivamente feito.

Já Jacinto *et al* (2001) no PNEF, e com um certo sentido orientador, procuram assegurar a aprendizagem de um conjunto de matérias

representativas das diferentes atividades físicas, promovendo o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno. Um objetivo deveras interessante e que a nosso ver é pertinente, se conseguir ser operacionalizado.

Sabendo que estes dois documentos se situam num plano de generalização elevado ficamos reticentes quanto à articulação entre os seus objetivos mais gerais e os mais específicos. Jacinto *et al* (2001) indica que tal articulação poderá ser feita “através da prática de:” (...) “atividades físicas de exploração de Natureza, nas suas dimensões técnica, organizativa e ecológica”, entre outras (Jacinto *et al*, 2001, p. 10)

Contudo, apesar de no PNEF Jacinto *et al* (2001) expressarem que deve haver uma prática diversificada e que contemple tais atividades, verifica-se que, segundo as vivências dos alunos nos anos letivos anteriores, certas matérias de ensino são postas de parte e negligenciadas não permitindo a tal prática multilateral. Estes dados provêm das caracterizações de turma (CTs) realizadas no âmbito do Mestrado em Ensino na Escola dos 2.<sup>o</sup> e 3.<sup>o</sup> Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia 2011/2012. Uma dúvida que se nos poderá colocar é: será que quando são vivenciadas, essas matérias como a Orientação têm realmente algo por trás como sendo uma intencionalidade? Ou um objetivo que não seja só o da atividade em si?

Outros dos dados obtidos nas CTs remetem para o interesse dos alunos em vivenciar mais Atividades de Exploração da Natureza nas aulas de Educação Física e para a importância que atribuem a esta matéria de ensino, comparando-a com as restantes. Verificámos que 83% dos 40 alunos que compõem esta amostra referem que “Sim” quando lhes é perguntado se gostariam de vivenciar mais Atividades de Exploração da Natureza nas aulas de Educação Física, apesar de 4 desses alunos referirem que têm medo. Já 36 alunos (90%) consideraram que a abordagem desta matéria assume igual ou maior importância do que as restantes. Estes dados são aqui apresentados só para que os alunos não sejam apontados como os “responsáveis” pela ausência destas matérias na prática letiva.

Foram por vezes utilizadas, por conveniência, diferentes terminologias,

entre elas a terminologia do PNEF – Atividades de Exploração da Natureza mas, com a intenção de tornar a problemática mais perceptível e esclarecer a nossa base metodológica, adotamos a denominação de Desportos de Adaptação ao Meio (DAM) pois, mais do que “um nome”, o que procuramos ao utilizar esta terminologia foi enaltecer o seu caráter funcional que permite não só compreender mas atuar sobre as matérias que se poderão enquadrar no referido modelo.

#### 7.4. ATIVIDADE CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA INDIVIDUAL

---

Apresentada a problemática, pretendeu-se, com esta atividade, propor e operacionalizar um conjunto de formas de intervenção na Escalada e no Rapel, nos quais uma relação lógica entre comportamentos a solicitar e comportamentos induzidos estivesse sempre presente.

Enquadrada no âmbito do Estágio Pedagógico, esta ação teve como principal propósito a criação de uma dinâmica dentro do grupo de EF da escola em que estivemos inseridos, de modo a potenciar o diálogo entre os diversos intervenientes do mesmo. Por sua vez, esta interação pretendia beneficiar o processo de ensino-aprendizagem onde o aluno deverá ser o elemento central, isto é, a partir da troca/partilha de conhecimentos com os demais elementos do grupo de EF, poderemos estar a contribuir para uma maior adequação do processo educativo, beneficiando assim a formação do aluno.

Paralelamente às razões apresentadas nos pontos anteriores da pertinência desta temática, deve referir-se que a escola, onde este trabalho foi feito, tinha condições ótimas, espaciais e materiais, que possibilitavam a lecionação das matérias propostas para os mais avançados níveis, no entanto, pelos indicadores que se recolheram, os docentes não se sentem à vontade de trabalhar com esses materiais nem dispõem de estratégias para tal. Aqui encontramos então mais uma razão para a nossa intervenção neste campo.

---

#### 7.4.1. OBJETIVOS

---

- Enquadrar os participantes com uma metodologia, estratégias e instrumentos para lecionar os DAM;
- Permitir a vivência de situações práticas de DAM, compreendendo as variáveis envolvidas assim como metodologias, estratégias e técnicas de gestão/intervenção nos exercícios apresentados;
- Reconhecer o valor educativo dos DAM no seio da EF e Desporto Escolar.

---

#### 7.4.2. PROPOSTAS

---

Após darmos a compreender como é que este instrumento pode ser útil, apresentámos algumas propostas práticas para a Educação Física, nomeadamente na Escalada e no Rapel. Estas matérias são, sumariamente, formas de resolver os problemas colocados pelas vertentes, nas quais, o sujeito, para se locomover as sobe ou desce, com ou sem recurso a determinados materiais, sendo que uma corda é o recurso mínimo necessário ao Rapel.

Uma das variantes da Escalada – o *bouldering* – prevê, contrariamente às restantes, uma locomoção predominantemente horizontal. Esta característica resolve a falta de formação técnica na utilização de determinados materiais já que a sua existência é, para Auricchio (2009), inibidora da utilização destas matérias na prática letiva. A variante *bouldering* facilita também a gestão da aula na medida em que não solicita a presença constante do professor.

Sabemos que muitas escolas não estão capacitadas com as condições materiais e espaciais desejáveis à prática da Escalada e do Rapel (parede de escalada, arneses, mosquetões, cordas, entre outros). No entanto, muitas têm espaldares e, a realização de pequenas adaptações nestes materiais, irá facultar-lhes maior versatilidade, possibilitando assim a criação de espaços de exploração de situações de Escalada e de Rapel.

Indo de encontro ao que foi previamente referido aquando da

explicação do modelo e voltando a atribuir valor prático a estas atividades, Souza (2001) afirma que a escalada é uma atividade motora que estimula a tomada de decisão e resolução de problemas e que melhor apresenta a manifestação da inteligência corporal na Educação Física.

#### 7.4.2.1. PASSO 1 – MONTAGEM DE POSSÍVEIS PERCURSOS



FIGURA 2 - ESPALDARES "EM BRUTO"

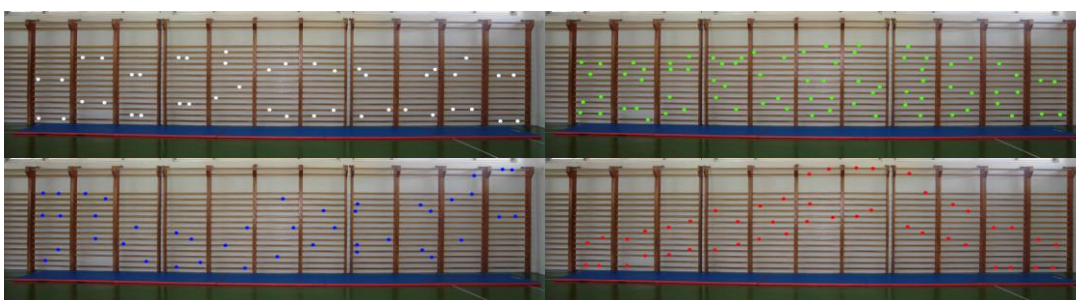


FIGURA 3 - QUATRO POSSÍVEIS PERCURSOS / VIAS

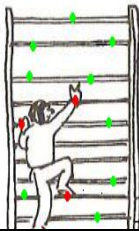
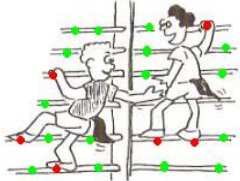
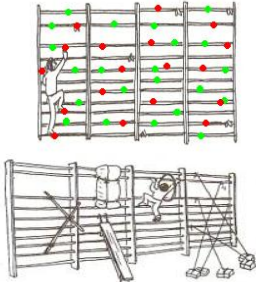



FIGURA 4 - ESPALDARES TRANSFORMADOS EM PAREDE DE BOULDERING

### 7.4.2.2. PASSO 2 – FORMAS DE UTILIZAÇÃO

Na quadro 4 encontram-se propostas de exercícios que podem ser feitos na parede de *bouldering* adaptada. Estes exercícios podem ser utilizados enquanto estações ou como parte integrante de circuitos ou percursos em conjunto com outras matérias. São facilmente adaptáveis e podem ser feitos individualmente, em trabalho de pares ou mesmo em pequenos grupos.

QUADRO 4 - PROPOSTA DE EXERCÍCIOS EM PAREDE DE *BOULDERING*

Situações-problema Exercícios	Comportamentos solicitados	Potencialidades	Limitações	Representação gráfica
<p><b>Jogo do polvo</b></p> <p>A partir de uma posição fixa na parede, alcançar o máximo de presas com um apoio de cada vez.</p>	<p>Leitura da parede. Leitura e seleção dos pontos de aplicação de força; Domínio e controlo do corpo; Ajustes finos de posições relativas de segmentos corporais.</p>	<p>Fácil de inserir no plano de aula enquanto estação autónoma; Conjugável com trabalho de pares.</p>	<p>Perigoso se os alunos subirem sem segurança; Não tem em conta a variável locomoção.</p>	
<p><b>Jogo da raposa</b></p> <p>Aos pares, na base da parede ou nos espaldares, roubar a fita que o adversário tem na cintura.</p>	<p>Domínio e controlo do corpo; Leitura da parede; Escolha das vias; Domínio e controlo do corpo; Criação de estratégias; Saber esperar; Leitura da posição do adversário.</p>	<p>Utilização dos espaldares de uma forma diferente; Bastante lúdico.</p>	<p>Não tem em conta a variável locomoção.</p>	
<p><b>“Estafetas de Escalada”</b></p> <p>Por grupos, alcançar a presa x primeiro que a equipa adversária.</p>	<p>Superação; Leitura da parede; Escolha das vias; Domínio e controlo do corpo; Criação de estratégias; Leitura e seleção dos pontos de aplicação de força.</p>	<p>Bastante lúdico; Exercício de esforço intermitente.</p>	<p>Pode originar conflitos.</p>	<p>---</p>
<p><b>Bouldering</b></p> <p>Fazer a travessia da parede numa determinada via.</p>	<p>Superação; Leitura da parede; Leitura e seleção dos pontos de aplicação de força; Escolha das vias; Criação de estratégias; Domínio e controlo do corpo.</p>	<p>Mais aproximado da realidade; Mais entusiasmante; Pode ser conjugável com o Rapel através de um banco sueco.</p>	<p>---</p>	
<p><b>Rapel</b></p> <p>Descer escadas, espaldares ou banco sueco com recurso a uma corda.</p>	<p>Superação; Leitura da parede; Domínio e controlo do corpo numa posição diferente; Controlo do mecanismo descensor.</p>	<p>Como não exige material individual específico pode ser inclusivo.</p>	<p>Se for em lanços de escada terão que ser mais reservados para não expor os alunos. Necessário fazer amarração para o banco sueco.</p>	

Na generalidade, em todos os exercícios, podemos encontrar um conjunto de variáveis-chave que ajudam na gestão dos exercícios e na intervenção do professor. Apresentamos de seguida algumas delas: Pontos de aplicação de força; Disposição, cor, formato, espaçamento das presas; Configuração dos apoios.

---

### 7.4.3. EXPLICAÇÃO DAS PROPOSTAS

---

Sabemos que a grande maioria das escolas da região dispõem de espaldares nas suas instalações, como tal equacionamos a sua rentabilização para que, sem atrapalhar o seu normal funcionamento, pudessem servir de parede de *bouldering* adaptada.

A construção de diferentes vias com diferentes graus de dificuldades não deverá ser descabida de intencionalidade, devem ser criados desafios que possam jogar com os limites de diversos tipos de alunos. Quando criámos esta proposta passámos por momentos de experimentação, sozinhos e com alunos, de forma a verificar se o que pretendíamos estava mesmo presente.

Durante a ação propriamente dita contámos com a presença dos docentes de Educação Física da nossa escola e de alguns colegas mestrandos. Foram todos importantes nos momentos de reflexão que surgiram.

Pensamos em facultar aos docentes uma lista de variáveis a analisar no entanto poderia não ser prático nem esclarecedor. Optamos então por ter uma componente prática de explicação das situações acima referidas nas quais se mostrou, com alunos reais, formas de intervenção e como poderíamos estrategicamente controlar as situações.

Numa segunda parte prática da ação, na parede de escalada, mostrámos outras formas jogadas/exercícios que poderiam ser feitos nas respetivas instalações e elucidámos como se poderia integrar numa aula com diferentes matérias de ensino.

Indicámos também uma proposta mais simples de colocação de um fio permanente que fosse facilitador da colocação da corda para a escalada

propriamente dita.

---

#### 7.4.4. EFETIVAÇÃO DAS PROPOSTAS

---

A criação de uma parede de *bouldering* adaptada nos espaldares, a colocação de um fio permanente na parede de espaldares, o enriquecimento das propostas anteriores com pequenos placares a indicar estratégias de utilização dos respetivos espaços, foram as propostas feitas em reunião de grupo para que pudessem ser efetivadas. As mesmas foram aprovadas por unanimidade na mesma reunião tendo sido programada a sua concretização no período de interrupção letiva de verão para possibilitar o seu uso a partir do início do ano letivo 2012/13. Assumimos este compromisso para com a escola e com o grupo e iremos cumpri-lo. Apesar de haver a possibilidade de ocorrerem atrasos na sua efetivação, a mesma terá que ocorrer pois a sinceridade e fidelidade à nossa palavra é, além de representar um compromisso, uma forma de agradecimento à instituição que nos possibilitou tantas aprendizagens.

De forma a estruturá-las melhor, e também porque é parte integrante das Atividades de Natureza Científico-Pedagógica, procedeu-se à criação de um artigo e poster com os mesmos conteúdos para apresentação em seminário internacional. O poster foi exposto posteriormente no gabinete do grupo de EF da Escola como forma de complementar a nossa ação e possibilitar aos colegas um ponto de apoio à sua intervenção.

Foi extremamente gratificante quando, após a apresentação em seminário, recebemos *feedbacks* positivos e nos foram pedidas elucidações de como efetivar a proposta da parede adaptada de *bouldering*. Sabe-se até à data que pelo menos dois docentes, e um colega mestrando quiseram implementar a proposta.

---

#### 7.4.5. REFLEXÃO

---

Procurou-se nesta ação possibilitar que o professor procure o conhecimento, uma vez que este é acessível a todos, com intenção de

enriquecer o seu repertório de estratégias e o domínio de diferentes variáveis de diferentes áreas. Esta procura de informação e conhecimento pode também ser feita indo ao encontro das necessidades e motivações tanto dos alunos como dos professores. Esperamos vivamente ter criado um momento de enriquecimento, a vários níveis, dos participantes.

“Quem é que nunca viu os seus alunos a trepar os espaldares e em seguida indicar para que descessem?” Esta foi uma das questões provocadoras iniciais desta ação pois faz-nos pensar no potencial motivacional que estes espaços têm e nas potencialidades educativas que o ato de escalar pode transmitir. Esta é uma realidade que verificamos nas nossas aulas, mas que também é referida por alguns autores como é o caso de Hihiko (2009) que refere que as crianças gostam imenso de se pendurar, balançar e escalar. Este autor encontra também outras claras vantagens nomeadamente no desenvolvimento de capacidades físicas e coordenativas. Hihiko (2009) acredita que, os movimentos ativos de se pendurar e subir desenvolvem consideravelmente a musculatura nos membros superiores e parte superior do tronco pelo que nos é levado a assumir que tais atividades deverão ser proporcionadas aos alunos, não devendo ser limitadas, como por vezes acontece.

É certo que se poderia ter abordado as vantagens a nível "físico" deste tipo de atividades no entanto as nossas motivações e razões de abordagem eram outras: criar estratégias de adequação de materiais e dar a conhecer metodologias de intervenção para que os docentes possam proporcionar aos seus alunos a aquisição de competências de adaptação ao meio.

No que concerne às variáveis fisiológicas, apesar de não nos termos debruçado sobre essa vertente, estas poderão ser alvo de intervenção (laboratorial) nas próprias aulas e através de ajustes em tempos e em regras de execução permitir que se compreendam os seus efeitos nessas variáveis.

A título pessoal, devo referir que nos voluntariámos para colaborar com os professores que o desejassem na prática letiva destas matérias e apercebemo-nos, em conversa com alguns, que reconheceram valor nestas atividades e que estariam recetivos. Sentimos também que, com a ideia,

despertamos alguns outros professores para o fato da lecionação da escalada não se cingir à habitual que envolve material e técnicas específicas e que, por outro lado, pode ser facilmente aplicável nas aulas.

---

## 7.5. ATIVIDADE CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA COLETIVA

---

---

### 7.5.1. OBJETIVOS DA AÇÃO

---

Pretendeu-se com esta ação:

- Fazer compreender uma metodologia e uma sistemática emergente, demonstrando a sua utilidade e enaltecendo as mais-valias dos DAM bem como a sua importância no meio escolar.
- Transmitir as potencialidades não convencionais dos DAM através de exemplos concretos.
- Aumentar as valências profissionais dos participantes através de vivências de exemplos práticos da aplicação de um conjunto de exercícios propostos.

---

### 7.5.2. ENQUADRAMENTO E DINÂMICA

---

Esta atividade tem uma dinâmica um pouco mais ampla do que a Individual, no entanto as variáveis em jogo na sua organização são as mesmas.

Para o planeamento e conceção, estruturaram-se um conjunto de questões que, se não fossem equacionadas, poderiam inviabilizar a atividade.

Após a escolha do tema, levantámos hipóteses quanto à componente prática e duração da ação. Pensámos que podia ser feita apenas uma sessão teórica, apenas uma sessão prática e uma outra opção mista. Esta última foi a que mais satisfiz os nossos objetivos uma vez que permitiria a compreensão de um conjunto de conceitos que em seguida pudessem ser operacionalizados. No que concerne à duração, quisemos que esta fosse a suficiente para que os participantes compreendessem os conteúdos apresentados e não muito extensa para evitar as comuns ausências prévias.

Colocámos algumas hipóteses quanto ao tipo de abordagem que iria ser feita e, após ponderarmos convidar entidades relacionadas com os (convenientemente chamados) Desportos *Outdoor*, optou-se por contactar uma especialista coautora do modelo taxonómico com o qual nos enquadrámos. Após o respetivo contacto, a Professora Doutora Catarina Fernando, mostrando-se recetiva, marcou reunião com o nosso núcleo de forma a acertar conteúdos, analisar as propostas e ajustar a dinâmica da ação. Para além das funções de preletora, colaborou imenso no ajuste e problematização das componentes práticas, sugeriu e coordenou inclusive os conteúdos de uma estação que será referida de seguida.

Decidiu-se em conjunto com todos os orientadores e a preletora convidada que a ação teria uma parte prática de apresentação do modelo de análise dos DAM e de determinadas propostas, sendo que algumas delas seriam passíveis de analisar num laboratório criado na segunda parte que por sua vez seria prática.

A parte teórica contou com intervenções de cada um dos mestrandos que compõe o nosso núcleo de estágio e da já referida preletora.

De uma forma muito apelativa apresentamos alguns dos dados das Caracterizações de Turma, esclarecemos a importância de haver uma base contextual que possua uma funcionalidade operacional, enquadrámos as matérias propostas por Jacinto *et al* (2001) e, por fim, apresentámos propostas de operacionalização dos DAM.

Uma primeira proposta de *skateboarding* onde se evidenciaram estratégias de funcionamento e variáveis a analisar, de seguida apresentámos situações exploratórias de *parkour* que, para além de poderem servir de complemento a outras matérias de ensino, possuem excelentes características motivacionais e permitem desenvolver, contrariamente à ginástica, uma criatividade e funcionalidade motora elevada.

Foram ainda apresentadas mais três propostas, uma já referida no Passo 1 da ANCP-I (parede de *bouldering* adaptada), outra de operacionalização de um acampamento pedagógico, que foi explicada também no ponto da Atividade de Extensão Curricular e por último uma

proposta de *rapel* e *abseiling* que consistiu sumariamente na exploração de vertentes presentes em todas as escolas - lanços de escadas.

Todas estas propostas foram alvo de uma experimentação cuidada e algumas delas efetivadas previamente e filmadas de forma a mostrar a sua aplicabilidade. Refira-se ainda que a ANCP-I e a AEC foram extremamente úteis para que se pudessem “derramar” alguns conteúdos, aprofundá-los e estruturá-los em várias vertentes. Uma vez mais, está aqui presente a interligação de muitos dos conteúdos deste Estágio Pedagógico.

Ainda na parte teórica, que decorreu no anfiteatro cedido gentilmente pela escola, a Professora Catarina Fernando evidenciou e apresentou, de uma forma muito concisa, a funcionalidade dos DAM, o seu valor educativo e através de exemplos práticos reavivou aos participantes que este tipo de intervenção não é transcendente e deverá ser colocado em prática de forma a rentabilizar os processos de aprendizagem dos nossos alunos.

Esta intervenção foi importante pois complementou e serviu de base concetual às propostas anteriormente feitas, mostrando aos participantes que a teoria e a prática estão intimamente ligadas.

Pelo facto de também se pretender adquirir competências a este nível, assumimos o papel de moderadores. Demos início à sessão, apresentamos os três oradores de forma ordenada e por fim orientámos um pequeno período de questões.

Após este período explicámos o funcionamento das estações da 2.<sup>a</sup> parte e colocámos em prática uma surpresa, o sorteio de dois *kits* de fitas para operacionalizar a proposta da parede de *bouldering* adaptada e um *skate* para pôr em prática a proposta do *longboarding*. Este sorteio só foi operacionalizado após terem sido analisados os custos e os benefícios do mesmo.

Para a segunda parte, permitimos aos participantes que formassem três grupos com aproximadamente o mesmo número de pessoas para as três estações. Como dispúnhamos da lista de participantes, ponderou-se criar os grupos previamente por ordem alfabética no entanto esta ideia foi abandonada pois os sujeitos têm já dinâmicas grupais preestabelecidas.

Planearam-se três estações. Numa delas contámos com a colaboração de duas doutorandas que apresentaram propostas de operacionalização de orientação por diagramas. Os diagramas utilizados foram feitos por nós e posteriormente corrigidos em parceria com as doutorandas que colaboraram.

Nas outras duas estações apresentámos estratégias de aplicação e transmitimos metodologias de intervenção tanto em exercícios de *longboarding* como de escalada.

Nestas estações os participantes tiveram a oportunidade de vivenciar e visualizar situações práticas de exercícios que iam sendo mostrados. Nestes exercícios contámos com a presença de alunos da Licenciatura em Educação Física e Desporto da Universidade da Madeira, que tiveram um papel muito importante nesta componente prática.

A nossa intervenção procurou ser mediadora do conhecimento exposto, transformando as estações onde estávamos em pequenos laboratórios de análise das variáveis dos diversos exercícios apresentados.

Fizeram-se rotações bem coordenadas e, com a colaboração dos colegas mestrandos no secretariado, a ação teve a duração que estava programada.

---

### 7.5.3. REFLEXÃO

---

A desmistificação de um conjunto de fatores inibidores da lecionação destas matérias, a demonstração da possibilidade de lecionar as mesmas em contextos adaptados e a análise detalhada dos exercícios propostos para posterior aplicação, foram sem dúvida os pontos-chave desta ação que, sem intenções espampanantes ou de engrandecimento possibilitou aos interessados acolher novas perspetivas e formas de intervenção.

Com o término da ação, fomos abordados por alguns professores que se demonstraram interessados em esclarecer alguns dos aspetos das propostas. Foi também gratificante receber considerações e questões relativas à nossa ação aquando das ACP-Cs dos restantes colegas de

mestrado. Esses comentários mostram um pouco como podemos facilmente ser identificados ou conotados com uma temática que, nos sendo próxima, fica marcada para os que realmente estiveram envolvidos.

A aquisição de competências não se cinge à exposição dos conteúdos. Existe todo um processo de *background* prévio à ação que culmina na aquisição de capacidades e competências de: trabalho organizacional, estruturação e criação de novo conhecimento; estudo e experimentação de novas metodologias de intervenção; escolha e adaptação de formas de intervenção; comunicação útil para futuras intervenções junto de grandes públicos.

No geral achamos que as nossas intervenções e apresentações corresponderam ao que perspectivávamos. Sendo que nos pareceu também que grande parte dos docentes participantes esteve recetivo, pelo menos, à compreensão dos exercícios apresentados.

Analisando pormenores logísticos de igual importância, deve referir-se que o auditório da Escola dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia e o bar anexo foram assegurados pela mesma e que as suas instalações desportivas, pelo fato da ação decorrer num sábado, foram cedidas pela instituição que tem a sua tutela fora do período letivo, o IDRAM.

Esta ação foi então um marco em termos laboratoriais que, à semelhança de um ecossistema, permitiu a evolução de diversas dinâmicas internas que culminou na aquisição de ricas competências do foro do docente, tanto para os participantes como para nós mestrados.

## 8. ATIVIDADES COMPLEMENTARES - COMPLEMENTOS FORMATIVOS

---

Ao longo de todo o percurso escolar, desde o ensino primário até o superior, a vontade em colaborar e participar em atividades complementares esteve sempre presente. Neste Estágio Pedagógico não foi diferente, numa instituição de ensino tão dinâmica como esta em que estagiámos, as experiências foram múltiplas e enriquecedoras.

Neste Ponto falaremos das mesmas experiências e como contribuíram para a nossa formação.

### **Prova dos Nove**

Esta é uma atividade desportiva que ocorre a nível escolar e que visa mobilizar todas as turmas utilizando um vasto leque de modalidades. Todos os anos de escolaridade, cada um em dias diferentes, tiveram oportunidade de competir entre si.

As nossas intervenções decorreram nos dias 9 e 31 de outubro, 29 de novembro, 11 de janeiro e 2 de março do ano letivo de 2011/2012. Nesses dias cumprimos as funções de calendarização, organização, arbitragem e controlo de todas as situações inerentes ao torneio de Badminton.

Esta foi um atividade muito enriquecedora que permitiu conhecer tanto a modalidade em que trabalhamos como uma grande variedade de alunos com características muito diferentes. Permitiu também compreender as dinâmicas internas que uma comunidade docente pode desenvolver a fim de estimular a participação desportiva no seu seio.

Soube-se, através de colegas docentes que, outrora, esta atividade tivera outra expressividade no seio escolar e que atualmente os índices de participação têm-se vindo a reduzir.

Nesta altura em que o Desporto Escolar se tende a desvanecer e a levar consigo todo o espírito competitivo que nele existe, a "prova dos nove" tem uma oportunidade de se destacar e inclusive ser divulgada por outras escolas da região.

O espírito competitivo pode ter muitas concepções, no entanto esta é uma pequena análise que fazemos e que incide na importância que o mesmo assume principalmente no seio escolar. A competição interescolas da mesma área, poderá ser extremamente rica na medida em que as relações existentes entre as escolas facultem à competição um clima diferente das competições intraescolares.

Já a competição nos parâmetros da "prova dos nove" está delineada para que os alunos compitam com os seus colegas/rivais da turma "do lado". O pequeno facto de que estejam a aguardar a competição com alunos que conhecem e que até podem ser-lhes próximos, a nosso ver, tem um enorme potencial e pode inclusive ser mais rica pois, com estes moldes, a quantidade de jovens envolvidos no espírito competitivo é superior. Se acreditamos que o desporto, nas suas diversas vertentes, tem potencial formativo, devemos então lutar para que, à semelhança da "prova dos nove", se mobilize uma enorme massa de alunos em torno de uma competição integradora que, para muitos, poderão ser os seus "Jogos Olímpicos".

### **Festa de Natal**

No dia 16 de dezembro teve lugar uma atividade lúdico desportiva que, à semelhança da "prova dos nove", tem o intuito de envolver as turmas através de tarefas e situações estimulantes.

Foi-nos destinada a coordenação e dinamização de uma estação de tiro ao alvo. Nesta, como não nos foi esclarecido o que executar, acabou por nos ser solicitada capacidade de improvisação e de motivação dos alunos.

As situações planeadas pela organização mostraram-se muito pouco lúdicas daí que houve a necessidade de duplicar a estrutura interna de forma a criar competição entre turmas. Esta decisão implicou também uma dinâmica de pontuação que englobou tanto o derrubar como posteriormente arrumar os objetos, permitindo assim um menor desgaste do docente orientador e uma contínua motivação dos alunos.

Passaram na estação inúmeras turmas e a competição foi o mote para o seu sucesso. A nossa própria postura tem inclusive que ser dinâmica e apelativa. Nestas situações não podemos de todo mostrar-nos inertes.

As festividades de final de período têm a característica de, por si só, despertarem a atenção e curiosidade dos alunos. Como tal, achamos determinante haver uma capacidade prospetiva na programação e organização deste tipo de atividades, uma vez que já que os cativa, há que saber rentabilizar o seu envolvimento para que, de uma forma subtil, solicitemos os comportamentos pretendidos aos nossos alunos.

### **Compal 3x3**

No dia 29 de fevereiro teve lugar uma fase do torneio Compal 3x3. Esta atividade tem o objetivo de, através de competições de basquetebol, mobilizar diferentes equipas de entre um conjunto de escolas próximas. Consideramos esta característica derivada de uma excelente visão prospetiva, uma vez que as competições interescolas têm vindo a desaparecer, as escolas "vizinhas" poderão ser uma plataforma de sustento para dinamização desportiva mais eficiente.

Tivemos então a possibilidade de acompanhar e aconselhar uma equipa ao longo do torneio. Esta atividade foi também importante na medida em que permitiu pôr em prática um conjunto de conhecimentos sobre basquetebol que, pelo nível vivenciado nas aulas, não houve a possibilidade de os alcançar e abordar.

### **Participação nas Aulas de outros Docentes**

Com o aproximar da Semana Náutica, alguns docentes tiveram que executar outro tipo de tarefas, como tal foi-nos solicitado que, no dia 9 de maio, lesionássemos uma aula no lugar de outro docente.

Havia sido indicado que era uma turma muito problemática e cheia de comportamentos desviantes. Como estratégias de intervenção decidi ser intransigente e ter uma postura rígida. As matérias de ensino selecionadas foram os Desportos de Combate, Badminton, Voleibol e o Futsal.

"Foi a melhor aula da minha vida!". - Foi este o pensamento que tive no final da referida aula. Os alunos expuseram-se e referiram que adoraram a aula. A minha satisfação aumentou ainda quando: soube que um dos alunos, pela primeira vez, fez a aula; uma das alunas se emocionou porque lhe tinha sido permitido praticar voleibol; quando uma das alunas referiu: - "Gostei, porque o professor obriga-nos a fazer as coisas!"

Esta aula foi uma "prova de fogo" que serviu de laboratório para colocar em prática todo um conjunto de aprendizagens efetuadas ao longo do Estágio Pedagógico. O fato de não ter nenhuma relação pré estabelecida com os alunos permitiu que as indicações dadas, de uma forma mais assertiva, surtisse efeito de uma forma muito célere.

No final da aula criámos um pequeno espaço de debate onde foi explicado aos alunos que o docente também estava a aprender com eles e que, tudo o que lhes havia sido transmitido naquela aula tinha o propósito de os transformar e capacitar.

A reação dos alunos foi muito boa de forma que na aula seguinte pude voltar a intervir por solicitação dos alunos e desta vez, sem tanta assertividade a aula teve novamente um bom decorrer e desfecho.

### **Semana Náutica**

Nos dias 10 e 11 de maio decorreu a Semana Náutica, uma atividade conseguida e idealizada por professores da escola, com a colaboração da mesma e de outras entidades.

As funções desenvolvidas incidiram na colaboração e na coordenação da estação de *snorkeling*. Foi possível também registar estes momentos através da fotografia subaquática.

Sendo que o *snorkelling* solicita predominantemente comportamentos dos Desportos de Adaptação ao Meio, a mais-valia que se salienta para a nossa formação foi a de que pudemos colocar em prática as conceções propostas nas Atividades de Natureza Científico-Pedagógica.

## **Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar do Núcleo de Estágio de EF da Escola Gonçalves Zarco**

A pedido dos colegas estagiários, executámos funções de coordenação e Dinamização da Estação de Rapel. Esta atividade decorreu no dia 21 de março e foi a prova de como com um investimento em material pessoal pode resultar no enriquecimento das atividades. Neste meio que é o desporto dentro do seio escolar, temos que colaborar, dando um pouco ou tudo aquilo que temos.

Com o material pessoal de montanhismo e a convite do respetivo núcleo, criou-se uma estação de rapel com duas vias e a possibilidade de ter seis alunos equipados em simultâneo. Na atividade, procurámos criar situações desafiantes, nas quais os alunos tivessem que perceber e atuar sobre o contexto para progredir na vertente, desta forma os mesmos não se limitaram a ser recetores passivos de informação.

Passaram perto 100 alunos pela estação e muito outros ficaram impedidos de fazer. Para grande tristeza nossa, o tempo disponível não permitiu aos restantes alunos terem esta experiência.

A ilação fundamental são as sinergias que se podem criar e potenciar entre diversas entidades, tanto coletivas como individuais, tudo isto em prol de uma educação mais completa. Quando os objetivos de diferentes entidades se cruzam, existe aí a possibilidade de colaboração para a consumação dos mesmos.



## 9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

O Estágio Pedagógico e toda a sua dinâmica envolvente encerram, não um processo, mas apenas uma etapa do processo que é a formação do docente. Nesta etapa, o futuro docente é exposto a toda uma multiplicidade de problemas reais a ultrapassar e a gerir. Entendemos que o que irá definir as características do futuro docente não serão esses problemas mas sim os comportamentos que cada um solicita a cada formando.

À semelhança de um cruzamento numa estrada, quando na nossa formação e conseqüentemente na nossa vida nos deparamos com dois ou mais caminhos a seguir, a escolha desse caminho não depende das características de cada um deles mas sim do efeito que tais características têm no sujeito e a própria percepção que cada um tem de cada caminho.

A título de exemplo: durante o estágio foi colocado o desafio Atividade de Natureza Científico-Pedagógica Coletiva, perante isto, cada Núcleo procurou responder à situação, da forma como melhor entendeu desenvolvê-la. Não questionando a forma como cada um a solucionou, damos um salto à mensagem que queremos aqui deixar, esta prende-se com o fato de que ao longo de todo o EP, não procuramos, em nenhuma das situações, seguir o caminho mais fácil, aquele que agradava a mais gente, aquele que seria de fácil resolução e com benefícios a curto prazo, procuramos sim o caminho que nos formaria no sentido que havíamos traçado, acarretando com isso todo um conjunto de outros desafios.

Desde a concepção à realização e controlo das atividades, os desafios aumentaram progressivamente até que começaram a se vislumbrar os resultados desejados: a nossa conduta e comportamento enquanto docentes (após vivenciar momentos de incongruência, instabilidade, desânimo e frustração) começaram a se estabilizar e responder de forma mais adequada às situações com que nos deparámos dia a dia.

Paralelamente a todas as atividades que compõem o Estágio Pedagógico existe toda uma envolvência relacional, emocional e social com diferentes entidades referentes ao seio escolar. As atividades solicitam um

conjunto de interações com toda a comunidade, tais interações resultam no enriquecimento das nossas condutas sociais enquanto docentes. Numa comunidade, o bom relacionamento é catalisador de um bom clima e tal só é favorável ao incremento da qualidade do ensino/aprendizagem, seja aquele formal das aulas ou o que ocorre nos intervalos e corredores, entre alunos, auxiliares de ação educativa e professores.

A capacidade de comunicar e trabalhar num grupo tão grande como é uma comunidade educativa pode ser difícil se nos centrarmos em nós docentes, se, pelo contrário, o mote da nossa ação for centrado no(s) aluno(s), trabalhar no seio de uma comunidade educativa será mais fácil e satisfatório.

Numa das atividades, a ação de extensão curricular, ocorreu o despoletar de ilações importantes. De referir a perceção de que a figura docente representa, efetivamente, um papel preponderante na construção "das pessoas" e conseqüentemente de toda uma comunidade.

São as situações e experiências que proporcionamos aos nossos alunos que determinam a sociedade do futuro. Ao contrário do que se vivenciou no nosso ensino básico, tentámos, neste ano letivo e com a nossa turma preparar os nossos alunos para o futuro, por mais incerto e difícil que este possa ser. Acreditamos, na maioria dos casos, tê-lo feito. Contudo, se entendermos a formação do docente como sendo contínua, estamos certos que, para que as nossas intervenções intencionais cheguem efetivamente a induzir os comportamentos desejados num maior número de alunos, necessitamos de procurar aprofundar as nossas capacidades e incrementar o nosso repertório de estratégias.

Outra ilação fundamental centra-se na individualidade do sujeito. O aluno, ser ímpar, possui idiosincrasias que o docente deve ter na sua lista de variáveis em jogo, estas são determinantes para que consigamos rentabilizar o que de melhor cada aluno tem.

A ideia de que servir o ideal de uma turma, é fazê-lo tendo em conta o nível médio da turma, foi claramente derrubada. O processo de transformação de sujeitos acaba por ocorrer independentemente do que para tal seja feito.

Agora, fazê-lo de forma a que se transformem no sentido que desejamos, acarreta um conjunto de nuances de dificuldade superior. É preciso saber "em que tipo de homem quero transformar os meus alunos?". Se bem que antecipadamente tenho que saber "que tipo de homem é que a sociedade global carecerá nos próximos x anos?". Após responder a estas questões, toda as nossas ações, estratégias, condutas, metodologias, estilos e métodos de ensino, derivarão no sentido de capacitar cada aluno da forma que este mais necessita.

Não deve ficar esquecido que, o aluno, além de ímpar, é mutável. Lidar com um conjunto enorme de sujeitos que, em determinadas circunstâncias e momentos, alteram as suas características é um desafio que, enquanto docentes temos que dar resposta. Para superá-lo, entendemos que a solução reside numa formação docente íntegra e forte no sentido de atribuir uma autossuficiência formativa aos profissionais desta área que, apesar de muitas vezes querermos transmitir aos nossos alunos que é "igual às outras disciplinas", não o é. É diferente, e por isso mesmo carece de empenho e especial atenção por parte deles.

Foi pontualmente frustrante saber que os alunos não compreendem que uma aula é apenas a ponta de um icebergue e que, por debaixo, existe todo um processo de preparação do qual, eles próprios, são o cerne. Esses momentos de angústia foram dissipados rapidamente quando, em situações mais calmas compreendíamos que os alunos, ainda muito novos, não têm que compreender o porquê de todas as coisas. É verdade que não queremos que sejam meros consumidores, mas o maior desafio encontrado foi, transformá-los, de forma subentendida com as situações criadas dentro e fora das aulas.

Paralelamente à transformação dos alunos, pretendeu-se fazer outra, a transformação de nós próprios enquanto profissionais da docência da Educação Física. Não se pretendeu com este relatório descrever os acontecimentos deste ano de formação mas sim, refletir sobre o que nele (processo de formação) se passou. Quer sejam tomadas de decisão, ilações, descobertas, momentos críticos, controlo de exercícios, arrumação de materiais, pedidos de apoio, "conversas de café", todas elas têm, quando esmiuçadas, o seu forte contributo para a nossa formação.

Gostaríamos de referir que apesar do quadro atual de empregabilidade na área ser desanimador, a motivação para uma contínua formação no ensino da E.F. e do Desporto em si, é crescente.

Sentimos que será na busca e criação de novo conhecimento que encontraremos conforto e acreditamos que, apesar de todas as contrariedades que possam surgir, à semelhança dos nossos alunos, estamos capacitados, graças à formação que nos foi dada, para ter sucesso profissional num futuro que, por mais prospetiva que façamos, tem sempre margem para a incerteza.

É-nos difícil terminar sem uma última citação que, apesar de antiga, espelha o nosso sentimento em relação ao ensino e ao que este deve ser. Klein, Slastenin, & Ruhig (1976) identificam que o ensino tem que ser pioneiro, não poderá esperar para se reformular, o ensino "*deve pensar nas exigências futuras, deve adaptar-se já ao futuro.*" (Klein, Slastenin, & Ruhig, 1976, p. 15), É nesta ótica que esperamos marcar a diferença, queremos transformar Homens para o futuro, através de uma Educação Física rica e competente.

## 10. RECOMENDAÇÕES

---

Quando nos sentimos competentes para superar todos os desafios encontrados ao longo da formação e do Estágio Pedagógico, depreende-se que o processo formativo vivenciado até à data não carece de ajustes nem de remodelações. Contudo, uma entidade que, esta sim, carece de ser chamada à atenção, são os próprios alunos. Passamos a explicar.

Ao longo do nosso percurso, verificámos que os alunos das turmas do ensino primário até, muito regularmente, no ensino secundário mostram-se unidos e chegam inclusive a se complementar de forma muito natural e intuitiva. No primeiro ciclo de estudos do ensino superior tal também acontece, mas tende a se esbater com o passar dos anos e com o aproximar do término do segundo ciclo de estudos, as relações chegam por vezes a ser "crespas" e "teatrais".

Depreendemos então que, possivelmente, tal ocorrerá pelo fato de que, nós formandos, encontramos nos nossos colegas, futuros concorrentes aos mesmos postos de trabalho.

A recomendação que aqui se pretende deixar aos alunos do ensino superior, principalmente na área da Educação Física e Desporto é que, sejam honestos uns com os outros, colaborem, criem sinergias, unam esforços ao longo dos anos e deixem que os laços criados enriqueçam a vossa formação e remanesçam para o futuro profissional.

As medidas de austeridade ou as suas consequências, o desemprego e a crise social. São estes e outros indicadores que ajudam a prospetivar um futuro com constrangimentos apenas ultrapassáveis se houver uma unidade de conhecimento funcional. Essa unidade tem que ser construída ainda no ensino superior e não é com o espartilhar e/ou o esconder de informação que tal pode ocorrer.

Estabeleçam objetivos individuais, mas também coletivos de forma a que, através da consumação de uns, possam, de forma exponencial, atingir outros.



## 11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Aguiar, I., Fernando, C., Simões, J., Barros, C., Lopes, H. (2012). A Educação Física e o apoio laboratorial - Digitalização de imagens. Seminário Desporto e Ciência, (p. 7). Funchal.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., & Vivente, A. (2011) (2011). A Expedição - Uma Actividade Desportiva de Grandes Espaços. Edições VML.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). Rotura – A Sistemática das Actividades Desportivas. Torres Novas: Edições Vamos Mais Longe.
- Almada, F., Peixoto, C., Roquette, J., & Tavares, G. (1994). Cadernos da Sistemática das Actividades Desportivas - 4 Análise do Contexto - A Prospetiva nas Actividades Desportivas. Ciências do Desporto Edições FMH.
- Anguera. (1985). Observación en Deporte y Conducta Cinésico-Motriz: Aplicaciones. Edicions Universitat de Barcelona.
- Auricchio, J. (2010). Escalada na Educação Física Escolar. Orientação adequada para a prática segura. Obtido em <http://elvalordelaef.blogspot.com/> a 15/02/2012.
- Barros, J. (1996). Educação Física: Perspectivas e Tendências na Profissão. Revista Motriz - Volume 2, Número. Obtido em [http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/02n1/V2n1\\_PON09.pdf](http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/02n1/V2n1_PON09.pdf) a 13/12/2011.
- Baker, J. (2011). 50 Ideias de Física que precisa mesmo saber. D. Quixote.
- Batalha, A., & Xarês, L. (1999). Sistemática da dança I: projecto taxonómico. Faculdade de Motricidade Humana.
- Camacho, S. (2007). Caracterização das actividades desportivas abordadas na Educação Física e no Desporto Escolar nas escolas do 3º ciclo da RAM. Universidade da Madeira.

- Castro, A., & Carvalho, A. (2007). A importancia do planejamento estrategico no trabalho do professor. Obtido em <http://pt.shvoong.com/social-sciences/education/1616624-importancia-planejamento-estrategico-trabalho-professor/> a 25/05/2012,
- Código Civil Português - Artigos 1878 e 1885. Obtido em <http://www.confap.pt/docs/codcivil.PDF> a 16/11/2012.
- Costa, M. (2008). Dança Criativa. Obtido em <http://www.meloteca.com/cursos/danca-criativa.pdf> a 20/10/2012.
- Curriculum for excellence through outdoor learning (2010) Learning and Teaching Scotland. Obtido em [http://www.educationscotland.gov.uk/images/cfeoutdoorlearningfinal\\_tcm4-596061.pdf](http://www.educationscotland.gov.uk/images/cfeoutdoorlearningfinal_tcm4-596061.pdf) a 21/10/2011.
- Damásio, A. (2003). Ao Encontro da Espinosa - As Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir . Publicações Europa-América.
- D'Antola. (1976). A observação na avaliação escolar: um estudo experimental. Edicions Loyola.
- Despacho Conjunto 105/97 (1997). O Projeto Curricular de Turma como Instrumento de Veiculação das Adaptações Curriculares. Obtido em <http://edif.blogs.sapo.pt/13588.html> a 20/10/2011.
- Educativo, L. d. (2005). Lei n.o 49/2005 - Diário da República - I Série - A N.º 166.
- Eriksen, M. (2010). Evaluation of Competences and Skills In Physical Education. In U. C. Copenhaga (Ed.), 5th International Congress and XXVI National Physical Education in Barcelona, (pp. 2-4). Obtido em <http://www.ub.edu/Vcongresinternacionaleducacionfisica/userfiles/file/MesasRedondas/MR5MetteRoseEriksen.pdf> a 03/10/2011
- Fernandes, É. (2007). Caracterização das actividades desportivas abordadas na Educação Física e no Desporto Escolar nas escolas secundárias da RAM. Universidade da Madeira.

- Ferreira, J. (2004). Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor. 6. Brasil. Obtido em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/felz-jorge-reflexoes-sobre-ser-professor.pdf> a 24/05/2012.
- Gandin, D. (2001). A Posição do Planeamento Participativo entre as Ferramentas de Intervenção na Realidade. Instituto Latino-americano de Planeamento Participativo. Portalegre. Brasil., in Currículo sem Fronteiras, v.1, n.1, pp.81-95, Jan/Jun 2001. Obtido em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/gandin.pdf> a 23/05/2012.
- Garganta, J. (1998). Comportamento tático no Futebol: Contributo para a Avaliação do Desempenho de Jogadores em situações de Jogo Reduzido.
- Gonçalves, D. (2011). Relatório do Estágio de Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz. Relatório de Estágio de Mestrado . Universidade da Madeira.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). Avaliação - Um Caminho para o Sucesso no Processo de Ensino e de Aprendizagem. (I. S. Maia, Ed.) Edições ISMAI.
- Hihiko, K. (2009). Upper Body Development: Climbing, Hanging and Swinging. Obtido em [http://www.diyfather.com/files/Active\\_Movement\\_Upper\\_Body.pdf](http://www.diyfather.com/files/Active_Movement_Upper_Body.pdf) a 08/01/2012.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). Programa Nacional de Educação Física. Obtido em <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=54&ppid=3>. a 09/11/2011.
- Justino, D. (2010). Difícil é Educá-los. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Klein, H., Slastenin, V., & Ruhig, P. (1976). A Formação dos Professores. Porto: Edições O Professor.
- Lei de Bases do Sistema Educativo (2005). Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto.

- Lopes, H., & Fernando, C. (2009). Apontamentos das aulas da Unidade Curricular Pedagogia do Desporto. Licenciatura em Educação Física e Desporto, Universidade da Madeira.
- Lorenzini, A.; Tavares, M. & Junior, M. (2011). Orientações Técnico-Metodológicas. Ensino Fundamental-Educação Física. Secretaria de Educação do Governo de Pernambuco. Obtido em <http://www.slideshare.net/alextonny/otm-educacao-fisica> a 15/10/2011.
- Macedo, G. (s/d). Proposta para a construção de um Projeto Curricular de Turma. PQND do 4º Grupo do 2º Ciclo do EB e Formadora do CFAE Calver de Magalhães. Lisboa: Obtido em <http://www.netprof.pt/PDF/PCT.pdf> a 20/12/2012
- Marinho, A. S. (2005). Atividades de aventura como conteúdo da Educação Física: reflexões sobre seu valor educativo.
- Martins, A. (2011). A Observação no Estágio Pedagógico dos Professores de Educação Física. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Faculdade de Educação Física e Desporto . Lisboa. Obtido em <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1581/Relat%C3%B3rio%20Est%C3%A1gio%20Ana%20Martins.pdf?sequence=1> a 05/04/2012.
- Mateus, L. (2008). O Ensino da Educação Física nos 11º e 12º anos na Região Autónoma da Madeira. Universidade da Madeira.
- Mendes, J. (2011). Relatório do Estágio de Educação Física Realizado na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia. Relatório de Estágio de Mestrado. Universidade da Madeira.
- Mentoring Partnership of Minnesota (2007). *Tools for Mentoring Adolescent: #8 – Developmental Characteristics of 12-14 Years Old*. Minneapolis, Minnesota: Search Institute for Mentoring Partnership of Minnesota.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). Spectrum of Teaching Styles - Teaching Physical Education. São Francisco: Obtido em

[http://old.escambia.k12.fl.us/adminoff/Phys\\_Ed/pe/Spectrum%20of%20Teaching%20Styles.pdf](http://old.escambia.k12.fl.us/adminoff/Phys_Ed/pe/Spectrum%20of%20Teaching%20Styles.pdf) a 17/03/2012.

Oliveira, V. (2004). O que é a Educação Física. Editora Brasiliense.

Pereira, A. (2006). Motricidade Humana: A Complexidade e a Práxis Educativa. Trabalho apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Ciências do Desporto . Covilhã: Universidade da Beira Interior. Obtido em <http://www.kontraste.com/pdf/temasinvestigadores/TESIS%20ANA%20PEREIRA.pdf> a 27/05/2012.

Perrenoud, P. (1995). Ofício de aluno e sentido do trabalhador escolar - Cap. IV, Go-between entre a família e a escola). Porto. Porto Editora.

Cléopâtre, M. & Perrenoud, P. (2001). Entre Pais e Professores, um Dialogo Impossível? Oeiras. Celta Editor

Pessoa, F. (2008). Poemas Completos de Alberto Caeiro - Se depois de eu morrer quiserem escrever a minha biografia. Edições Nobel. P 98

Piéron, M. (1996). Formação de Professores - Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica. Ciências do Desporto - Edições FMH.

Pinyol, C., & Sant, J. (1992). Pedagogias Corporales (Vol. Ejercicios y Juegos con Material Alternativo). Barcelona, Espanha: Paidotribo.

projeto Curricular de Turma 7.º10 (2009). Escola Dr. Horácio Bento de Gouveia.

Projeto Ecoescolas (2008). Resumo Projeto Ecoescolas. Fundação para a Educação Ambiental. Associação Bandeira Azul da Europa. Obtido em [http://www.abae.pt/programa/EE/documentacao/resumoEE\\_2008.pdf](http://www.abae.pt/programa/EE/documentacao/resumoEE_2008.pdf) a 16/10/2011.

Projeto Educativo de Escola (2011) Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia - Triénio 2011-2014. Obtido em <http://www.hbg.pt/peducativo.pdf> a 09/09/2011.

- Prudente, J. (2006). Análise da Performance Tático-Técnica no Andebol de Alto Nível - Estudo das acções ofensivas com recurso à análise sequencial. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Doutor em Educação Física e Desporto na especialidade de Ciências do Desporto , 9. Universidade da Madeira.
- Rocha, C. (2009). A Motivação de Adolescentes do Ensino Fundamental para a prática da Educação Física Escolar. Faculdade de Motricidade Humana - Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre em Psicologia do Desporto: Obtido em [http://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/2141/1/A%20motiva%C3%A7%C3%A3o%20para%20a%20pr%C3%A1tica%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica%20Escolar%20\\_Reparado\\_.pdf](http://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/2141/1/A%20motiva%C3%A7%C3%A3o%20para%20a%20pr%C3%A1tica%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica%20Escolar%20_Reparado_.pdf) a 23/11/2011.
- Rosado, A. (1999). Léxico Comentado sobre Planificação e Avaliação. Textos de Apoio. Obtido em <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/lexico2.htm> a 15/11/2007.
- Rosado, A. (2002). Planeamento da Educação Física: Modelos de Leccionação. Powerpoints de apoio à Pedagogia do Desporto no Ramo de Educação Física e Desporto Escolar e ao Estágio Pedagógico. Obtido em [http://home.fmh.utl.pt/~arosado/Modelos20021\\_ficheiros/frame.htm](http://home.fmh.utl.pt/~arosado/Modelos20021_ficheiros/frame.htm) a 8/10/2011.
- Rosado, A.; & Colaço, C. (2002) Avaliação das Aprendizagens. Lisboa: Omniserviços.
- Sarmiento, P. (2004). Pedagogia do Desporto e Observação. Lisboa: FMH Edições.
- Sarmiento, P.; Veiga, A.; Rosado, A.; Rodrigues, J.; Ferreira, V. (1999). Pedagogia do Desporto - Instrumentos de Observação Sistemática. Lisboa: FMH Edições.
- Scotland, L. a. (2010). Curriculum for excellence through outdoor learning.

- Serrão, R. (2007). Caracterização das actividades desportivas abordadas na Educação Física e no Desporto Escolar nas escolas do 2º Ciclo da RAM. Universidade da Madeira.
- Silva, A., & Dias, L. (2006). Protocolo de Avaliação Inicial.
- Souza, T. (2001) A Inteligência Corporal – Cinestésica como manifestação da - Inteligência Humana no Comportamento de Crianças. Tese de Doutorado em Educação Física - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Obtido em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=vtls000243564> a 15/02/2012.
- The Educational and Training Inspectorate (1999) Evaluating Physical Education. Department of Education Northern Ireland Obtido em <http://www.etini.gov.uk/evaluating-physical-education.pdf> a 07/26/2012.
- Vaquero, P. (2005). Motivación, Incentivos y Rendimiento. Estudio de un Caso en Hockey Sobre Césped. Revista de Psicología del Deporte Vol. 14, núm. 2, pp. 271-281: Obtido em <http://ddd.uab.cat/pub/revpsidep/19885636v14n2p271.pdf> a 12/10/2012.
- Vasconcelos, F. (2006). Os Desportos de Combate na Escola. Caracterização do ensino dos Desportos de Combate pelos professores de Educação Física nas escolas da RAM . Universidade da Madeira.
- Wright, S., & Walkuski, J. (1995). The use of systematic observation in physical education. Singapura: Institute of Education. Obtido em <http://repository.nie.edu.sg/jspui/bitstream/10497/423/1/TL-16-1-65.pdf> a 13/10/2011.



## 12. ANEXOS

---



## Anexo I - Calendarização do Planeamento Anual

### CALENDARIZAÇÃO ANUAL

O plano contempla 62 aulas (95 lições), com um somatório total de 71 horas e 25 minutos. Os alunos do 7º ano realizam três aulas por semana, um bloco de 90' e um de 45'.

Este primeiro quadro contempla a calendarização anual que mostra a distribuição das aulas pelos vários períodos.

QUADRO 2 - CALENDARIZAÇÃO DAS AULAS

<u>1º Período</u>	<u>2º Período</u>	<u>3º Período</u>																																																																																																																																												
36 aulas	30 aulas	27 aulas																																																																																																																																												
<b>Set-11</b> <table border="1"> <thead> <tr><th>S</th><th>T</th><th>Q</th><th>Q</th><th>S</th><th>S</th><th>D</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td></tr> <tr><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td></tr> <tr><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td></tr> <tr><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>	S	T	Q	Q	S	S	D				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30			<b>Jan-12</b> <table border="1"> <thead> <tr><th>S</th><th>T</th><th>Q</th><th>Q</th><th>S</th><th>S</th><th>D</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr> <tr><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td></tr> <tr><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td></tr> <tr><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td></tr> <tr><td>30</td><td>31</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>	S	T	Q	Q	S	S	D							1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31						<b>Abr-12</b> <table border="1"> <thead> <tr><th>S</th><th>T</th><th>Q</th><th>Q</th><th>S</th><th>S</th><th>D</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr> <tr><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td></tr> <tr><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td></tr> <tr><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td></tr> <tr><td>30</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>	S	T	Q	Q	S	S	D							1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30						
S	T	Q	Q	S	S	D																																																																																																																																								
			1	2	3	4																																																																																																																																								
5	6	7	8	9	10	11																																																																																																																																								
12	13	14	15	16	17	18																																																																																																																																								
19	20	21	22	23	24	25																																																																																																																																								
26	27	28	29	30																																																																																																																																										
S	T	Q	Q	S	S	D																																																																																																																																								
						1																																																																																																																																								
2	3	4	5	6	7	8																																																																																																																																								
9	10	11	12	13	14	15																																																																																																																																								
16	17	18	19	20	21	22																																																																																																																																								
23	24	25	26	27	28	29																																																																																																																																								
30	31																																																																																																																																													
S	T	Q	Q	S	S	D																																																																																																																																								
						1																																																																																																																																								
2	3	4	5	6	7	8																																																																																																																																								
9	10	11	12	13	14	15																																																																																																																																								
16	17	18	19	20	21	22																																																																																																																																								
23	24	25	26	27	28	29																																																																																																																																								
30																																																																																																																																														
<b>Out-11</b> <table border="1"> <thead> <tr><th>S</th><th>T</th><th>Q</th><th>Q</th><th>S</th><th>S</th><th>D</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td></tr> <tr><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td></tr> <tr><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td></tr> <tr><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td></tr> <tr><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td></tr> <tr><td>31</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>	S	T	Q	Q	S	S	D						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31							<b>Fev-12</b> <table border="1"> <thead> <tr><th>S</th><th>T</th><th>Q</th><th>Q</th><th>S</th><th>S</th><th>D</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr> <tr><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td></tr> <tr><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td></tr> <tr><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td></tr> <tr><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>	S	T	Q	Q	S	S	D			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29					<b>Mai-12</b> <table border="1"> <thead> <tr><th>S</th><th>T</th><th>Q</th><th>Q</th><th>S</th><th>S</th><th>D</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr> <tr><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td></tr> <tr><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr> <tr><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td></tr> <tr><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>31</td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>	S	T	Q	Q	S	S	D		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31										
S	T	Q	Q	S	S	D																																																																																																																																								
					1	2																																																																																																																																								
3	4	5	6	7	8	9																																																																																																																																								
10	11	12	13	14	15	16																																																																																																																																								
17	18	19	20	21	22	23																																																																																																																																								
24	25	26	27	28	29	30																																																																																																																																								
31																																																																																																																																														
S	T	Q	Q	S	S	D																																																																																																																																								
		1	2	3	4	5																																																																																																																																								
6	7	8	9	10	11	12																																																																																																																																								
13	14	15	16	17	18	19																																																																																																																																								
20	21	22	23	24	25	26																																																																																																																																								
27	28	29																																																																																																																																												
S	T	Q	Q	S	S	D																																																																																																																																								
	1	2	3	4	5	6																																																																																																																																								
7	8	9	10	11	12	13																																																																																																																																								
14	15	16	17	18	19	20																																																																																																																																								
21	22	23	24	25	26	27																																																																																																																																								
28	29	30	31																																																																																																																																											
<b>Nov-11</b> <table border="1"> <thead> <tr><th>S</th><th>T</th><th>Q</th><th>Q</th><th>S</th><th>S</th><th>D</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr> <tr><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td></tr> <tr><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr> <tr><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td></tr> <tr><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>	S	T	Q	Q	S	S	D		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30					<b>Mar-12</b> <table border="1"> <thead> <tr><th>S</th><th>T</th><th>Q</th><th>Q</th><th>S</th><th>S</th><th>D</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td></tr> <tr><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td></tr> <tr><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td></tr> <tr><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>31</td><td></td></tr> </tbody> </table>	S	T	Q	Q	S	S	D				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		<b>Jun-12</b> <table border="1"> <thead> <tr><th>S</th><th>T</th><th>Q</th><th>Q</th><th>S</th><th>S</th><th>D</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr> <tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr> <tr><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td></tr> <tr><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td></tr> <tr><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td></td></tr> </tbody> </table>	S	T	Q	Q	S	S	D					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30															
S	T	Q	Q	S	S	D																																																																																																																																								
	1	2	3	4	5	6																																																																																																																																								
7	8	9	10	11	12	13																																																																																																																																								
14	15	16	17	18	19	20																																																																																																																																								
21	22	23	24	25	26	27																																																																																																																																								
28	29	30																																																																																																																																												
S	T	Q	Q	S	S	D																																																																																																																																								
			1	2	3	4																																																																																																																																								
5	6	7	8	9	10	11																																																																																																																																								
12	13	14	15	16	17	18																																																																																																																																								
19	20	21	22	23	24	25																																																																																																																																								
26	27	28	29	30	31																																																																																																																																									
S	T	Q	Q	S	S	D																																																																																																																																								
				1	2	3																																																																																																																																								
4	5	6	7	8	9	10																																																																																																																																								
11	12	13	14	15	16	17																																																																																																																																								
18	19	20	21	22	23	24																																																																																																																																								
25	26	27	28	29	30																																																																																																																																									
<b>Dez-11</b> <table border="1"> <thead> <tr><th>S</th><th>T</th><th>Q</th><th>Q</th><th>S</th><th>S</th><th>D</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td></tr> <tr><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td></tr> <tr><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td></tr> <tr><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>31</td><td></td></tr> </tbody> </table>	S	T	Q	Q	S	S	D				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		<table border="1"> <tbody> <tr><td>Aulas de EF</td></tr> <tr><td>Avaliação Inicial</td></tr> <tr><td>Feridos</td></tr> <tr><td>Interrupções</td></tr> <tr><td>Festa do desporto escolar</td></tr> <tr><td>Festa de Carnaval</td></tr> <tr><td>Avaliações E.S.</td></tr> </tbody> </table>	Aulas de EF	Avaliação Inicial	Feridos	Interrupções	Festa do desporto escolar	Festa de Carnaval	Avaliações E.S.																																																																																												
S	T	Q	Q	S	S	D																																																																																																																																								
			1	2	3	4																																																																																																																																								
5	6	7	8	9	10	11																																																																																																																																								
12	13	14	15	16	17	18																																																																																																																																								
19	20	21	22	23	24	25																																																																																																																																								
26	27	28	29	30	31																																																																																																																																									
Aulas de EF																																																																																																																																														
Avaliação Inicial																																																																																																																																														
Feridos																																																																																																																																														
Interrupções																																																																																																																																														
Festa do desporto escolar																																																																																																																																														
Festa de Carnaval																																																																																																																																														
Avaliações E.S.																																																																																																																																														



Quadro 2: Primeira Etapa: Avaliação Inicial.

ESCOLA BÁSICA DOS 2º E 3º CICLOS DR. HORÁCIO BENTO DE GOUVEIA				
7º 10 PLANO DE TURMA			ANO LECTIVO 2011/2012	
<b>1ª ETAPA: Avaliação Inicial</b>				
Data	19/09 a 23/09	26/09 a 30/09	03/10 a 07/10	10/10 a 14/10
Instalação	<b>CB</b>	<b>POLI2</b>	<b>GIN</b>	<b>POLI3</b>
Nº Aulas	2	2	2	2
Matérias	Atividades Rítmicas e de Expressão Corporal;  D. Combate;  JDC (andebol, futebol, basquetebol);  Senta e Alcança (FG).	Badmington;  Patinagem;  Flexão de braços (FG);  Vaivém (FG).	Ginástica;  Act.Rit.Exp.Corp. – Dança;  Ginástica;  Abdominais (FG)	JDC (voleibol);  Atletismo;  Actividades de Exploração da Natureza – DAM.



QUADRO 3: SEGUNDA ETAPA: AQUISIÇÃO, DESENVOLVIMENTO E CONSOLIDAÇÃO DE APRENDIZAGENS.

ESCOLA BÁSICA DOS 2º E 3º CICLOS DR. HORÁCIO BENTO DE GOUVEIA																
7º 10 PLANO DE TURMA							ANO LECTIVO 2011/2012									
<b>2ª ETAPA: Aquisição, Desenvolvimento e Consolidação de Aprendizagens</b>																
Data	17/10 a 4/11	7/11 a 25/11	28/11 a 16/12	A V A L I A Ç Ã O  1 º P E R Í O D O	03/01 a 20/01	23/01 a 10/02	13/02 a 09/03	12/03 a 23/03	A V A L I A Ç Ã O  2 º P E R Í O D O	10/04 a 27/04	30/04 a 11/05	14/05 a 25/05	28/05 a 08/06	11/06 a 22/06	A V A L I A Ç Ã O  3 º P E R Í O D O	
Instalação	POL1	PAV	CB		POL2	GIN	POL3	POL1		PAV	CB	POL2	GIN	POL3		
Alternativas			Gin 1.ºs 45' min da seg-f Poli2 quinta-f								Gin 1.ºs 45' min da seg-f Poli2 quinta-f					
Nº Aulas	6	6	4		5	6	6	4		4	4	4	3	4		
Matérias	<b>JDC (Voleibol, Madeirabol)</b> Actividades de Exploração da Natureza - Escalada Atletismo	Ginástica Solo <b>JDC (Voleibol, Madeirabol)</b> Badminton Desportos Combate - Imobilizações A.R.E. - Dança	Ginástica Solo/Saltos <b>JDC (Voleibol, Madeirabol)</b> Actividades de Exploração da Natureza - Orientação e escalada		<b>JDC (Futebol, Basquetebol)</b> Patinagem <b>Badminton – AV.S.</b>	<b>Ginástica Solo, Aparelhos, Trampolins – AV.S.</b> Desportos de Combate Dança	JDC (Futebol, Andebol, Basquetebol, Râguebi) <b>Actividades de exploração da Natureza - Percursos da Natureza; Rapel</b>	JDC (Futebol, Andebol, Basquetebol, Râguebi) <b>Actividades de Exploração da Natureza – Escalada/Rapel – AV.S.</b>		<b>Desportos de Combate – AV.S.</b> A.R.E. - Dança JDC (Madeirabol, Voleibol, Futebol) Badminton Patinagem	<b>Patinagem – AV.S</b> Actividades de Exploração da Natureza - Orientação e escalada	<b>JDC (Voleibol, Futebol, Madeirabol, Basquetebol) - AV.S.</b>	Ginástica Desportos de Combate Actividades de exploração da Natureza - Percursos da Natureza; Escalada <b>Dança – AV.S.</b>	Desportos de Combate Actividades de exploração da Natureza - Percursos da Natureza; Rapel		
	Unidade Didáctica nº 1			Unidade Didáctica nº 2	Unidade Didáctica nº 3	Unidade Didáctica nº 4		Unidade Didáctica nº 5	Unidade Didáctica nº 6	Unidade Didáctica nº 7	Unidade Didáctica nº 8					



## Anexo II - Competências a Adquirir/Trabalhar

Matérias		Competências	Instrumentos
Jogos Desportivos Colectivos	Futebol	<p>Ocupa racional e estrategicamente o espaço de jogo (3x3)</p> <p>Domina o objecto de jogo (controla, passa, recebe, remata, lança...)</p> <p>Assume acções de cooperação com os colegas (desmarcação, apoio, marcação, abre linhas de passe, executa trocas de marcação...)</p> <p>Progride no sentido do alvo</p> <p>Conhece e cumpre as principais regras do jogo</p>	
	Andebol		
	Basquetebol		
	Corfebol		
	Voleibol		
	Madeirabol		
	Raguebi		
Desportos de Raquete	Ténis de mesa	<p>Controla a raquete e a bola/volante</p> <p>Serve e explora os espaços livres com intenção de dificultar as acções do adversário</p>	<p>Questões aula</p> <p>Fichas de trabalho</p> <p>Auto-avaliação</p> <p>Teste escrito</p> <p>Fichas de observação</p> <p>Exercícios individuais, de grupo, de confrontação, de cooperação e outras formas jogadas.</p>
	Badmington	<p>Desloca-se e posiciona-se correctamente para devolver o volante ou a bola, ajustando tipo de batimento em função do contexto envolvente.</p> <p>Conhece e cumpre com as principais regras do jogo</p>	
Desportos de Combate	Judo	<p>Realiza a saudação percebendo a sua intenção antes e depois das situações de combate</p> <p>Aplica forças, manipulando as suas componentes com o objectivo de desequilibrar o adversário</p> <p>Explora acções de domínio do seu corpo e do adversário</p> <p>Adapta a configuração da relação centro de gravidade/base apoio em função do problema proposto/encontrado</p> <p>Conhece e cumpre com as principais regras do jogo</p> <p>Imobiliza o oponente no solo, controlando pelo menos uma das cinturas (escapular ou pélvica), durante 15 segundos.</p>	
Ginástica	Solo	<p>Realiza rolamento à frente e atrás, apoio facial invertido, roda, rodada, meia-volta, duas posições de equilíbrio e uma posição de flexibilidade</p> <p>É capaz de criar uma sequência de solo</p> <p>Realiza com rigor técnico os elementos gímnicos</p> <p>Conhece e cumpre com as regras de segurança</p>	

	Aparelhos	Realiza o salto de eixo no plinto Realiza o salto entre mãos no cavalo com arções Marcha na trave (à frente e à retaguarda); entra na trave a um pé, executa os movimentos: salto de gato e 1/2 pirueta; inversão de marcha, avião e saída em extensão Realiza o salto de vela, engrupado, 1/2 pirueta e 1 pirueta.	
Atletismo		Compreende as variáveis a gerir para maximizar o alcance dos lançamentos e saltos Realiza a estrutura rítmica dos saltos em comprimento e triplo salto Realiza uma corrida de barreiras, transpondo a barreira com uma trajectória rasante e mantendo o ritmo das passadas entre barreiras, durante toda a corrida Realiza um corrida de estafetas, sem desaceleração na zona de transmissão, utilizando a técnica descendente e/ou ascendente Conhece e cumpre com o regulamento das disciplinas técnicas do atletismo	
Patinagem		Evidencia coordenação global e fluidez dos movimentos Executa as posições de equilíbrio estático e dinâmico (quatro, carrinho, oito, etc.) Percorre as trajectórias definidas	
Dança		Tem noção de ritmo e enquadra os seus movimentos com o espírito da música. Explora o espaço de forma criativa e expressiva. Concebe e executa uma coreografia com pelo menos 3 passos. Realiza a coreografia do Regadinho Conhece e executa os passos base da valsa e do chá-chá-cha	
Actividades de exploração da Natureza		Conhece e cumpre as regras de segurança Reconhece a importância da segurança Atribui uma funcionalidade aos materiais utilizados Escala, escolhendo as vias mais rentáveis (em função do problema colocado)	

### Anexo III - Caracterização das Etapas de Aprendizagem

<u>Etapa</u>	<u>Descrição</u>	<u>Objetivos Gerais</u>	<u>Calendarização</u>	<u>Matérias a lecionar</u>
Primeira	Avaliação Inicial	<p><i>“Ensinar e aprender ou consolidar rotinas de organização, situações organizativas típicas da Educação Física, normas de funcionamento, etc;</i></p> <p><i>Apresentar as matérias a lecionar durante o ano aos alunos;</i></p> <p><i>Identificar as aptidões dos alunos em cada matéria;</i></p> <p><i>Identificar os “alunos-expert” e os “alunos-problema” da E.F. em cada uma das matérias;</i></p> <p><i>Recolher informações que permitam elaborar o Planeamento anual</i></p> <p><i>Avaliar o nível dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento no conjunto das matérias da E.F. e, se possível, no domínio dos conhecimentos que se considere necessário e fundamental;</i></p> <p><i>Definir o grau de exigência para cada matéria;</i></p> <p><i>Definir as matérias prioritárias de intervenção pedagógica;</i></p> <p><i>Criar um bom clima de aula e um estilo próprio de aula (isto irá otimizar o tempo útil de aula para as aprendizagens);</i></p> <p><i>Recolher informações para orientar a formação de grupos dentro da turma, caso a heterogeneidade o justifique.” (Silva &amp; Dias, 2007).</i></p>	19/09 - 13/10	<p>Atletismo</p> <p>Futebol</p> <p>Basquetebol</p> <p>Andebol</p> <p>Voleibol</p> <p>Badminton</p> <p>Desportos de Combate</p> <p>Ginástica</p> <p>Dança</p> <p>Patinagem</p>
Segunda	Aquisição, desenvolvimento e consolidação de aprendizagens	<p><i>“Melhorar a aptidão física, elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno.</i></p> <p><i>Promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas</i></p> <p><i>Assegurar a aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes atividades físicas, promovendo o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, através da prática de:</i></p> <p><i>atividades físicas desportivas nas suas dimensões técnica, tática, regulamentar e organizativa;</i></p> <p><i>atividades físicas expressivas (danças), nas suas dimensões técnica, de composição e interpretação;</i></p> <p><i>atividades físicas de exploração da Natureza, nas suas dimensões técnica, organizativa e ecológica;</i></p>	17/10 a 22/06	<p>Futebol</p> <p>Andebol</p> <p>Basquetebol</p> <p>Voleibol</p> <p>Madeirabol</p> <p>Râguebi</p> <p>Badminton</p>

	<p><i>Promover o gosto pela prática regular das atividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como fator de saúde e componente da cultura, na dimensão individual e social.</i></p> <p><i>Promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais, no seio dos quais se desenvolvem as atividades físicas, valorizando:</i></p> <p><i>a iniciativa e a responsabilidade pessoal, a cooperação e a solidariedade;</i></p> <p><i>a ética desportiva;</i></p> <p><i>a higiene e a segurança pessoal e coletiva;</i></p> <p><i>a consciência cívica na preservação de condições de realização das atividades físicas, em especial da qualidade do ambiente.”</i> (Jacinto <i>et al.</i>, 2001).</p>	<p>Judo</p> <p>Ginástica Artística de solo</p> <p>Ginástica Artística de aparelhos</p> <p>Atletismo</p> <p>Patinagem</p> <p>Atividades. Rítmicas Expressivas</p> <p>Atividades exploração da Natureza</p>
--	--	---

Anexo IV - Tabela de Documentos de Apoio às matérias de ensino

Autores	Título
<b>Desportos Coletivos</b>	
Barata, J., & Coelho, O. (2006);	Hoje Há educação Física – 3º ciclo;
Bayer, C. (1994);	O ensino dos desportos colectivos;
Castelo, J. (1994);	Futebol: Modelo técnico-tático do jogo;
Castelo, J. (2002);	O exercício de treino desportivo – A unidade lógica de programação e estruturação do treino desportivo;
Costa, T. (2010);	Comportamento tático no Futebol: Contributo para a Avaliação do Desempenho de Jogadores em situações de Jogo Reduzido;
Garganta, J. (1998);	O ensino dos jogos desportivos colectivos – Perspectivas e tendências;
Gonçalves, F., Mourão, P., & Aranha, A. (2007);	Ficha de Observação/Avaliação Motora – Ficha para verificação da Qualidade de Jogo dos Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico, nos Jogos Desportivos Colectivos;
Graça, A. S., & Mesquita, I. R. (2002);	A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo;
Graça, A., Musch, E., Mertens, B., Timmers, E., Mertens, T., Taborsky, F., Remy, C., De Clercq, D., Multael, M. & Vonderlynck, V. (2003);	O modelo de competência nos jogos de invasão: Proposta metodológica para o ensino e aprendizagem dos jogos desportivos;
Griffin, L. L., Mitchell, S. A., & Oslin, J. L. (2006);	Teaching sport concepts and skills – A tactical games approach;
Memmert, D., & Harvey, S. (2008);	The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Some Concerns and Solutions for Further Development;
Oliveira, H. (2010);	Aferição da Avaliação dos Alunos nos Jogos Desportivos Colectivos;
Prudente, J. (2006);	Análise da performance tático-técnica no andebol de alto nível – Estudo das acções ofensivas com recurso à análise sequencial;
Ribeiro, M., & Volossovitch, A. (2004);	O ensino do andebol dos 7 aos 10 anos;
Ribeiro, M., & Volossovitch, A. (2008);	Andebol 2 - O ensino do jogo dos 11 aos 14 anos;

Sarmiento, P. (2004);	Pedagogia do Desporto e Observação;
Webb, P. I., & Pearson, P. J. (2008);	An Integrated Approach to Teaching Games for Understanding (TGfU);
<b>Ginástica</b>	
Araújo, C. (2002);	Manual de Ajudas em Ginástica;
Araújo, C., & Gonçalves, F. (2000/2000);	Ginástica escolar: programa de ginástica masculina para o 3º ciclo do ensino básico – contributo para uma melhor aplicação prática (1ª parte/2ª parte);
Bento, J. (1987);	O lugar da ginástica (desportiva ou não) na escola;
Botelho, M. (1988);	A criança e a actividade gímnica. Abordagem à ginástica desportiva;
Botelho, M. (1990);	A ginástica desportiva na escola. Aspectos didácticos-pedagógicos;
Botelho, M. (1991);	A questão das ajudas;
Botelho, M. (1995);	Segurança nas actividades gímnicas;
Corte-Real, A. (1989);	A ginástica artística na escola;
Corte-Real, A. (1990);	O salto de cavalo na escola;
Corte-Real, A. (1991);	A trave olímpica: o ensino na escola;
Lacerda, T. (1992);	Ginástica rítmica desportiva na escola;
Lacerda, T. (1992);	Ginástica rítmica desportiva no 2º ciclo do ensino básico. Indicações didáctico-metodológicas para o trabalho com corda e arco;
Moreira, J., & Araújo, C. (2004);	Manual Técnico e Pedagógico de Trampolins;
Pereira, J. (1988);	Progressões para a aprendizagem de algumas habilidades gímnicas;
<b>Atletismo</b>	
Bragada, J. (s.d);	O Atletismo na Escola: Proposta programática para abordagem dos lançamentos “leves”;
Carr, J. (1999);	Fundamentals of track and field;7
Paiva, M., & Fernandes, S. (2011);	Abordagem Multidisciplinar do Atletismo na Escola;

Atividades Rítmicas Expressivas	
Batalha, A. (2004);	Metodologia do Ensino da Dança;
Batalha, A., & Xarez, L. (1999);	A Dança em Cena – Reflexões Sobre a Prática de Dança no Contexto Escolar Sistemática da Dança I - projecto taxonómico;
Carbonera, D., & Carbonera, S. (2008);	A importância da dança no contexto escolar;
Castro, J. (2007);	Dança na Escola - "uma abordagem ao 2º ciclo";
Correia, V. (2008);	A Dança na Educação Física – Contributo para a Educação para a Saúde na vertente da Educação Sexual. Estudo realizado no 3º ciclo do Ensino Básico;
Fernandes, I. (2009);	
Figueira, M. (2008);	A dança na escola: Educação do corpo expressivo;
Gois, A. A. F. (2009);	O contributo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem para a qualidade educativa na educação pré-escolar. Um estudo exploratório;
Macara, A., & Batalha, A. (2008);	O ensino da dança na escola: Alguns porquês da sua necessidade;
Marques, I. (2012);	A Dança Como Expressão Cultural na Educação Física Escolar;
Ossona, P. (1984).	A educação pela dança.
Rosado, M. (2007);	Dança na Escola – Arte e Ensino;
Scarpato, M.T. (2001);	A dança na escola: programa de danças sociais;
Silva, C. K. O. (2011);	Dança Educativa – Um fato em escolas de São Paulo;
Manuais Escolares de Educação Física	
Romão, P. & Pais, S. (2012)	Educação Física 7.º 8.º 9.º Ano
Barata, J. & Coelho, O. (2010)	Hoje há Educação Física 3.º Ciclo
Avevedo, A.; Rego, L. & Baptista, P.(2010)	Movimento - Um Estilo de Vida



Anexo V - Plano de Aula

Escola Básica dos 2º e 3 Ciclos. Dr. Horácio Bento de Gouveia			Ano lectivo 2011/2012		
Plano de aula n.º		Data:	Hora:	Duração:	Local:
Professor:			Turma:	Ano:	
Sumário:		Objectivos Mediatos:		Materiais:	Conteudos:
Ex.	Descrição	Obj. Imediatos	Estratégias		T
1					
2					