

# Relatório de Estágio Pedagógico Realizado na Escola Secundária de Francisco Franco

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**João Lúcio Rodrigues Fernandes**

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 | 2013

T/M uma  
796  
FER REL  
EX.1

72737

## Relatório de Estágio Pedagógico Realizado na Escola Secundária de Francisco Franco

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**João Lúcio Rodrigues Fernandes**

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

UNIVERSIDADE DA MADEIRA  
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO  
E ARQUIVO

ORIENTAÇÃO

José Ricardo Velosa Barreto Ferreira Alves



# RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO

---

REALIZADO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DE FRANCISCO FRANCO

João Lúcio Rodrigues Fernandes

CENTRO DE COMPETÊNCIA DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO  
MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS  
ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTADOR

Prof. Doutor José Ricardo Velosa Barreto Ferreira Alves

Funchal, Setembro de 2013

Relatório de Estágio apresentado à  
Universidade da Madeira, com vista à  
obtenção do grau de Mestre em Ensino  
da Educação Física nos Ensinos Básico e  
Secundário.

“Um homem (...) tem a obrigação de ser responsável pelo que diz, de saber sobre o que fala, e de entender o que se passa com ele.”

Lispector (1998, p. 181)

“Ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se.”

Freire (1993, cit. por Freire, 2003, p. 27)

## **Agradecimentos**

Neste processo de reflexão sobre o trilhar de um caminho não posso deixar de reconhecer e agradecer encarecidamente a todos os que me apoiaram e acreditaram em mim, depositando a confiança necessária nas horas de maior insegurança, incerteza e dificuldade e, nas horas de menor humildade, me fizeram ver e crer que o mundo é um lugar em constante mutação onde proliferam opiniões, crenças e formas de trabalhar que exigem de nós uma maior capacidade de adaptação e humildade para reconhecermos que são tantos os caminhos quantos os caminhantes.

Pela constante interação com os diversos elementos que me rodeiam, influencio e sou influenciado, e desta interação poderá resultar um maior entendimento, consciência e humildade. Assim, preciso de agradecer a todos Vocês que me apoiaram e estiveram a meu lado direta e indiretamente neste e em tantos outros percursos.

Ao Prof. Doutor Ricardo Alves, meu orientador científico, pelas palavras, discussões, apoio e colaboração, que me fez ver que a simplicidade poderá ser aliada à busca do conhecimento e entendimento sobre a realidade que nos rodeia e, se ousar descomplexificar essa realidade, poderei estar mais próximo de um conhecimento mais acertado. Por tudo isto e mais, o meu sincero obrigado.

Ao Prof. Deodato Rodrigues, professor cooperante, meu professor e orientador nas diversas tomadas de decisão decorrentes do meu processo de aprendizagem-ensino, pelas suas sábias palavras, pela sua incansável disponibilidade, pelo seu apoio e, sobretudo, pela partilha de conhecimento adveniente de uma vasta experiência profissional e de vida. Pelo seu contributo, no meu processo de formação, enquanto profissional e cidadão, o meu muito obrigado.

Ao Ricardo Brito, meu colega de estágio, pelo apoio, discussões, troca de ideias e pontos de vista, camaradagem, cooperação e amizade. Por termos sido uma equipa o meu muito obrigado.

Aos meus alunos que se assumiram como verdadeiros professores nesta caminhada de descoberta do que representa verdadeiramente a responsabilidade de ensinar, o meu muito obrigado.

Aos colegas de mestrado pelas discussões, partilha de experiências de trabalho e estudo, o meu muito obrigado.

A todos os meus Professores do ensino básico ao ensino secundário, da licenciatura ao mestrado pelo seu enorme contributo ao que hoje sou, o meu muito obrigado.

Aos meus Pais pela educação e valores transmitidos, por me amarem incondicionalmente, apoiarem persistentemente e acreditarem sempre, o meu muito obrigado.

Aos meus irmãos de sangue aos que se tornaram, pelo vosso apoio e compreensão, o meu muito obrigado.

À Cátia, à Bárbara, à Regina, ao Eduardo, ao Daniel, ao Jorge, ao Rui e a todos os meus Amigos que diretamente ou indiretamente contribuíram para a minha formação pessoal e profissional, pelo apoio, pelos momentos, pelas palavras de ânimo, pela presença, o meu muito obrigado.

## Resumo

O Relatório de Estágio (RE) tem como objetivo explicar os processos de planeamento, realização, controlo/avaliação e consequentes reflexões sobre as diversas atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), do segundo ano do 2º ciclo de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Madeira.

A PES a que se refere este RE realizou-se no ano letivo 2012/2013 na Escola Secundária de Francisco Franco numa turma do 12º ano do Curso Científico Humanístico de Ciências e Tecnologias, do Orientador Cooperante e professor da escola. O núcleo de estágio foi constituído por dois estagiários e dois professores: o Professor Supervisor da Universidade da Madeira e o Orientador Cooperante.

Este RE está estruturado em oito capítulos. O primeiro é referente ao enquadramento da PES, onde estão descritos o seu enquadramento legal, os objetivos, a caracterização da escola e da turma. O segundo capítulo diz respeito à Gestão do Processo de Ensino/Aprendizagem na Turma do Orientador Cooperante, onde analisámos o planeamento, a realização e o controlo deste processo. Analisámos, também, a atividade de Assistência e Observação às Aulas do professor estagiário e orientador cooperante. O terceiro capítulo refere-se às atividades de Intervenção na Comunidade Escolar, o qual foi desenvolvido no âmbito das atividades anuais do Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF). O quarto capítulo, denominado de Atividades de Integração no Meio, é referente ao Estudo de Caso realizado no âmbito das Atividades da Direção de Turma e da Ação de Extensão Curricular realizada com as duas turmas dos professores estagiários. O quinto capítulo diz respeito às Atividades de Natureza Científico-Pedagógica de natureza Individual, referente à abordagem das Atividades Rítmicas e Expressivas nas aulas de Educação Física; e Coletiva, onde tratámos a problemática da Avaliação. O sexto capítulo diz respeito a Outras Atividades desenvolvidas durante o ano letivo que não assumiram um caráter obrigatório. O sétimo capítulo é referente às Considerações Finais e, por fim, o oitavo e último capítulo é referente às Recomendações e/ou Sugestões.

**Palavras-Chave:** Escola, Prática de Ensino Supervisionada, Educação Física, Ensino, Aprendizagem, Reflexão.

## **Abstract**

The Internship Report (IR) is meant to explain the procedures of planning, execution, control/evaluation and subsequent remarks on the several activities taken place over the school year among the Supervised teaching Practices (STP), of the second year of the 2nd cycle of studies of the Masters degree in Physical Education teaching for the Primary and Secondary Schools at the University of Madeira.

The STP that this IR refers to was taken place during the school year of 2012/2013 at the Escola Secundária de Francisco Franco, with a Scientific Humanistic of Science and Technologies Course Year 12 class, of the Cooperative Supervisor and School Teacher. The internship nucleus considered two interns and two teachers: The Supervisor Professor of the University of Madeira and the Cooperative Supervisor.

This IR is organized in eight chapters. The first one relates to the framing of the STP, where it is described the legal framing, the objectives, the school and class characteristics. The second chapter regards the Teaching/Learning Process Management in the Cooperative Supervisor's class, where planning, execution and control of this process is analyzed, as well as the intern teacher and cooperative supervisor's activities on the Assistance and Class Observation. The third chapter refers to Interventive Actions in the School's Community, which was developed among the Physical Education School Group (PESG) yearly activities. The fourth chapter, named Environment Integration Activities, regards to the Case Study made for the Class Direction Activities and Curricular Extension Action performed by both interns teacher's classes. The fifth chapter is related to Scientific-Pedagogic Activities of individual nature, regarding to the Expressive and Rhythmic Activities (ERA) approach in the Physical Education (PE) classes; and Collective, in which the evaluation problem is addressed. The sixth chapter makes reference to Other Activities taken place during the school year which were not mandatory. The seventh chapter regards to the Final Considerations and, last, the eighth and final chapter applies to Recommendations and/or Suggestions.

**Keywords:** School, Supervised Teaching Practices, Physical Education, Teaching, Learning, Reflection.

## Résumé

Le rapport de stage (RE) vise à expliquer les processus de planification, réalisation, contrôle/évaluation et réflexions conséquentes sur les diverses activités tout au long de l'année scolaire dans le cadre de la pratique de l'enseignement supervisé (PSE), de la deuxième année du 2ème cycle d'études de master en enseignement de l'éducation physique dans l'éducation élémentaire et secondaire de l'Université de Madère.

Le PSE référencé par ce RE a eu lieu pendant l'année scolaire 2012/2013 à l'école de Francisco Franco dans une classe de 12<sup>o</sup> année du cours de science humaniste des Sciences et technologies, du conseiller coopérant et professeur à l'école. Le stage de formation de base se composait de deux stagiaires et deux professeurs : le professeur superviseur de l'Université de Madère et du conseiller coopérant.

Ce RE est structuré en huit chapitres. Le premier concerne le cadre de la PES, où l'on a décrit le cadre juridique, les objectifs, la caractérisation de l'école et la classe. Le deuxième chapitre concerne la gestion du processus d'enseignement/apprentissage dans la classe de conseiller coopérant, où nous avons examiné la planification, réalisation et contrôle de ce processus. Nous avons aussi analysé, l'activité d'assistance et d'observation des classes du professeur stagiaire et du conseiller coopérant. Le troisième chapitre se réfère à des activités d'intervention dans le milieu scolaire, qui a été développé dans le cadre des activités annuelles du Groupe Disciplinaire d'éducation physique (GDEF). Le quatrième chapitre, appelé d'activités d'intégration dans le milieu, se réfère à l'étude d'un cas réalisé dans le cadre des Activités de la direction de la classe et de l'Extension du programme d'études qui s'est tenue avec les deux classes des professeurs stagiaires. Le cinquième chapitre porte sur les activités de nature scientifique et pédagogique de nature individuel, concernant l'approche des activités rythmique et expressives (ARE) dans les cours d'éducation physique (EF) ; et collective, où nous avons traité le problème de l'évaluation. Le sixième chapitre concerne les autres activités menées durant l'année scolaire qui n'ont pas un caractère obligatoire. Le septième chapitre c'est les considérations finales et le huitième et dernier chapitre fait référence aux recommandations et/ou Suggestions.

**Mots-clés:** École, Pratique Supervisé de l'enseignement, l'éducation Physique, Enseignement, Apprentissage, Réflexion.

## Resumen

El Reporte de Pasantía (RP) tiene como objetivo explicar los procesos de planeamiento, realización, control/evaluación y consecuentes reflexiones sobre las diversas actividades desenvueltas a lo largo del año lectivo en ámbito de la Práctica de Enseñanza Supervisionada (PES), del segundo año del 2º ciclo de estudios del Máster en Enseñanza de Educación Física en la Educación Primaria y Secundaria de la Universidad de Madeira.

La PES a que se refiere este RP fue realizada en el año lectivo 2012/2013 en la Escuela Secundaria de Francisco Franco en una clase del 12ª grado del Curso Científico Humanístico de Ciencias y Tecnologías, del tutor y profesor de la escuela. El núcleo de pasantía fue constituido por dos pasantes e dos profesores: el Profesor Supervisor de la Universidad de Madeira y el tutor.

Este RP está estructurado en ocho capítulos. El primero se refiere al encuadramiento de la PES, donde están descriptos su encuadramiento legal, los objetivos, la caracterización de la escuela y de la clase. El segundo capítulo se refiere a la Gestión del Proceso de Enseñanza/Aprendizaje en la Clase del tutor, donde analizamos el planeamiento, la realización y el control de este proceso. Analizamos, también, la actividad de Asistencia y Observación de las Clases del profesor pasante y del tutor. El tercer capítulo se refiere a las actividades de Intervención en la Comunidad Escolar, que fue desenvuelto en el ámbito de las actividades anuales del Grupo Disciplinar de Educación Física (GDEF). El cuarto capítulo, denominado de Actividades de Integración al Medio, es referente al Estudio de Caso realizado en el ámbito de las Actividades de Dirección de Clase e de la Acción de Extensión Curricular realizada con las dos clases de los profesores pasantes. El quinto capítulo se refiere a las Actividades de Naturaleza Científico-Pedagógica de naturaleza Individual, referente a el acercamiento de las Actividades Rítmicas y Expresivas (ARE) en las clases de Educación Física (EF); y Colectiva, donde tratamos la problemática de la Evaluación. El sexto capítulo se refiere a Otras Actividades desenvueltas durante el año lectivo que no asumieron un carácter obligatorio. El séptimo capítulo es referente a las Consideraciones Finales y, por fin, el octavo y último capítulo se refiere a las Recomendaciones y/o Sugerencias.

**Palabras-Clave:** Escuela, Práctica de Enseñanza Supervisionada, Educación Física, Enseñanza, Aprendizaje, Reflexión.

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA .....	5
1.1 Enquadramento Legal .....	5
1.2 Caracterização da Escola .....	5
1.2.1 Estruturas de Gestão Intermédia.....	6
1.2.2 Recursos Materiais .....	7
1.2.3 Espaços Específicos para o Ensino da Educação Física.....	7
1.3 Caracterização da Turma .....	8
2. GESTÃO DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM NA TURMA DO PROFESSOR COOPERANTE .....	11
2.1 Planeamento.....	12
2.1.1 Calendarização Anual.....	12
2.1.2 Unidades Didáticas.....	15
2.1.3 Planos de Aula.....	16
2.2 Realização .....	17
2.2.1 Estratégias Utilizadas .....	17
2.2.2 Estilos de Ensino .....	25
2.3 Controlo e Avaliação .....	28
2.3.1 Avaliação do Domínio Psicomotor .....	30
2.3.2 Avaliação do Domínio Cognitivo .....	31
2.3.3 Avaliação do Domínio Sócioafetivo .....	32
2.4 Avaliação Diagnóstica .....	33
2.4.1 Avaliação Diagnóstica dos JDC .....	34
2.4.2 Avaliação Diagnóstica das ARE .....	35
2.4.3 Avaliação Diagnóstica de Ginástica, DC e TC .....	35
2.4.4 Avaliação Diagnóstica da Condição Física .....	37
2.5 Assistência às Aulas.....	37

2.5.1	Metodologia de Observação.....	39
2.5.2	Instrumentos de Observação .....	39
2.5.3	Dimensões Observadas .....	40
3.	ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR .....	45
3.1	Edição 2012/2013 dos Jogos “O Franquinho” .....	45
3.1.1	Planeamento .....	46
3.1.2	Operacionalização .....	47
3.1.3	Controlo e Avaliação.....	48
4.	ATIVIDADES DE INTEGRAÇÃO NO MEIO.....	53
4.1	Atividades no âmbito da Direção de Turma .....	53
4.1.1	Estudo de Caso .....	53
4.1.2	Identificação do Problema e Caracterização do Aluno .....	53
4.1.3	Definição dos objetivos .....	55
4.1.4	Instrumentos e Recolha de Informação.....	55
4.1.5	Pertinência do Estudo.....	56
4.1.6	Metodologia utilizada.....	57
4.1.7	Estratégias de intervenção e Resultados obtidos.....	57
4.2	Ação de Extensão Curricular .....	61
4.2.1	Justificação da Ação.....	63
4.2.2	Planeamento e Organização .....	64
4.2.3	Operacionalização .....	65
4.2.4	Controlo e Avaliação.....	66
5.	ATIVIDADE DE NATUREZA CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA.....	71
5.1	Atividade Científico-pedagógica Individual ”A Abordagem das Atividades Rítmicas e Expressivas nas aulas de Educação Física” .....	71
5.1.1	Justificação .....	72
5.1.2	Planeamento e Operacionalização.....	73

5.1.3	Controlo e Avaliação.....	74
5.2	Atividade Científico-Pedagógica Coletiva “Paradigmas da Avaliação no Ensino Secundário: Ao serviço da Excelência ou da Aprendizagem” .....	76
5.2.1	Justificação .....	78
5.2.2	Planeamento e Operacionalização.....	80
5.2.3	Controlo e Avaliação.....	82
6.	OUTRAS ATIVIDADES .....	87
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	89
8.	RECOMENDAÇÕES.....	95
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA.....	99
	ANEXOS.....	107

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Componentes de Avaliação nas Atitudes Específicas de Empenho e Cooperação.....	31
<b>Tabela 2</b> – Ponderação da Avaliação do Domínio Cognitivo nos três períodos letivos.....	31

## ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO A – Recintos desportivos.....	108
ANEXO B – Identificação do aluno/caracterização da turma.....	110
ANEXO C – Calendarização anual.....	118
ANEXO D – Modelo de plano de aula.....	124
ANEXO E – Modelo do plano de treino.....	126
ANEXO F – Ficha de controlo de frequência cardíaca.....	128
ANEXO G – Critérios de avaliação de educação física 11º e 12º anos.....	130
ANEXO H – Tabela de avaliação.....	133
ANEXO I – Orientação para os trabalhos de grupo 1º período.....	134
ANEXO J – Proposta de índice para o trabalho escrito do 2º período.....	136
ANEXO K – Ficha de observação da avaliação diagnóstica dos JDC/Níveis do domínio de jogo .....	138
ANEXO L – Avaliação diagnóstica dos JDC.....	140
ANEXO M – Ficha de observação da avaliação diagnóstica das ARE.....	144
ANEXO N - Ficha de observação da avaliação diagnóstica do TC, Ginástica e DC....	146
ANEXO O – Tabela de registo do <i>fitnessgram</i> .....	148
ANEXO P – Cronograma de assistência às aulas.....	150
ANEXO Q – Fichas de observação e de assistência às aulas.....	152
ANEXO R – Cronograma do planeamento da atividade de intervenção na comunidade educativa “O Franquinho”.....	158
ANEXO S – Provas e regulamentos do “O Franquinho”.....	160
ANEXO T – Cronograma da atividade de extensão curricular.....	168
ANEXO U – Programa da atividade de extensão curricular: “Acantonamento casa de abrigo das queimadas”.....	170
ANEXO V – Convite/informação para a atividade de extensão curricular aos encarregados de educação.....	172
ANEXO W – Questionário de avaliação da ação científico-pedagógica individual.....	174
ANEXO X – Inquérito de avaliação aos alunos sobre as aulas de ARE.....	176
ANEXO Y – Questionário do estudo exploratório para a ação científico-pedagógica coletiva.....	178

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

Atividade de Ginásio – AG  
Atividades Rítmicas e Expressivas – ARE  
Desportos de Combate – DC  
Dossiê de Estágio - DE  
Educação Física – EF  
Encarregado de Educação – EE  
Ginástica Acrobática – GA  
Grupo Disciplinar de Educação Física – GDEF  
Jogos Desportivos Coletivos – JDC  
Planos de Aula – PA  
Prática de Ensino Supervisionada - PES  
Programa Nacional de Educação Física - PNE  
Projeto Educativo da Escola – PEE  
Relatório de Estágio – RE  
Tênis de Campo – TC  
Trabalhos não Presenciais - TNP  
Unidade Didática – UD

## INTRODUÇÃO

*O professor liga-se à eternidade; ele nunca sabe onde cessa a sua influência.*

Bento (2008)

A prática de ensino supervisionada (PES), que agora termina, culmina com o presente documento que visa relatar e refletir sobre o processo de aprendizagem-ensino decorrentes da referida prática. A mesma inseriu-se no segundo ano do 2º ciclo de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade da Madeira, conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

A unidade curricular denominada de Estágio, referente à PES, desenvolveu-se na Escola Secundária de Francisco Franco, na cidade do Funchal. Esta decorreu sob a supervisão do Prof. Doutor Ricardo Alves e orientação do Dr. Deodato Rodrigues, orientador cooperante da instituição de ensino acolhedora, sendo o núcleo de estágio constituído por dois professores estagiários: eu e o meu colega de estágio.

O estágio decorreu no ano letivo de 2012/2013 e foi realizado com uma das turmas do orientador cooperante, a turma 2 do 12º ano do Curso de Ciências e Tecnologias. Esta era constituída por 28 elementos, sendo que apenas 24 frequentaram as aulas de Educação Física (EF).

Em constante interação, supervisão e orientação dos professores, fomos responsáveis pela gestão do processo de ensino-aprendizagem da turma. Os fundamentos e decisões relativas ao processo de conceção/planeamento, realização e controlo/avaliação foram da nossa responsabilidade com a citada supervisão e orientação.

A formação de um professor constitui-se como um processo ao longo da vida, esta consiste na transmissão de conhecimentos científicos e culturais, que permitem a aquisição de uma formação especializada centrada no domínio de conceitos e estrutura da matéria em que é especialista (Garcia, 1993 cit. por Albuquerque, Graça & Januário, 2005).

Após a formação inicial realizada no decurso do primeiro ano do mestrado citado, realizámos a PES, a qual denominaremos de estágio. Este poderá definir-se como uma experiência de formação estruturada, constituindo-se como um marco fundamental na formação e preparação dos alunos/mestrandos para a entrada no mundo

profissional (Caires & Almeida, 2000), desenvolvendo competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável (Formosinho, 2001).

Costa e colaboradores (1996) refere que a aprendizagem da profissão docente não é algo que se inicia com a frequência num curso, nem com a obtenção de um diploma que permite exercer a função docente, é algo que o professor realiza durante toda a sua vida, começa até antes da formação inicial e permanece em aberto até à reforma. O autor, citando Schempp e Graber (1992), refere que a fase de estágio, entre outras, é um período crítico na formação de professores, pelo potencial de influência na forma como estes desenvolvem as suas conceções e competências profissionais.

Assim, acreditamos que o nosso estágio foi um momento crucial e de grande importância na aquisição e desenvolvimento de competências profissionais e pessoais determinantes na forma como hoje olhamos o ser professor e a responsabilidade inerente, que, em nosso entender, é demasiado grande, no processo de formação e aprendizagem dos alunos.

O estágio no meio escolar é um momento de convergência e, por vezes, até de confrontação entre a formação teórica e a realidade existente na escola. Este constitui-se como a experiência principal de ensino acompanhado anterior à finalização da formação docente e entrada no mundo do trabalho, onde o professor estagiário, com a teoria adquirida durante a sua formação, conta com o apoio, a experiência e o conhecimento do(s) orientador(es) de modo a maximizar as suas possibilidades de aprendizagem-ensino (Piéron, 1996).

Como referem Albuquerque, Graça e Januário (2005, p. 17) “à educação interessa fundamentalmente o pensar real (...), interessa criar atitudes que desenvolvam nos seres humanos um pensamento efetivo, uma postura mental orientada para questionar e problematizar, construindo um raciocínio alicerçado em bases sólidas”.

Também Costa (1994) citado por Costa e colaboradores (1996, p.14) salienta que “ensinar é um processo de investigação e experimentação, aprendendo os professores a ensinar através da reflexão na ação e da reflexão sobre a ação”.

Desta forma, a reflexão sobre as experiências práticas torna-se fundamental na aquisição de competências profissionais (Rosado & Mesquita (2011).

A formação profissional de professores deverá permitir que o professor “contribua ajudando os alunos nas suas aprendizagens e esteja empenhado num processo de aperfeiçoamento pessoal na base de uma reflexão contínua sobre a sua própria acção pedagógica” (Piéron, 1996, p.11)

Assim, é nosso objetivo não apenas expor, neste documento denominado de RE, os relatos das diversas atividades desenvolvidas no decorrer da PES, mas também refletir acerca do nosso desempenho nas tarefas propostas e por nós realizadas ao longo deste ano letivo.

Procuramos, através desta reflexão pessoal, espelhar as diversas contribuições de um coletivo de intervenientes (professores do mestrado, colegas de mestrado, outros professores, colega de estágio, professores supervisor e orientador e fundamentalmente os nossos alunos que foram também nossos professores) para a efetivação das nossas aprendizagens que foram sendo assimiladas ao longo deste processo de aprendizagem-ensino (estágio).

Este documento encontra-se dividido em oito capítulos, onde refletimos sobre as diversas atividades desenvolvidas no decurso da PES. Os primeiros cinco capítulos dizem respeito ao planeamento, realização e controlo/avaliação das atividades desenvolvidas ao longo do processo. Assim, aqui encontraremos uma reflexão acerca do Enquadramento da PES, da Gestão do Processo de Ensino/Aprendizagem na Turma do Professor Cooperante, da Atividade de Intervenção na Comunidade Educativa, das Atividades de Integração no Meio, nomeadamente o Estudo de Caso, inserido nas Atividades no Âmbito da Direção de Turma, da Ação de Extensão Curricular e das Atividades de Natureza Científico-Pedagógica de caráter Coletivo e Individual.

Os últimos três capítulos dizem respeito a Outras Atividades que foram desenvolvidas no decorrer do processo; às Considerações Finais e, por último, algumas Recomendações fruto da nossa experiência e da nossa visão sobre a escola, o ensino e a PES.

### **Perspetiva Pessoal**

A profissão de professor foi desejada muito antes da entrada na Universidade. Este foi um objetivo que foi amadurecendo ao longo do tempo, enquanto aluno nos diversos ciclos de ensino, do básico ao superior; e, mais tarde, enquanto profissional na área da prestação de serviços desportivos e noutras áreas distintas.

Por considerarmos que para ser professor não bastaria o conhecimento técnico e científico e por acreditarmos que, inerente a esta profissão, deverá estar aliado um grande sentido de responsabilidade, solidariedade, dedicação, muito trabalho e, nos dias de hoje, um grande “amor à camisola”; aquando do término da licenciatura, no ano de 2004/2005, não nos considerámos preparados para o ingresso na formação especializada

para a prática docente, conscientes de tamanha responsabilidade e da necessidade de aquisição de competências noutros contextos que não o escolar.

Procurámos, através de múltiplas e diversas experiências de trabalho e de vida, não apenas em território nacional, formar-nos, primeiro, enquanto cidadãos ávidos de um maior conhecimento e entendimento sobre o mundo, as gentes, as culturas; enfim, sobre a diversidade que nos caracteriza enquanto habitantes do Mundo, pois considerámos que estas vivências se assumiriam como fundamentais e determinantes para o contributo de uma tomada de decisão mais acertada, consciente, refletida e tão importante como é a de querer e decidir ser professor e, acima de tudo, considerarmos que poderíamos ser dignos de tal profissão.

Por estes motivos, o desejo em ser professor tornou-se num objetivo que foi sendo adiado deste o ano do término da licenciatura até que, passados os anos que considerámos necessários para a nossa formação pessoal e profissional, considerámos ter chegado a hora de por fim embarcarmos num processo que será longo e poderá ser demorado. No entanto, acreditamos que a dedicação das nossas vidas à nobre profissão de professor será um contributo para a nossa realização profissional e pessoal.

# **1 ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

## **1.1 Enquadramento Legal**

A PES dos Mestrados em Ensino da Universidade da Madeira está regulamentada conforme o Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março (Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior), o Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro (Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário) e as Normas Regulamentares dos Mestrados da UMA.

A PES está condicionada à especificidade do domínio de habilitação para a docência e respetiva(s) especialidade(s), cabendo ao Diretor de Curso de cada mestrado programá-la e geri-la, sendo as suas condições especiais de organização definidas pelos Conselhos Científicos dos respetivos Centros de Competência.

## **1.2 Caracterização da Escola**

O conhecimento prévio do local onde decorre a nossa atuação é de grande importância, na medida em que nos permite obter informações pertinentes sobre os recursos existentes e disponíveis para o desenvolvimento dos nossos trabalhos. Tal como refere Almada e colaboradores (2008) o processo pedagógico é algo que não pode ser considerado de um modo descontextualizado, sendo necessário obter um conjunto de informações, conhecimentos e instrumentos específicos e apropriados facilitadores da ação.

Assim, é fundamental uma análise do contexto onde nos inserimos e, através da informação recolhida sobre a escola que nos acolhe, obtermos o conhecimento necessário à nossa integração e posterior atuação, nomeadamente no que diz respeito às suas normas de funcionamento, aos espaços/instalações que possui e se encontram à nossa disponibilidade, ao meio de onde são provenientes a maioria dos seus alunos, a quais e como funcionam os órgãos de gestão da escola e, de um modo geral, termos uma visão sobre a comunidade escolar onde estaremos inseridos.

A entidade acolhedora foi a Escola Secundária de Francisco Franco, situada na freguesia de Santa Luzia, no concelho do Funchal. A história desta Escola está intimamente ligada com a do ensino industrial e, por este motivo, começou por estar apetrechada em recursos humanos e materiais nas áreas do ensino técnico, profissional e

artístico. O seu patrono é o escultor modernista madeirense Francisco Franco sendo a data do seu nascimento, 9 de outubro, escolhida para celebrar o dia da escola.

Esta destaca-se pela forma como acompanhou a evolução social e tecnológica, substanciada nos seus objetivos: permitir aos alunos a aquisição de valores humanos, culturais e competências para prosseguirem o seu processo de formação no ensino superior e/ou ingresso no mercado de trabalho.

A Escola integra alunos do Ensino Secundário nas diferentes áreas de formação. Atualmente, mantem a forte tradição do ensino do domínio das artes e dos cursos tecnológicos, estando ainda no seu leque de oferta todos os cursos científico-humanísticos, cursos de educação e formação de adultos e cursos profissionais.

Conta com cerca de 2000 alunos oriundos maioritariamente dos Concelhos do Funchal, Câmara de Lobos e de Santa Cruz. O corpo docente, no ano letivo 2012/2013, foi constituído por 267 professores, 84% dos quais com contrato de longa duração. Cerca de 65% dos professores já lecionam há mais de 15 anos e só 5% do total têm menos de 5 anos de tempo de serviço. O pessoal não docente da Escola apresenta, maioritariamente, idades superiores aos 40 anos e 50% dos funcionários possui mais de 20 anos de serviço na mesma.

### **1.2.1 Estruturas de Gestão Intermédia**

De acordo com as orientações e prioridades definidas no Projeto Educativo da Escola (PEE), as estruturas de gestão intermédia, Serviços Especializados de Apoio Educativo e outros, têm como função colaborar com o Conselho Pedagógico e com o Conselho Executivo no desenvolvimento do PEE, assegurando o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos, na perspetiva da promoção da qualidade educativa.

As Estruturas de Gestão Intermédia e de Orientação Educativa são:

- a) Os Departamentos Curriculares;
- b) Os Conselhos de Disciplina;
- c) Os Conselhos de Turma;
- d) O Conselho de Diretores de Turma;
- e) As Coordenações.

Os Serviços Especializados de Apoio Educativo:

- a) Serviços de Psicologia e Orientação;
- b) Núcleo de Apoio Educativo;

- c) Serviços de Ação Social Escolar;
- d) Seguro Escolar.

Outros Serviços:

- a) Conselho de Orientadores de Estágio Pedagógico;
- b) Comissão de Formação.

### **1.2.2 Recursos Materiais**

Os recursos materiais que constituem a escola são de grande importância para o seu funcionamento, na medida em que proporcionam aos elementos da comunidade educativa as condições adequadas ao desenvolvimento das suas atividades, tal como consta no Capítulo XIII do regulamento interno da escola.

Assim, interessou-nos conhece-las, nomeadamente aquelas que nos poderiam ser úteis no decorrer da nossa prática letiva. Em relação aos recursos gerais, verificámos que a escola possuía material audiovisual e informático para uso nas aulas, o que foi importante na medida em que algumas das aulas teóricas puderam ser preparadas tendo em conta a utilização destes materiais.

Em relação ao material desportivo móvel, o mesmo deveria ser requisitado pelo professor, para cada aula, junto do funcionário de serviço, ficando o docente responsável pelo mesmo.

### **1.2.3 Espaços Específicos para o Ensino da Educação Física**

A escola integra diversos recintos desportivos (Anexo A), os quais têm regulamentação específica no seu acesso e utilização. O conhecimento da existência destes recintos e das suas normas de utilização foram de grande importância para nós, na medida em que a nossa prática letiva foi organizada e planeada para se realizar nesses espaços.

Os diversos espaços são pré-determinados, para cada turma, no início do ano letivo, pelo diretor de instalações, de acordo com as matérias a lecionar em cada ano do ensino secundário.

No entanto, houve por parte do grupo disciplinar, nomeadamente dos professores que lecionavam à mesma hora do que nós, disponibilidade para realizar algumas trocas pontuais, consoante o nosso planeamento/necessidades.

### 1.3 Caracterização da Turma

A compreensão e conhecimento do homem não poderão estar dissociados do meio e dos contextos em que este está inserido. Krebs (1997) refere que os meios ambiente, cultural e social são determinantes no processo de desenvolvimento humano. Assim, o conhecimento que obtivemos inicialmente acerca dos alunos com quem trabalhámos durante o ano letivo tornou-se essencial para o planeamento das atividades a desenvolver ao longo do mesmo com vista a fomentar o desenvolvimento integral dos alunos, o que vai ao encontro do que defende Costa e colaboradores (1999), citado por Silva (2007), quando se refere à educação como um processo que visa o desenvolvimento harmónico do homem nos seus aspetos intelectual, moral e físico e a sua inserção na sociedade.

O conhecimento que obtivemos, numa fase inicial, deu-se através da caracterização da turma, o que nos permitiu conhecer mais pormenorizadamente os nossos alunos, aferindo a sua relação com o meio, seja ele escolar ou familiar, as expectativas que possuíam relativamente à escola, como também quanto ao seu futuro académico e/ou profissional.

No Programa Nacional de Educação Física (PNEF) (2002) está patente que a diferenciação de objetivos e atividades formativas deverá ser tão coletiva quanto possível e tão individualizada quanto necessário. A caracterização da turma tornou-se, então, fundamental na construção desse processo que procurámos adequar ao grupo, através da identificação de cada aluno e, numa perspetiva global, da turma; o que nos permitiu desenvolver estratégias com vista ao cumprimento dos objetivos.

Com a intenção de obter um conhecimento inicial mais aprofundado sobre os nossos alunos, elaborámos um inquérito (Anexo B), distribuído no início do ano letivo, que dividimos em quatro partes: *Identificação do Aluno, Vida Escolar, Vida Extraescolar e Estilos de Vida Saudável*.

Foi nosso propósito que esta caracterização pudesse ser mais um contributo para a excelência pedagógica do corpo docente da turma. Desta forma, após a recolha da informação, procedemos à sua análise e posterior apresentação ao Conselho de Turma, na reunião intercalar no dia 24 de outubro de 2012. Esta informação foi apresentada sob forma de quadros e gráficos recorrendo ao *software Microsoft Office PowerPoint2007*. Posteriormente disponibilizámos esta informação ao diretor de turma que, por sua vez, a distribuiu pelo professores do Conselho de turma, os quais salientaram a sua pertinência, principalmente aqueles que ainda não conheciam a

turma de anos anteriores, visto que esta permitiu identificar alguns aspetos desconhecidos pelos mesmos.

A identificação dos alunos permitiu-nos conhecer a composição do agregado familiar dos alunos, o número de irmãos e de pessoas com quem vivem, a situação conjugal dos pais e a sua posição ordinal no agregado familiar, o que nos permitiu aferir a existência de elos familiares importantes, já que a maioria dos alunos revelou que as mães, conjuntamente com os amigos, são em quem mais confiavam e procuravam para falar aquando de algum problema. Estas representavam também a maioria dos encarregados de educação (EE), o que poderá indicar um maior envolvimento destas na vida escolar dos filhos comparativamente à figura paterna. A maioria dos alunos tinha um ou mais irmãos, sendo que 11 dos alunos eram o irmão mais velho, o que poderá apontar para uma maior responsabilidade na dinâmica familiar e consequente maturidade dos mesmos relativamente aos irmãos mais novos.

Todos os alunos da turma eram oriundos da área metropolitana do Funchal, essencialmente do concelho do Funchal, Câmara de Lobos e Santa Cruz, o que poderá indicar maior proximidade entre eles, no que diz respeito aos seus interesses, ocupação dos tempos livres e outros hábitos.

Na vida escolar, procurámos obter informações acerca do rendimento escolar dos alunos, das preferências curriculares, de como se deslocavam para a escola, das relações com os colegas de turma e se já integravam ou não a turma nos anos letivos anteriores, dos hábitos de estudo: onde, quando, como e que meios utilizavam para estudar, se tinham computador e ligação à internet em casa e que expectativas tinham relativamente à sua formação presente e futura.

Estas informações permitiram-nos aferir que a turma, de um modo geral, apresentava um nível de comprometimento em relação à escola muito considerável, já que a média de idades, 17anos, indicava que os alunos não eram repetentes e apresentavam um rendimento escolar positivo. Os mesmos afirmaram ter hábitos de estudo diários e manifesta intenção de ingressar no ensino superior.

Uma das informações consideradas muito relevantes pelos professores da turma foi relativa à existência de computador com acesso à internet em casa de todos os alunos, uma vez que tal facto permitia a partilha de documentos e materiais de estudo. Assim, com o intuito de potenciar o interesse dos alunos e facilitar os meios de comunicação entre professor e turma, criámos um grupo no *facebook* e uma pasta de partilha de ficheiros na *dropbox* para a nossa disciplina, que contribuíram realmente

para uma maior facilidade de comunicação; pois, a partir destas ferramentas, partilhámos diversas informações, materiais e conteúdos didáticos. Sendo as aulas de EF às segundas e quartas-feiras, esta foi uma excelente forma de manter um contacto mais próximo e permanente com os alunos, no que diz respeito à preparação de algumas tarefas, nomeadamente a partilha de músicas, informações e outros conteúdos didáticos para as aulas, a preparação e planeamento do acantonamento e exposição de algumas dúvidas por parte dos alunos. Julgamos que, desta forma, conseguimos manter um incentivo e motivação permanente da turma para a nossas aulas.

Em relação aos estilos de vida saudáveis, foi nossa intenção obter um conhecimento sobre a saúde dos alunos, os hábitos alimentares, as horas de sono, os hábitos de ingestão de bebidas alcoólicas e tabágicos de modo a aferirmos potenciais situações suscetíveis de uma maior atenção da nossa parte.

Quanto a eventuais problemas de saúde, apenas um aluno referiu ter o *Síndrome de Gilbert*. Esta informação, sendo nova para nós e para os professores da turma, suscitou algumas dúvidas, o que nos levou a pesquisar sobre a mesma e aferir eventuais implicações de mudanças comportamentais do aluno e/ou necessidade em estabelecer novas dinâmicas nas aulas. No entanto, tal como verificámos através de alguma bibliografia disponível e da observação da disponibilidade do aluno nas aulas, este não exigiu da nossa parte nenhum acompanhamento mais específico. Esta situação foi devidamente identificada e transmitida/esclarecida aos professores da turma aquando da apresentação da caracterização da turma aos professores.

Verificámos também os hábitos desportivos dos alunos e a motivação para as aulas de EF, sendo esta considerada, pela maioria dos alunos, como uma das disciplinas preferidas. Apurámos que a maioria dos alunos realizava exercício físico com alguma frequência, o que revelava por parte dos alunos não apenas o gosto pelo desporto como também o reconhecimento da sua importância, já que informalmente mencionaram que o mesmo é de grande importância para a manutenção de uma boa condição Física (CF), da saúde e de um corpo em “forma”.

Uma vez que o questionário não foi de carácter anónimo, cremos que é discutível a pertinência de algumas questões que, apesar de as considerarmos importantes, podem ser alvo de respostas que não correspondem à verdade, nomeadamente as questões que se referem aos hábitos tabágicos e de ingestão de bebidas alcoólicas, aos hábitos de estudo ou outras questões passíveis de serem conotadas como uma forma de “intromissão” na vida pessoal dos alunos.

## **2 GESTÃO DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM NA TURMA DO PROFESSOR COOPERANTE**

A educação deverá visar o desenvolvimento de capacidades que permitam aos indivíduos enfrentar contextos de mudança e de incerteza, esta deverá ser integral e eclética capaz de formar para a imprevisibilidade. Assim, o sistema educativo e os professores têm o dever de preparar os alunos para a multiplicidade de cenários possíveis (Morin, 1999). Nesta perspectiva Siedentop e Tannehill (2000) referem que um professor deverá ter um conhecimento alargado sobre o que ensinar e como ensinar, estar comprometido com os alunos e a sua aprendizagem, ser capaz de gerir e acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, refletir sobre a sua prática e aprender com a experiência.

A atividade docente, segundo Freire (2003), exige ética e, profissionalmente, uma devida preparação, formação e planeamento. Desta forma, para além dos conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer do primeiro ano do mestrado, consideramos que o conhecimento inicial da turma, os conteúdos e os programas curriculares, os materiais disponíveis, o estabelecimento de objetivos e de estratégias para atingi-los são importantes e necessários para uma gestão eficaz do processo de ensino-aprendizagem; que, tal como defende Almada e colaboradores (2008), deverá partir dos recursos disponíveis e do contexto, visando a definição de objetivos desejáveis e exequíveis, através do estabelecimento de estratégias rentáveis, criando os equilíbrios mais favoráveis à sua implementação e operacionalização.

Assim, a gestão do processo de ensino-aprendizagem partiu da procura de um conhecimento geral e particular dos nossos alunos e dos recursos existentes, através da caracterização da turma e do meio, da avaliação inicial do conhecimento e aptidões dos alunos, dos seus interesses, motivações e expectativas, assim como de uma revisão dos conteúdos programáticos, de modo a planearmos as nossas ações no decorrer do ano letivo, através da elaboração do plano de turma.

Após este processo inicial de recolha de informações, que consideramos relevantes e pertinentes, procurámos adequar e estruturar os objetivos curriculares à turma, planejar estratégias de intervenção de acordo com a definição dos quando, como, porquê e para quê.

## **2.1 Planeamento**

A fase do planeamento constitui-se como uma fase determinante para a qualidade do ensino. Para Piéron (1996) a planificação é mais do que a escolha das atividades para atingir os objetivos, a previsão da disposição e organização dos alunos e do material, devendo considerar também eventuais elementos de avaliação. Nesta ótica, qualquer atividade deve incluir uma fase de planeamento que deverá ser avaliada após a sua realização (Nunes, 2005). Já Valente (2008), citando Padilha (2001), refere que planejar é um processo de reflexão e de tomada de decisão sobre a ação.

Piéron (1992) salienta que qualquer planeamento deverá comportar a definição de objetivos específicos e operacionais, os quais só poderão ser determinados após o conhecimento dos níveis de habilidades dos alunos; a escolha das atividades, de acordo com o grupo alvo, que permitam atingir os objetivos; e uma avaliação que possibilite averiguar em que medida os objetivos foram alcançados.

No processo de planeamento, no ensino das atividades físicas e desportivas, podemos considerar três níveis de programação: a de longo prazo, onde se inclui a programação anual; a de médio prazo, referente às unidades didáticas (UD) ou ciclos de ensino; e a de curto prazo, que diz respeito à aula propriamente dita.

Como refere Piéron (1988, 1996), os vários modelos que consideram o ensino das atividades físicas e desportivas consideram duas fases distintas: uma fase pré-interativa de planeamento, que diz respeito às decisões tomadas antes da sua aplicação; e uma fase interativa, na qual o professor coloca em prática o planeado.

Assim passamos à exposição da fase pré-interativa realizada no decorrer deste processo.

### **2.1.1 Calendarização Anual**

A calendarização anual (Anexo C), tal como refere Piéron (1992), depende de múltiplos fatores, tais como os programas oficiais, o número de horas atribuídas à EF, as condições materiais e o tipo de avaliação.

Assim, procurámos, através desta calendarização, alcançar os objetivos a curto, médio e longo prazo, considerando as necessidades de aprendizagem dos alunos, os espaços e os materiais disponíveis, a forma e os momentos de avaliação e as interrupções letivas. Deste modo, procedemos à distribuição das matérias e à forma de abordagem durante o ano letivo na qual previmos uma abordagem essencialmente

politemática, de modo a otimizar as aprendizagens dos alunos, considerando a rentabilização dos recursos existentes.

Após a recolha inicial de informações necessárias, procedemos à elaboração do plano de turma, o qual foi preparado de acordo com o *roulement* de instalações previsto pelo grupo disciplinar (GDEF), para o ano letivo, que previu a utilização de um espaço no interior do pavilhão e um nos campos exteriores, para cada bloco de 90 minutos em cada período; e a orientação das matérias a abordar no 12º ano de acordo com o PNEF e o GDEF. Para a seleção das matérias, considerámos as orientações do PNEF que são de dois JDC, uma ginástica ou atletismo, uma dança e duas outras (raquetes, natação, combate, patinagem, etc.) e as matérias sugeridas pelo DGEF que foram três matérias referentes aos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), uma de Ginástica e duas Outras (DC e TC).

Nesta perspetiva, as matérias previstas para o interior foram os Desportos de Combate (DC), a Ginástica Acrobática (GA) e o Voleibol; para o exterior o Andebol, o Basquetebol e o Ténis de Campo (TC); para o primeiro, o segundo e o terceiro períodos respetivamente. No entanto, com o intuito de seguirmos as orientações do PNEF, decidimos abordar a Dança numa perspetiva global, ou seja, integrámos esta matéria numa UD de Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE). Esta decisão deveu-se ao facto de a maioria dos alunos nunca ter abordado nenhuma destas matérias na escola. Desta forma, procurámos desenvolver um trabalho que englobasse as diversas matérias inseridas nas ARE (dança, aeróbica, danças tradicionais e sociais).

Salientamos ainda o facto de termos criado uma UD relativa a atividades desenvolvidas no ginásio de *cardiofitness* e musculação existente na escola, a qual denominámos de Atividades de Ginásio (AG). A abordagem destas atividades surgiu devido às condições climatéricas que, durante os primeiros dois períodos letivos, por vezes, nos impossibilitaram de realizar as aulas nos espaços exteriores, e à existência de um ginásio com excelentes condições materiais na escola.

Para esta abordagem considerámos os objetivos gerais da EF, nomeadamente o objetivo 6 do PNEF, que refere o conhecimento e aplicação dos diversos processos de elevação e manutenção da CF de uma forma autónoma no seu quotidiano, na perspetiva da saúde, qualidade de vida e bem-estar.

Acreditamos que as AG poderão ser uma mais-valia no desenvolvimento da aptidão física na escola e na aquisição de conhecimentos que poderão ser extensíveis ao

meio extraescolar, no que diz respeito à manutenção da CF de forma autónoma e responsável.

A turma onde desenvolvemos a PES, por se encontrar num ano terminal de escolaridade obrigatória e sabendo, de antemão, pela nossa experiência profissional anterior, que muitos dos alunos, jovens e sociedade em geral procura desenvolver e manter a sua CF em ginásios públicos e privados; considerámos que os conhecimentos que os alunos possam adquirir em atividades deste género, nas aulas de EF, poderão ser um contributo para a prática regular das atividades físicas e constituir-se como um reforço na motivação dos alunos no âmbito da EF escolar.

Previmos a lecionação de sessenta e três aulas, das quais 28 foram correspondentes à abordagem dos JDC, nove às ARE, 10 aos DC, sete às AG, nove à GA e nove ao TC. Previmos ainda seis aulas dedicadas a momentos de avaliação (três no primeiro período, duas de avaliação diagnóstica (AD) e uma para apresentação de trabalhos, uma no segundo período para avaliação do domínio cognitivo e duas no final do ano letivo: uma dedicada à reavaliação da CF e uma à avaliação do domínio cognitivo). O desenvolvimento e manutenção das capacidades motoras foram planeados e realizados nas aulas de AG, no segundo período, e, durante os outros períodos, no decorrer das aulas centradas noutras matérias.

Ao elaborarmos a organização geral do ano letivo, considerando o ensino por etapas, procedemos ao levantamento dos materiais e espaços disponíveis no horário das nossas aulas, para o ano letivo, de modo a otimizarmos os recursos existentes. Assim, o plano de turma foi elaborado de acordo com a AD realizada no início do ano letivo, considerando também as possibilidades existentes a nível material e espacial.

Consideramos que esta calendarização foi basilar para a orientação da nossa atividade letiva; no entanto, a mesma não foi estática nem imutável, visto que, no decorrer do ano letivo aquando a fase interativa, procedemos a algumas alterações que considerámos pertinentes e necessárias decorrentes do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente o número de aulas destinadas à abordagem de determinadas matérias por termos cumprido os objetivos pré-determinados mais cedo (nomeadamente nos JDC) ou por julgarmos necessário insistir na abordagem de outras matérias que requeriam mais tempo de aprendizagem (o TC, o folclore e o Voleibol); inserido uma nova UD, as AG; e, algumas vezes, por termos espaços disponíveis não previstos inicialmente, optámos por realizar outras atividades não previstas, como a

experimentação de atividades não planeadas (orientação na escola, patinagem) e torneios durante as aulas, o que foi realizado pontualmente.

### **2.1.2 Unidades Didáticas**

O planeamento do processo de ensino-aprendizagem exige uma planificação global dos objetivos que pretendemos alcançar, através das UD, e uma elaboração de numerosos planos parciais (planos de aula), que deverão coincidir com os objetivos finais da planificação global (Manso, Valdivielso & Caballero,1996).

Para Teleña (1980) as UD correspondem à organização do trabalho a desenvolver com vista ao alcance dos objetivos, constituindo a base na elaboração dos PA e deverão organizar: os conteúdos programáticos, os objetivos a concretizar, as atividades, as metodologias de apresentação e condução das atividades, os recursos temporais e materiais e a avaliação das aprendizagens.

A organização de uma UD, tal como refere Gouveia (2012), surge da necessidade imperiosa de planeamento, com vista ao incremento da qualidade do ensino, uma vez que esta pressupõe um nível mais elevado de planeamento e preparação. O autor refere ainda que a indefinição de objetivos e a improvisação levam a uma incoerência dos conteúdos.

Assim, as UD preparadas tiveram em consideração as opções metodológicas e a preparação do ensino na qual definimos os objetivos globais de aprendizagem para as diversas matérias, os conteúdos programáticos e a sua estruturação, os estilos de ensino, as formas de avaliação, os recursos temporais e materiais necessários, indo ao encontro do que defende Piéron (1988) e Teleña (1980).

Procurámos, através destas, adaptar os objetivos do PNEF aos alunos, atribuindo um determinado ritmo e sequência, nas quais determinámos o que deveria ser ensinado, como deveria ser ensinado e o tempo que deveríamos dedicar a cada conteúdo. Foi também nosso objetivo, na elaboração das UD, uma apropriação sólida da matéria, um aumento do tempo de empenhamento motor dos alunos e um estímulo do interesse dos alunos pelas matérias abordadas, tal como defende Gouveia (2012).

Como referido anteriormente, a fase interativa resultante do planeamento das UD sofreu algumas alterações, nomeadamente no que se refere à duração e tipo de abordagem de determinadas matérias. Consideramos que a generalidade das alterações foi positiva, já que permitiu incidir sobre a abordagem de determinadas matérias, nas quais os alunos evidenciaram maiores dificuldades, como o caso do TC e do voleibol.

### 2.1.3 Planos de Aula

Os PA são instrumentos de planeamento a curto prazo (Batalha, 2004), estes representam o ponto de equilíbrio entre a planificação teórica e a realidade da aula. Através destes, o professor, após selecionar as tarefas, planeia o tempo útil previsto para a aula, seleciona a quantidade de informação a propor e concilia o nível de exigência de acordo com a população alvo, definindo também o (s) estilo (s) de ensino a adotar.

A elaboração dos PA deverá considerar uma série de fatores tais como os objetivos e as vias de realização, os meios e as operações metodológicas (Gouveia, 2012), de modo a possibilitar o desenvolvimento de capacidades e de competências (Lopes, 2011) como também o material disponível, procurando maximizar o tempo de prática.

Estes são planificações compartimentadas que procuram contribuir de uma forma segmentada na prossecução dos objetivos finais previamente estabelecidos para a UD. Para tal, procurámos que os PA seguissem uma coerência global, sistemática e racional, assumindo-se como pequenas etapas com vista o alcance desses objetivos.

Desta forma, tivemos a necessidade em criar um modelo de PA (Anexo D) que contivesse todas as informações úteis e pertinentes para as aulas. Ao criarmos este modelo, tivemos em consideração que o mesmo deveria ser o mais simples, claro, útil e de fácil leitura/consulta de modo a que fosse interpretado facilmente por qualquer pessoa (professor supervisor, orientador cooperante, colega de PES) e que, ao mesmo tempo, contivesse todas as informações necessárias

Assim, elaborámos um modelo que continha um cabeçalho no qual colocávamos informações relativas ao número da aula, à data e à matéria, aos materiais necessários, ao tipo de organização da turma, à organização dos grupos (quando necessário) e ao sumário, onde colocávamos os objetivos gerais da aula.

O desenvolvimento propriamente dito do plano estava organizado sob a forma de colunas que continham as informações relativas ao tipo de exercício, a sua descrição ou organização, as variáveis utilizadas (quando necessário) e possíveis *feedbacks*; os objetivos imediatos, os quais resultam do próprio exercício e têm como consequência o resultado; os objetivos mediatos, referentes às transformações resultantes da adaptação do aluno às contingências a que é sujeito (Almada et al., 2008); e ao tempo, tempo parcial do exercício e tempo total de aula.

A parte final do PA considerava algumas observações no que diz respeito ao trabalho a realizar pelos alunos que não realizavam a prática ou outras observações que julgávamos pertinentes para a aula.

Procurámos que estes respeitassem uma sequência lógica de progressão contínua das aprendizagens e que possibilitassem o tempo suficiente em cada tarefa de forma a promover a aprendizagem, o que vai ao encontro do que defende Batalha (2004).

Realçamos que, inicialmente, dispendíamos muito tempo na sua elaboração e, algumas vezes, os mesmos continham muita informação que, por vezes, não era útil para o contexto real de aula. Com o passar do tempo procedemos a pequenas alterações a nível de estrutura, de modo ao mesmo se apresentar apenas numa página A4, o que veio facilitar a sua leitura e/ou consulta. Salientamos, também, que, no decorrer do ano letivo, tínhamos cada vez menos necessidade de consultar tantas vezes o plano durante a aula, fruto de uma maior experiência e confiança.

Considerámos, também, na elaboração dos PA, não só a pertinência dos objetivos e a organização de situações pedagógicas apropriadas a esses objetivos, como também as questões de segurança, através do planeamento da organização dos espaços em cada exercício/tarefa, procurando que estes possibilitassem a inexistência de indisciplina através de um maior empenhamento motor nas tarefas e de tempos de espera reduzidos.

Batalha (2004) e Gouveia (2012) referem também que o professor deverá ser capaz de fazer uma boa gestão do tempo de modo a existir uma boa adequação entre o tempo que se dedica a uma tarefa, as possibilidades dos alunos e a sua motivação. Desta forma, algumas vezes, no decorrer das aulas, alterávamos o tipo de exercício com a introdução de novas variantes e o tempo de exercício.

## **2.2 Realização**

### **2.2.1 Estratégias Utilizadas**

As estratégias de ensino correspondem a um conjunto de ações do professor orientadas por um plano de ação, onde são utilizados determinados métodos e meios com o intuito de concretizar os objetivos propostos (Rosado, s/d). No entanto, é de extrema importância considerarmos que as nossas ações não são acontecimentos isolados, pelo que se torna fundamental refletir sobre estas e sobre as influências que exercem e simultaneamente recebem (Almada et al., 2008).

Desta forma, no decorrer do ano letivo, com o intuito de rentabilizarmos as possibilidades de ensino-aprendizagem, desenvolvemos um conjunto de estratégias com vista à otimização dos processos de acordo com os comportamentos observados, com as matérias abordadas, com os materiais e espaços disponíveis. Algumas das estratégias foram-se alterando no decorrer dos processos, pois consideramos que estas não devem nem podem ser estáticas, por forma a acompanhar as mudanças contextuais com que nos fomos deparando, adaptando-se aos *feedbacks* recebidos.

As estratégias desenvolvidas incidiram sobre vários aspetos, desde a organização da turma, a constituição de grupos de trabalho, a organização da aula, a forma de abordagem das matérias até à criação e manutenção de rotinas com o objetivo primordial de desenvolver competências biopsicossociais e rentabilizar o processo de ensino-aprendizagem, procurando envolver e comprometer os alunos com a sua aprendizagem.

Assim, no início do ano letivo, as nossas primeiras preocupações foram perceber as interações e as dinâmicas existentes entre os alunos. Como a turma era constituída por 24 elementos, por ser uma turma relativamente grande e por não conhecermos os alunos, adotámos a estratégia de divisão da turma em grupos de trabalho, quatro grupos de seis alunos ou seis grupos de quatro, consoante o tipo de tarefas planeadas. Desta forma, ao trabalharmos com grupos mais reduzidos, foi-nos mais fácil observar as aprendizagens, detetar necessidades e emitir *feedbacks* mais individualizados.

Inicialmente, os alunos foram responsáveis pela formação dos grupos nas aulas; no entanto, após um período inicial, tornámo-nos responsáveis por essa divisão, que foi sendo realizada de acordo com os objetivos. A formação dos grupos, ao longo do ano letivo, foi feita essencialmente de duas formas: consoante os objetivos visados, os grupos foram criados por níveis de aprendizagem similar ou distinta, de modo a potenciarmos os níveis de aprendizagem; ou pelas relações de proximidade entre alunos, evidenciada em maior ou menor grau, de forma a incrementarmos um maior espírito de grupo e de coesão entre todos os elementos da turma.

Os grupos de trabalho autónomo e não presencial (trabalhos de grupo ou trabalhos não presenciais (TNP)) foram constituídos por quatro elementos. No primeiro período os alunos agruparam-se livremente, o que tornou possível aferir as relações existentes. Já no segundo e terceiro períodos, os alunos formaram o seu grupo de trabalho. No entanto, com a limitação de que não poderiam estar no mesmo grupo mais

do que dois elementos do grupo formado no período anterior, de modo a que os alunos tivessem a oportunidade de se organizarem e de trabalharem com diferentes colegas.

A organização das aulas foi realizada de forma a aumentar o tempo de empenhamento motor, reduzir os tempos de espera, manter as devidas condições de segurança e aumentar a motivação dos alunos.

Assim, no decorrer das primeiras aulas, optámos por agrupar todos os alunos aquando da instrução geral à turma; no entanto, observámos que muitas vezes o tempo de instrução era relativamente longo devido à nossa inexperiência e ao número de alunos que, muitas vezes, por estarem desatentos, não ouviam as informações prestadas, o que ocasionava perdas de tempo com a instrução e conseqüente diminuição do tempo para as tarefas. Com o intuito de diminuir o tempo de instrução e aumentar o tempo disponível para a prática, no início das aulas, reuníamos a turma toda e realizávamos a instrução inicial referente aos objetivos da aula, às formas de organização e a outras informações pertinentes.

Após estas informações, e estando os grupos a realizar as tarefas, cada vez que tínhamos novas instruções, dirigíamo-nos a cada grupo de trabalho de forma a darmos a instrução de forma isolada. Assim, não tínhamos a necessidade de parar toda a turma. No entanto, quando era pertinente prestar instruções gerais à turma, estas eram prestadas a todos simultaneamente. Inicialmente era difícil parar os trabalhos e prestar informações rapidamente, quando a turma se encontrava dispersa. Por este motivo optámos por utilizar um apito e os alunos, ao ouvi-lo, paravam os trabalhos e aproximavam-se, sem se aglomerar, de forma a ouvir as informações e retomavam os trabalhos logo a seguir.

Os tempos de espera para a realização das tarefas eram reduzidos ou inexistentes, uma vez que organizámos os exercícios/tarefas de forma a todos os alunos estarem em empenhamento, através da organização em estações ou em circuito, o que possibilitou que todos os alunos estivessem em empenhamento motor. Uma das estratégias utilizadas para aumentar o tempo disponível para a prática foi a realização de aulas politemáticas, nomeadamente nas matérias que exigem a existência de recursos materiais suficientes de modo a manter as devidas condições de segurança e os níveis de empenhamento nas tarefas elevados.

Assim, após uma abordagem inicial às matérias de forma monotemática, optámos por dividir a turma em grupos, em número distinto, consoante o contexto. No caso dos DC, as aulas foram repartidas maioritariamente com as ARE, nas quais

dividimos a turma em dois grupos de 12 alunos: enquanto um dos grupos realizava trabalho autónomo (normalmente nas ARE), o outro grupo era acompanhado de uma forma mais próxima, o que tornou possível melhorar as condições de prática (uma vez que o número de colchões disponíveis (16) tornava-se suficiente para o número de alunos e para a forma de abordagem) e o número de *feedbacks* individuais. Optámos por esta forma de organização por crermos que, assim, pudemos possibilitar condições de prática em segurança e mais adequadas.

Também nas AG a rentabilização dos recursos foi possível devido à divisão da turma, normalmente em grupos de oito alunos, uma vez que o ginásio tinha uma lotação máxima de 10 pessoas. Neste caso específico, um dos grupos dirigia-se ao ginásio de *cardiofitness* e musculação da escola, enquanto os outros dois grupos compostos por 16 alunos eram acompanhados mais de perto pelo professor nos JDC. Após algum tempo, era realizada a rotação dos grupos. Salientamos que, apesar de um dos grupos estar no ginásio a realizar trabalho autónomo, tal facto não significou, da nossa parte, um “abandono” ou desresponsabilização em relação ao grupo; pelo contrário, era determinada a realização de tarefas específicas aos alunos que, no final da aula, teriam de expor ou entregar sob forma escrita o registo do trabalho efetuado, nomeadamente os planos de treino (Anexo E) criados ou desenvolvidos pelos alunos individualmente ou a pares. No decorrer das aulas, dirigíamo-nos ao ginásio, algumas vezes, de maneira a verificar as condições de trabalho.

Salientamos a importância da utilização de meios didáticos auxiliares nestas abordagens, nas quais atribuímos uma maior autonomia e conseqüente responsabilidade aos alunos. Assim, nas ARE e nos DC, recorremos a diversos vídeos didáticos que eram disponibilizados anteriormente no *facebook* e, no decorrer das aulas, os alunos tinham a possibilidade de consultá-los num computador que disponibilizávamos no recinto de aula. Nas AG disponibilizávamos anteriormente às aulas as informações necessárias sobre os objetivos para estas e no decorrer das mesmas os alunos tinham acesso às informações/objetivos/”desafios” sob formato em papel que deixávamos no ginásio para consulta.

A organização da aula, no que diz respeito à estrutura e desenvolvimento, foi determinada e operacionalizada com o objetivo de estabelecer um encadeamento estratégico nos diferentes momentos da sessão, tendo em consideração o equilíbrio entre o esforço e a recuperação, tal como defende Sarmiento (2004). Nesta perspetiva e considerando que tivemos como objetivo fomentar a compreensão dos diversos

processos de elevação e manutenção da CF de forma autónoma e responsável, como referido anteriormente, uma das tarefas realizadas disse respeito ao controlo e registo da frequência cardíaca por parte dos alunos, este controlo foi realizado várias vezes durante o ano letivo e em diferentes momentos da aula (fase inicial, fase máxima e fase final). O mesmo foi registado numa ficha criada (Anexo F) com o objetivo dos alunos verificarem as alterações durante a aula e as diferenças desde o início do ano letivo e final do mesmo.

No que diz respeito ao início da aula este era dedicado à instrução, logo de seguida passávamos aos exercícios iniciais de ativação cardiorrespiratória, músculo-esquelética e cognitiva, que, geralmente, eram referentes a jogos pré-desportivos. No decorrer da aula a intensidade do esforço aumentava e, de acordo com as necessidades, realizávamos períodos de recuperação. Na parte final da aula, dedicávamos tempo para a realização de alongamentos, síntese dos conteúdos abordados e, por vezes, atribuição de TNP.

Piéron (1988) também salienta que a gestão do tempo da sessão através da gestão das tarefas, dos comportamentos, dos espaços e dos materiais determina o tempo passado nas tarefas. Desta forma, procurámos organizar as aulas de modo a decorrerem de forma fluida, contemplando um maior tempo disponível para a prática. Sarmiento (2004) refere ainda que a gestão da sessão deverá traduzir uma organização dos vários tempos e episódio na sua duração e frequência. Como tal, procurámos organizar e gerir as aulas de modo a promover um maior tempo passado efetivamente nas tarefas e consequente aprendizagem.

Assim, no início do ano, procedemos à criação e estabelecimento de rotinas conjuntamente com os alunos. Estas poderão ser entendidas como uma forma de organização que permite um ensino eficaz (Piéron, 1996), na medida que possibilitam a organização da aula de forma a obter maiores índices de tempo disponível para a prática, reduzir as possibilidades de comportamentos inadequados, funcionar sem problemas, sem atrasos e interrupções (Siedentop & Tannehill, 2000).

Foram estabelecidas diversas rotinas, no decorrer do ano letivo, de acordo com as necessidades emergentes. Apontamos o estabelecimento inicial de grupos para o transporte, a organização e a arrumação dos materiais para as aulas, cada grupo foi responsável por estas funções semanalmente de forma rotativa, o que permitiu iniciar as aulas logo após o toque de entrada. Outra das rotinas diz respeito à entrada na aula relativamente aos alunos que eventualmente chegassem mais tarde, tendo estes de se

dirigir ao professor para que fosse permitida a sua entrada. Esta foi uma das formas de controlar os atrasos e evitá-los, na medida em que os alunos, ao se sentirem mais expostos, evitavam os atrasos. Salientamos, porém, que, de um modo geral, a turma foi sempre muito pontual, chegando, por vezes, mesmo antes do toque de entrada.

Piéron (1996) refere que a conceção do sucesso no ensino se salienta na premissa *Busy, happy and good*, popularizada por Placek (1983), a qual se refere à participação dos alunos nas atividades, sem problemas de disciplina e apreciando as mesmas. Também Fishburne e Borys (1986), referidos por Piéron (1996), salientam que a participação, o prazer e a ausência de comportamentos desviantes representam características de um ensino eficaz. Desta forma, procurámos abordar as diferentes matérias atendendo a estes princípios, sem, no entanto, descurarmos as intencionalidades subjacentes ao incremento de competências e aprendizagem dos alunos (Lopes, 2011).

Desta forma, numa fase inicial das aulas, recorreremos, sobretudo, a jogos pré-desportivos fortemente ligados a uma componente lúdica, os quais solicitam processos cognitivos, afetivos e de relação, constituindo-se como uma das mais importantes formas de manifestação da motricidade humana (Giménez & Giménez, 2000). Considerámos também que estes se constituíram importantes no início das aulas, visto solicitarmos comportamentos de concentração, cooperação, interação, exploração do espaço e de movimentos, etc. (de uma forma lúdica) inerentes aos comportamentos visados no decorrer das aulas e que contribuíram de forma importante para a coesão e espírito de grupo.

A abordagem dos JDC foi centrada no “modelo de ensino dos jogos para a compreensão” (Teaching Games for Understanding - TGFU) preconizado por Bunker e Thorpe (1982), citado por Prudente (2011). Adotámos este modelo de ensino por considerarmos que o ensino dos jogos desportivos deverá ser contextualizado à realidade do jogo e, tal como salienta Graça (2012), a falta de compreensão tática e de tratamento do jogo propriamente dito poderá ser colmatado com pedagogias alternativas ao ensino das habilidades isoladas onde o entendimento do jogo se assume como uma simples aplicação das técnicas.

Este modelo parte de noções táticas elementares (noção defesa – ataque; ocupação racional do espaço), apela a uma perceção do jogo, sendo os jogos apresentados numa perspetiva global. Os JDC por serem jogos de cooperação – oposição e, pelas suas características de imprevisibilidade, arbitrariedade e

especificidade, são difíceis de ensinar (Prudente, 2011). Desta forma, procurámos gerir o processo de ensino-aprendizagem a partir de situações menos complexas, progredindo para um nível de complexidade superior. A partir de jogos e espaços reduzidos (2x1, 2x2, 3x2, 3x3, ...), da divisão da turma em grupos mais ou menos homogéneos consoante os objetivos, da atribuição de determinados constrangimentos, da presença constante da finalização (objetivo de jogo), da bola (objeto de jogo) e da oposição/cooperação, procurámos incrementar uma maior compreensão e conhecimento dos jogos, potenciando a capacidade de iniciativa e tomada de decisão.

Assim, acreditamos que as situações expostas contribuíram para o incremento do conhecimento sobre os jogos e a capacidade em tomar decisões, gerindo as situações de forma mais rentável no que diz respeito ao quando, ao como e ao que fazer durante o jogo, de forma a atingir o seu objetivo. Foi nossa intenção que os alunos tivessem a capacidade de decidir se estavam em condições de progredir no terreno de jogo ou se deveriam passar a bola a um colega melhor posicionado, em situações de progressão no terreno sem bola como deveriam agir, como procurar/criar linhas de passe, etc.

O ensino dos jogos, através do modelo TGFU, foi também realizado no TC considerando que partimos de situações globais de jogo para situações mais específicas contextualizadas a situações e formas jogadas, através de situações de terreno de jogo reduzido, de jogos individuais, de pares ou mais de alunos. O ensino da técnica foi também uma preocupação, uma vez que, no caso do TC, o jogo torna-se inexistente, se os alunos não são capazes de bater consecutivamente uma bola ou se não conseguem transpô-la na rede. Contudo, a mesma foi contextualizada ao jogo e não foi realizada de forma isolada.

A competição também foi algo muito presente nas aulas nas suas formas jogadas ou noutras situações de ensino-aprendizagem. Esta desempenhou uma espécie de conflito cooperativo, onde cada um teve a obrigação de dar o máximo contribuindo para que o outro se superasse, tornando possível alcançar uma prestação de nível superior (Bento & Moreira, 2012). Nesta medida, utilizámos muitas vezes a competição como forma de autossuperação individual e do grupo não apenas nos JDC como também nas várias matérias abordadas (nas ARE e na GA, os grupos prepararam coreografias/performances e apresentaram-nas, sendo, por vezes, votadas as melhores por toda a turma; nos DC, através de sistemas de combates organizados nas aulas; no TC, através de jogos de duplas e individuais).

Uma das nossas preocupações em relação à abordagem das matérias foi a experimentação, a tomada de decisão e a variabilidade da prática que, como refere Lopes (2011), assume especial importância na medida em que permite experimentar uma série de situações que levam ou deverão levar o aluno a entender as variáveis em jogo, levando-o a optar pela melhor situação, com vista a aumentar a sua rentabilidade.

Nesta perspetiva, sobretudo nas aulas de DC, de GA e de ARE, criámos diversas situações que permitiram aos alunos experimentar, criar e desenvolver um conjunto de situações que os levou a compreender diversas componentes e variáveis. A título de exemplo, na GA, inicialmente, optámos por não dividir a turma em grupos fixos (nos quais cada grupo seleccionaria um conjunto de figuras disponibilizadas pelos manuais, treinaria essas mesmas figuras e apresentá-las-ia num momento final de avaliação formal).

Como mencionado, numa abordagem inicial a esta matéria, decidimos não estabelecer grupos fixos. Criámos um conjunto de situações em que os alunos deveriam explorar o espaço, o corpo, o movimento, as formas de suporte e/ou transporte de um peso através da criação e sustentação de figuras em diferentes apoios (por exemplo – criação de três figuras estática de pares; numa, apenas um dos elementos tinha dois apoios no solo; noutra, cada elemento só poderia ter um apoio no solo e, numa outra, os apoios no solo teriam de ser as mãos). Estas situações eram exploradas com diferentes colegas, de diferente estatura, peso, habilidade, etc. Acreditamos que, desta forma (não reprodutiva de figuras já existentes), os alunos perceberam conceitos como o que é e como deverá ser um base, um base intermédio ou um volante, como é mais fácil e rentável sustentar um determinado peso, etc. No entanto, numa fase final, os alunos agruparam-se em grupos fixos de modo a desenvolver uma sequência coreográfica para apresentar à turma.

Concordamos com Raseth (1990) quando refere que é importante suscitar nos alunos o espírito pela procura autónoma de conhecimentos, estimular o espírito crítico e construtivo e torná-los aptos na estrutura da sua própria formação. Assim, e como já referido, foi nossa intenção envolver e comprometer os alunos nos processos, partilhando diversas tarefas de preparação e organização das aulas através dos TNP, que, segundo Lopes (2011), são importantes na medida em que criam a necessidade de os alunos experimentarem e criarem diversas situações fora do contexto de aula. Estes consistiram, sobretudo, na criação/elaboração de vários jogos lúdicos/pré-desportivos e posterior apresentação e dinamização nas aulas. Acreditamos que, desta forma,

contribuímos para o incremento de competências como a responsabilidade, a autonomia, a capacidade de organização, cooperação, solidariedade, etc.

Salientamos que para estes TNP criávamos vários constrangimentos, tais como a existência de um objeto de jogo (normalmente bola), de cooperação e oposição, de um objetivo/alvo e da delimitação de um espaço que constituem as características comuns dos JDC (Bayer, 1994, cit. por Prudente, 2011). Além destes TNP, também solicitámos outro tipo de trabalhos tais como a criação de breves coreografias e respetiva apresentação ou ensino aos colegas na aula, elaboração de planos de treino de ginásio atendendo aos objetivos individuais, diversas pesquisas sobre as matérias abordadas, seleção musical para as aulas, entre outros.

#### **2.2.1.1 Alunos que não realizaram a prática**

Os alunos que por qualquer motivo não realizaram a componente prática das aulas assumiram diversas responsabilidades no decorrer da aula, nomeadamente na organização da aula, dos materiais ou das estações para os exercícios; no controlo de alguns grupos de trabalho ou na função de treinadores aquando dos torneios intra-turma; na arbitragem de alguns jogos e na recolha dos materiais no final da aula.

Foi nossa intenção que os alunos, ao não realizarem a parte prática da aula, estivessem empenhados e focados nas mesmas tarefas que os colegas, tal como defende Lopes (2012). Algumas das tarefas realizadas foram a observação sistemática de determinadas componentes aquando da exercitação pelos colegas e determinar, verificando e comparando, quais as formas mais eficazes em determinados comportamentos motores (a título de exemplo: no serviço do ténis, pretendemos que os alunos observassem quais os serviços mais eficazes, em relação à altura e ao ângulo do batimento da bola; que observassem como é que o colega X se torna mais eficaz na realização do cesto, se dentro/fora da área restrita, se em ressalto ofensivo e/ou defensivo, se debaixo do cesto ou mais afastado, etc.). E após estas observações, o aluno comunicava à turma as conclusões a que chegava.

#### **2.2.2 Estilos de Ensino**

Os estilos de ensino refletem um conjunto de relações entre o professor e o aluno e os efeitos que as tarefas que desempenham têm no desenvolvimento do aluno. O “Espectro dos Estilos de Ensino”, preconizado por Mosston e Ashworth (1986), define as diferentes opções de ensino disponíveis, as suas estruturas de decisão e os papéis específicos do professor e do aluno, tal como os objetivos mais facilmente alcançados

em cada um dos estilos. Estes encontram-se divididos por uma “barreira da descoberta”, a qual demarca opções de ensino que promovem a reprodução do conhecimento já existente e opções que convidam à produção de novos conhecimentos (Mosston & Ashworth, 1986).

Creemos que o recurso aos diferentes estilos de ensino deverá ser realizado de acordo com o contexto e os objetivos visados. Deste modo, pretendemos contribuir para a formação de um homem autónomo, responsável, ativo e capaz de tomar decisões. Assim, a nossa prática de ensino procurou criar situações de ensino-aprendizagem que promovessem o desenvolvimento de tais comportamentos, através do recurso a estilos de ensino que promovem comportamentos não reprodutivos. Como tal recorreremos a diversas estratégias assentes, preferencialmente, em estilos de ensino que se aproximavam ou ultrapassavam a barreira da descoberta, de acordo com os diversos contextos, matérias de ensino e o nível de conhecimento destas por parte dos alunos. O que, segundo Fernando (2012), parece ser adequado uma vez que os estilos de ensino do lado direito da barreira da descoberta solicitam comportamentos de criação e não de reprodução.

Procurámos desenvolver nos alunos uma maior autonomia e responsabilização pelas suas aprendizagens, tornando-os atores do seu conhecimento e, tal como defendem Martinelli, Barbato e Mitjás (2004), procurámos atribuir aos alunos tarefas que os levassem a um maior sentimento de autonomia e responsabilidade na tomada de decisões relativas aos problemas que lhes colocávamos, de modo a envolvê-los e comprometê-los com as suas aprendizagens e as dos colegas.

Neste sentido Fernando (2012) refere que o papel do professor não deverá ser apenas o de transmissor de conhecimento, mas de orientador do processo de evolução dos alunos, tornando-os capazes de tomar decisões e resolver problemas, sendo importante desenvolver a capacidade dos alunos para interpretar o contexto, de interrogar, de considerar várias hipóteses de resposta e ter um sentido crítico, levando-os a tomar decisões e assumir a responsabilidade das suas decisões. Os alunos deverão ser provocados para discutirem e decidirem de forma ativa o seu processo de aprendizagem.

Na abordagem das diversas matérias de ensino, recorreremos a diversos estilos de ensino consoante os objetivos. No caso específico de novas matérias como a dança, os DC e a GA, inicialmente, procurámos, através da produção divergente, que os alunos

explorassem diversas opções e situações na resolução de determinados problemas propostos.

Em relação às danças sociais e tradicionais, à aeróbica e às AG, numa fase inicial, através do estilo de comando, demonstrámos aos alunos algumas técnicas básicas necessárias à aprendizagem, como os passos básicos das danças e aeróbica e o funcionamento das máquinas na sala de musculação, assim como algumas sequências de exercícios. No entanto, passada essa fase inicial, colocámos aos alunos diversos desafios que, de uma forma autónoma, os levaram a tomar decisões e a serem responsáveis por elas, tais como a criação de sequências coreográficas e planos de treino.

Já na abordagem dos JDC e no TC, recorremos, algumas vezes, ao ensino recíproco, onde os alunos com um maior nível de proficiência apoiaram os que manifestavam maiores dificuldades. Neste caso, aos alunos com níveis de aprendizagem mais elevados recaíam algumas responsabilidades de ensino no processo de aprendizagem dos colegas. Recorremos também ao ensino inclusivo onde cada aluno tinha um papel fundamental na tomada de decisão sobre como realizar determinada tarefa. No entanto, observámos, algumas vezes, que, principalmente as raparigas, mesmo que conseguindo realizar com alguma dificuldade uma determinada tarefa a um nível mais elevado (a título de exemplo: o serviço no voleibol por cima ou por baixo), optavam por realizar as tarefas mais fáceis ou de nível inferior.

Consideramos que o recurso a este espectro foi-nos de grande utilidade e constituiu-se um instrumento poderoso no apoio ao planeamento realizado, uma vez que nos permitiu desenvolver de uma forma ajustada ao contexto um conjunto de estratégias com vista à obtenção dos objetivos. Cremos que, através da criação de tarefas e desafios, com o intuito de solicitar os comportamentos desejados, conseguimos que os alunos se tornassem conscientes das suas aprendizagens e verificámos que muitas das vezes estes foram capazes de criar diversas soluções e tomar decisões face aos problemas propostos, de uma forma autónoma e responsável.

Não consideramos que o espectro dos estilos de ensino é estanque ou que, ao utilizarmos determinados estilos, não podemos recorrer a outros, principalmente no que se refere aos estilos que antecedem a barreira da descoberta ou que a precedem. Julgamos que o importante é conhecer as suas potencialidades e perceber a sua funcionalidade, de modo a utilizá-los da forma mais rentável possível, atendendo às possibilidades existentes e aos objetivos.

### **2.3 Controlo e Avaliação**

A avaliação dos alunos incidiu sobre os domínios definidos pelo GDEF e pelo PNEF sendo o psicomotor, o cognitivo e o socioafetivo.

As valorações atribuídas respeitaram a orientação do GDEF para os critérios de avaliação de EF para o 12º ano (Anexo G), no entanto, consideramos que as mesmas carecem de uma maior especificidade no que diz respeito às competências específicas e cremos que os indicadores de avaliação são subjetivos, já que nos domínios psicomotor são referidas como atitudes específicas o Empenho e a Cooperação; no entanto, não há indicação de como deverão ser avaliadas estas atitudes nem o que representam especificamente. Desta forma procedemos à definição das componentes de avaliação inerentes ao Empenho e Cooperação (Tabela 1 e Anexo H).

Esta avaliação valoriza essencialmente a componente psicomotora (60% + 20%), centrando-se maioritariamente nos modelos que privilegiam o ensino da técnica e não a compreensão do “jogo”, uma vez que o domínio cognitivo (15%) é referente apenas aos conhecimentos evidenciados teoricamente e não aos conhecimentos evidenciados no “jogo” e os objetivos específicos de cada matéria referem-se à aprendizagem das suas técnicas específicas.

Contudo, em cada um dos domínios de avaliação e com o objetivo de valorizar a aquisição de competências que privilegiam o conhecimento dos “jogos”, as relações sociais, o respeito pelas diferenças e opiniões de cada um, a autonomia, a responsabilidade, etc., sem no entanto descurar as competências psicomotoras, tivemos a liberdade de realizar diversas ponderações tais como o controlo e avaliação dos TNP, trabalhos escritos individuais e em grupo, no domínio cognitivo; a responsabilidade perante os materiais, no domínio socioafetivo; e, no domínio psicomotor, por termos abordado outras matérias para além das atribuídas/sugeridas pelo grupo disciplinar, as ponderações por matéria tornaram-se mais equitativas, na medida em que os alunos menos proficientes em determinadas matérias tiveram a possibilidade de melhorar a sua avaliação nas novas matérias abordadas.

Xavier e Fernandes (2011) referem que a avaliação deverá ser contínua e englobar os domínios cognitivos, afetivo ou emocional, social e motor; deverá atender às capacidades motoras condicionais e coordenativas, às atividades físicas e desportivas, às ARE, à qualidade dos movimentos apresentados pelo aluno e aos conhecimentos a ele relacionados, aos conhecimentos científicos relacionados à prática das atividades

corporais de movimento e aos objetivos específicos propostos pelos programas de ensino. Assim, procurámos que a nossa avaliação englobasse todos estes domínios.

Os autores referem ainda que a avaliação tem como objetivo identificar o que o aluno já aprendeu, o que precisa aprender e quais as suas dificuldades. Assim, a mesma teve um carácter identificador das falhas no processo de ensino-aprendizagem, o que nos permitiu delinear, repensar e reformular estratégias com vista à evolução e à aprendizagem dos alunos. Também Batalha (2004, p. 151) refere que “a avaliação é um meio de clarificar objetivos, de fomentar a participação entre professores e alunos e enriquecer o processo educativo”. A autora salienta que a avaliação poderá ser tida como um meio de controlo do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo, desta forma, para a melhoria do processo pedagógico, devendo ser um processo contínuo.

Assim, a avaliação de carácter formativo permitiu-nos acompanhar o processo de ensino-aprendizagem e a evolução dos alunos. Esta permitiu-nos aferir o nível de assimilação dos conteúdos e, quando necessário, introduzimos alterações de modo a atingirmos os objetivos propostos. Segundo Sarmiento (2004), a aprendizagem é uma variável não observável, esta vislumbra-se pelo comportamento observado. Nesta medida, a avaliação formativa foi realizada através de observações sistemáticas informais, assim como o seu registo no nosso caderno diário. Salientámos que algumas aulas foram filmadas, as quais foram observadas posteriormente de modo a verificarmos determinados comportamentos (observados na avaliação diagnóstica) passíveis de aferir a existência ou não de aprendizagem de determinados conteúdos. O questionamento sobre determinados aspetos, aos alunos, no decorrer das aulas, foi também realizado, assim como a observação de atitudes como a entreajuda, o respeito pelos colegas e pelas regras.

A avaliação sumativa assume-se como o último momento de avaliação. Esta permite verificar se os objetivos inicialmente propostos foram atingidos e se os conhecimentos foram assimilados. Consideramos que esta é importante, no entanto, não deverá determinar a nota a atribuir aos alunos, pois considerámos que a observação pontual e num determinado momento não é significativa nem capaz de traduzir a evolução e aprendizagem dos alunos. Assim, utilizámos as fichas de observação criadas para as AD ao longo das aulas e em momentos de avaliação formal, normalmente no final de cada período. Através destas observações e da ponderação dos vários domínios, foi atribuída uma nota final pelo preenchimento de uma tabela (Anexo H) criada pelo GDEF e adaptada por nós, considerando as alterações realizadas e acima citadas.

Consideramos ainda que a avaliação, para cumprir globalmente com a sua função formativa, deverá fomentar o autoconhecimento e a autorreflexão crítica, promovendo a autoconsciência sobre a aquisição de competências, de aprendizagens e de comportamentos.

Desta forma, no final de cada período, pedimos aos alunos a sua autoavaliação, os mesmos foram motivados a refletir e a entregar por escrito a sua autoperceção relativa ao seu desempenho face aos objetivos inicialmente propostos. A mesma foi realizada de uma forma qualitativa e quantitativa.

Procurámos também que os alunos avaliassem o nosso desempenho, pois acreditamos que este tipo de avaliação poderá ser uma mais-valia no nosso processo de formação e aprendizagem. Cremos que, desta forma, promovemos a democratização do ensino na medida em que foi dada aos alunos a oportunidade de expressarem a sua opinião em relação ao nosso trabalho, seja na gestão da aula, nos exercícios e atividades propostas, na relação com os alunos ou noutros aspetos que os mesmos considerassem relevantes. Esta heteroavaliação foi extremamente produtiva, visto que nos permitiu a reflexão acerca do nosso desempenho baseada na opinião dos alunos, o que, de certa forma, deu-nos a oportunidade em gerir expectativas e continuar a trabalhar com o intuito de promover um ensino democrático, no qual os alunos puderam participar e emitir as suas opiniões. Salientamos que a mesma contribuiu para a implementação de algumas estratégias, nomeadamente no controlo e gestão do tempo de aula.

### **2.3.1 Avaliação do Domínio Psicomotor**

O domínio psicomotor visou a avaliação das capacidades físico-motoras, ao qual foi atribuída uma valoração de 60%, considerando:

- . O nível na realização das ações técnicas;
- . O nível da evolução na realização das ações técnicas;
- . O nível de adaptação no comportamento tático-estratégico (respostas motoras adequadas) aos problemas apresentados pelas tarefas;
- . O nível da compreensão e interpretação das ações técnicas durante os exercícios critério ou jogo (o quê, como e quando realizar?);

Neste domínio foi avaliado também o Empenho e a Cooperação, em 10% em cada uma das componentes, dos alunos nas aulas relativamente a:

**Tabela 1** – Componentes de Avaliação nas Atitudes Específicas de Empenho e Cooperação

<b>Empenho (10%)</b>	<b>Cooperação (10%)</b>
Investimento na disciplina	Atitudes perante os feedbacks
Interesse pela aprendizagem	Ajudas, indicações e apoio aos colegas com maiores dificuldades
Contributo para um clima de aula positivo	Respeito, iniciativa de colaboração e responsabilidade

### 2.3.2 Avaliação do Domínio Cognitivo

O domínio cognitivo teve uma ponderação de 15%, no qual considerámos:

- . Trabalhos de grupo;
- . Trabalho individuais;
- . Testes orais;
- . TNP e presenciais (TP);
- . Organização e planeamento de pequenos exercícios no início das aulas.

Esta variou ao longo dos períodos, sendo diferenciada em cada período, de acordo com os objetivos de desenvolvimento e comportamentos solicitados aos alunos.

As diferentes ponderações realizadas foram:

**Tabela 2** – Ponderação da Avaliação do Domínio Cognitivo nos três períodos letivos

<b>Período</b>	<b>Trabalho de Grupo</b>	<b>Trabalho Individual</b>	<b>TNP</b>	<b>TP</b>	<b>Avaliação dos conteúdos (teste oral)</b>
<b>1º</b>	10%	-	5%	-	-
<b>2º</b>	-	10%	2,5%	2,5%	-
<b>3º</b>	-	-	-	-	15%

No primeiro período, tal como referido anteriormente, os alunos agruparam-se livremente em seis grupos de quatro elementos. Estes grupos mantiveram-se até ao final do período e, sempre que solicitámos TNP, estes eram realizados pelo grupo de trabalho, tal como o trabalho de grupo escrito.

Assim, os trabalhos de grupo referentes ao primeiro período incidiram sobre alguns objetivos do PNEF no que diz respeito aos conhecimentos relativos à EF e aos objetivos comuns de todas as áreas (Anexo I). Foi nossa intenção que os alunos desenvolvessem a capacidade de trabalho autónomo em grupo e, através da pesquisa, obtivessem e assimilassem conhecimentos teóricos relacionados com o programa e os partilhassem com a turma.

No final do período, reservámos a sala de sessões da escola, onde os alunos procederam à apresentação dos seus trabalhos à turma e aos professores (orientador cooperante e estagiários). Desta forma, procurámos desenvolver as capacidades de exposição de pontos de vista e argumentação em público e de reflexão crítica.

No segundo período foi realizado um trabalho escrito de natureza individual. Foi nosso objetivo que cada aluno realizasse uma pesquisa e consolidasse os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo dos períodos anteriores nas aulas e através dos trabalhos de grupo apresentados no período anterior referentes aos “Contributos da prática de exercício físico para o bem-estar geral do indivíduo”.

Para este trabalho, criámos uma proposta de índice (Anexo J) que foi disponibilizada aos alunos para que melhor pudessem estruturar os seus trabalhos, os quais foram entregues sem apresentação oral.

No terceiro período optámos por não atribuir TNP, visto este ter momentos de avaliação fundamentais para o percurso académico dos alunos (testes intermédios e exames nacionais) para os quais os alunos dispensariam muitas horas de preparação. Assim, os alunos foram avaliados neste domínio através de avaliação oral, sobre os conteúdos abordados ao longo do ano, quer em contexto de aula (matérias), quer em contexto de trabalhos escritos (de grupo e individuais).

Julgamos que esta avaliação foi uma forma eficaz na aferição dos conhecimentos teóricos dos alunos, uma vez que tivemos oportunidade de questioná-los individualmente e perceber de uma forma clara o nível de compreensão sobre as matérias.

No entanto, realçamos que esta se tornou difícil no que diz respeito aos aspetos temporais, pois foi feita em contexto de aula e individualmente a cada aluno. A mesma só se tornou possível atendendo ao nível de responsabilidade e autonomia dos alunos. As avaliações foram realizadas aquando dos jogos formais, nos quais foram atribuídas aos alunos funções específicas ao nível da arbitragem, da gestão da equipa enquanto treinadores/professores, nas substituições, na estratégia da equipa/grupo (modelo de educação desportiva) e na observação de componentes específicas.

### **2.3.3 Avaliação do Domínio Socioafetivo**

O domínio socioafetivo teve uma ponderação de 5%, tendo sido constantemente avaliado através da observação no decorrer das aulas e ao longo de todo o ano letivo e

registado elementos nos cadernos diários do professor. Os parâmetros avaliados neste domínio foram:

- Assiduidade;
- Pontualidade;
- Comportamento (relacionado com as dinâmicas a nível social);
- Responsabilidade ao nível dos materiais didáticos (transporte e recolha).

#### **2.4 Avaliação Diagnóstica**

A AD foi determinante na estruturação dos conteúdos a abordar durante o ano letivo. A partir dos resultados desta, verificámos o nível de desenvolvimento e conhecimento dos alunos nas matérias específicas, a partir dos quais nos foi possível determinar as maiores necessidades dos alunos em relação às matérias a abordar.

A AD, segundo Batalha (2004), permite obter informação acerca do estado do aluno de modo a detetar algum tipo de insuficiência ou necessidade. Julgamos que só podemos otimizar o processo de ensino-aprendizagem quando conhecemos os nossos alunos, o que possibilita realizar um planeamento consciente na medida das nossas possibilidades e potencialidades/dificuldades dos nossos alunos.

As AD foram realizadas em duas aulas no início do ano letivo: os JDC no dia 26 de setembro e as ARE, TC, DC e elementos de solo da ginástica no dia 2 de outubro.

Creemos que as AD, ao serem realizadas no início do ano letivo, constituem-se como uma mais-valia no que diz respeito à planificação e programação das aulas. Deste modo, consoante os níveis aferidos, procurámos planejar o trabalho a ser realizado de acordo com os níveis iniciais (cognitivos, motores e sociais) apresentados pelos alunos e os objetivos programáticos, adequando desta forma o ensino à turma.

Num primeiro momento, avaliámos os JDC; num segundo momento, avaliámos o desenvolvimento dos alunos em elementos de solo da ginástica que, apesar de não ter sido uma matéria abordada, foi importante na abordagem da GA. Estes elementos deram-nos um maior conhecimento sobre o nível de desenvolvimento no que se refere aos elementos de ligação da GA. Avaliámos também nesta aula as habilidades dos alunos no que se refere às ARE, aos DC e ao TC.

Procurámos que as aulas dedicadas à AD promovessem um elevado tempo de empenhamento motor, tempos de espera reduzidos e níveis de motivação elevados, tal como refere Gouveia (2012). Desta forma, organizámos estas aulas de modo a que estes

comportamentos fossem verificados, através de jogos reduzidos, competição e criação de diversas estações.

A avaliação da CF foi realizada a partir da nona aula, dia 17 de outubro. Os testes utilizados para a avaliação da CF foram os propostos pela bateria de testes *fitnessgram*, sendo realizados em vários momentos. Assim, o primeiro momento foi referente ao *teste do vaivém* (aula nº 9), o segundo momento aos testes de força, flexibilidade e resistência abdominal (aula nº11), através dos testes *extensões de braço, abdominais e seat-and-reach*.

#### **2.4.1 Avaliação Diagnóstica dos JDC**

A avaliação do jogo foi feita tendo em conta os quatro níveis de jogo (Anexo K) referentes à proposta de Garganta (1995) in Ribeiro e Volossovitch (2004, p. 20): jogo espontâneo, intencional, estruturado e elaborado. Optámos por avaliar os alunos nestas dimensões em detrimento das ações mais técnicas, pois consideramos que a EF, na escola, deverá apelar ao nível de compreensão dos jogos em detrimento dos aspetos técnicos sem, no entanto, descurarmos a sua importância no desenvolvimento dos níveis de jogo.

A turma foi dividida em seis equipas de quatro elementos e os jogos tiveram a duração de 15 minutos. Criámos três estações (Anexo L): uma de voleibol, uma de andebol e uma de basquetebol. Esgotado o tempo de jogo, as equipas mudaram de estação. O professor munuiu-se com uma ficha de observação (Anexo K) e, de acordo com a perceção obtida do nível de jogo/desenvolvimento dos alunos, esse registo foi realizado na respetiva ficha.

Realçamos que, numa fase inicial, por não conhecermos muito bem os alunos, as observações foram feitas em relação ao grupo de quatro alunos e, durante os jogos, substituímos e trocámos determinados alunos de equipa, de modo a equilibrarmos as respetivas equipas.

Após avaliação inicial, através da observação dos jogos 4x4, verificámos que, de um modo geral, a maioria da turma, nas diferentes matérias, no que diz respeito à ocupação do espaço, se encontrava no nível de jogo 2 (intencional). No entanto, nove alunos encontravam-se entre o nível 3 (estruturado) e 4 (elaborado). Em relação à progressão no terreno de jogo, os alunos encontram-se, de um modo geral, no nível de jogo 3 e 4. No domínio da bola, a maioria situa-se no nível de jogo 3 e 4; no entanto, no voleibol, verificámos que quatro alunas se encontram no nível de jogo 2 (instável). No

que diz respeito à cooperação, constatámos que a maioria da turma se encontra no nível 3 e 4.

#### **2.4.2 Avaliação Diagnóstica das ARE**

A AD referente às ARE foi realizada na primeira parte da aula relativa ao segundo momento dedicado às AD. Numa fase inicial, o professor estagiário executou uma pequena sequência de passos de aeróbica, na qual verificámos o nível geral da turma em relação ao ritmo e à coordenação. Nesta fase pudemos identificar que três alunos apresentaram algumas dificuldades referentes à coordenação.

Numa fase seguinte, foi pedido aos alunos a realização de deslocamentos livres pelo espaço. Através de uma pré-seleção musical, intencional, de músicas com diferentes tempos e ritmos, pedimos aos alunos que se deslocassem pelo espaço ao som dessas mesmas músicas de modo a aferirmos se os alunos coordenavam os movimentos de acordo com a música; se utilizavam todo o espaço envolvente, quer o central quer o periférico; se os alunos tinham capacidade de expressão, seja em relação à comunicação com os outros ou em relação aos sentimentos expressos através música; e, por fim, se respeitavam o ritmo sugerido pela música.

Verificámos que os alunos apresentaram uma boa relação entre o ritmo e o tempo da música e entre o corpo e o movimento. Em relação à expressão e exploração do espaço envolvente, identificámos algumas dificuldades, ou seja, os alunos aglomeraram-se no espaço central, onde se encontrava a maioria da turma, no entanto, no que diz respeito à comunicação entre alunos, verificámos que era boa, mas sem grande interação e contacto a nível físico. Foram identificadas algumas dificuldades relativas à capacidade de expressão individual e exploração no espaço. Os alunos não se sentiam à vontade, pois sentiam alguma vergonha.

Para este efeito foi criada uma ficha de observação e registo (Anexo M) na qual procurámos registar, através de uma escala de *Likert* (1 – Não executa, 2 – Executa, 3 – Executa Bem), o nível de execução dos alunos; no entanto, tal não foi fácil de realizar, tendo em conta o número de alunos, a sua disposição pelo campo (aglomerada) e não conhecermos ainda bem toda a turma. Assim, optámos por registar apenas o nível médio da turma e não o registo individual.

#### **2.4.3 Avaliação Diagnóstica de Ginástica, DC e TC**

Para a avaliação da ginástica, DC e TC criámos três estações, uma relativa a cada matéria. Os alunos foram agrupados em três grupos de oito alunos, cada grupo

esteve numa estação durante 10 minutos; findo este tempo, os alunos mudaram de estação.

Criámos uma ficha de observação (Anexo N), onde seria efetuado o registo das observações, através da mesma escala utilizada na AD das ARE. Neste caso concreto foi mais fácil realizar os registos, pois os mesmos foram relativos a grupos mais pequenos e não a toda a turma.

#### **2.4.3.1 Ginástica**

No que diz respeito à AD de ginástica foi nosso objetivo aferir o nível de execução dos alunos em alguns elementos de solo, enquanto elementos de ligação na GA. Para esta preparámos quatro estações: uma da roda, uma de rolamentos, uma com um elemento de equilíbrio, o avião, e, por último, o apoio facial invertido.

No que diz respeito ao nível de execução dos rolamentos e avião, verificámos que os alunos executaram bem os elementos. Já em relação à roda e apoio facial invertido, apenas oito alunos executavam bem, quatro não executavam e os restantes executavam.

#### **2.4.3.2 Ténis de Campo**

Para o TC foi criada uma estação onde os alunos realizaram jogos de pares e foi-lhes pedido que realizassem o serviço e batimentos de esquerda e de direita. Nesta estação procurámos aferir a relação bola/raquete, o domínio de bola e a capacidade de se movimentar pelo espaço e enquadrando com a bola.

Verificámos que duas alunas apresentavam grandes dificuldades ao nível de relação bola/raquete e coordenação dos movimentos relativos aos batimentos. Oito alunos executavam bem as habilidades pretendidas, e os restantes executavam, apresentando algumas dificuldades no controlo dos batimentos e orientação da raquete no espaço, assim como ao nível do enquadramento com a trajetória da bola.

#### **2.4.3.3 Desportos de Combate**

A abordagem dos DC, na escola, para a grande maioria, foi a primeira experiência pedagógica referente a jogos e DC. Nesta medida, a AD foi referente a pequenos jogos de toques/esquivas, desequilíbrios, imobilizações e percepção da ação dos parceiros.

Praticamente todos os alunos se situavam no nível suficiente de compreensão do jogo. Estes apresentavam uma prestação razoável nos jogos, as maiores dificuldades

disseram respeito à resposta e à antecipação de situações criadas pelos adversários, revelando uma maior dificuldade em imobilizar e sair das imobilizações. Tal facto deveu-se, na nossa perspetiva, à dificuldade demonstrada em relação ao contacto físico próximo com os colegas.

#### **2.4.4 Avaliação Diagnóstica da Condição Física**

A aptidão física dos alunos foi avaliada segundo o protocolo da bateria de testes *Fitnessgram*. A mesma não foi realizada em todas as componentes de avaliação, devido a constrangimentos temporais e materiais. Optámos por realizar os testes recomendados para a aptidão aeróbia (*vaivém*), para a força e resistência muscular e os testes dos *abdominais* e *extensões de braços*, para a flexibilidade o teste *senta e alcança* (Anexo O).

Os alunos, nos testes do *vaivém* e do *senta e alcança*, apresentavam algumas limitações, sendo que nove dos alunos no teste de aptidão aeróbia se situavam abaixo da zona saudável e 11 no teste de flexibilidade. Este facto poderá ter sido devido à proximidade das férias de Verão, nas quais os alunos, sem aulas de EF e sem treinos específicos, puderam ter regredido na sua aptidão física.

Verificámos que, à exceção do teste do *vaivém* e do *senta e alcança*, os alunos encontravam-se na zona saudável e acima da zona saudável de aptidão física. Observámos que no teste dos *abdominais* e nas *extensões de braços* a maioria dos alunos se encontrava acima da zona saudável. No entanto, é de referir que um grande número de alunos se encontrava aquém da zona saudável nos testes de flexibilidade e aptidão aeróbia, o que nos levou a desenvolver um trabalho de melhoria de aptidão nas respetivas componentes, através de exercícios de alongamento e de jogos lúdicos numa fase inicial das aulas e, quando houve possibilidade, através de jogos reduzidos em espaços mais amplos.

#### **2.5 Assistência às Aulas**

A metodologia das atividades físicas tem como objetivo a aquisição de conhecimentos, competências e habilidades profissionais que permitam utilizar as atividades físicas como meios privilegiados de desenvolvimento e educação. Deste modo, a utilização de meios de observação da eficácia pedagógica e comportamento do professor permite a reflexão das práticas pedagógicas, o que possibilita não apenas uma reflexão como também um meio de melhoria no exercício das funções do professor (Piéron, 1982).

Um sistema de análise do ensino é um instrumento que permite observar, nomear, descrever, classificar e quantificar diversos fenômenos observados na turma (Dussault, 1973, cit. por Piéron, 1982). Acreditamos que, através da utilização destes instrumentos, poderemos aperfeiçoar a nossa prática pedagógica, detetando eventuais falhas e/ou melhorias que poderão ser equacionadas

Assim, no âmbito da PES, realizámos um conjunto de vinte observações/registos relativos à prática/desempenho docente do professor estagiário e do professor/orientador cooperante. A assistência às aulas decorreu ao longo de todo o ano letivo, através da observação formal (com instrumentos de observação) e informal (sem instrumentos de observação), o que nos permitiu um diálogo e reflexão constantes sobre o nosso desempenho. Observámos todas as aulas do colega estagiário durante o ano letivo, os dois blocos semanais de 90 minutos, no primeiro período, e um bloco de 90 minutos semanal, nos segundo e terceiro períodos, das aulas do orientador cooperante.

As observações formais foram distribuídas ao longo do ano letivo, sendo que a maioria incidiu no primeiro período, com a observação e registo de oito aulas, no segundo período, observámos e registámos sete aulas e, no terceiro período, cinco aulas, perfazendo um total de 20 aulas observadas e registadas.

Inicialmente, a nossa ficha de observação incidiu sobre o comportamento geral do professor, o que não nos permitiu averiguar situações específicas, já que era generalista. No entanto, a mesma foi importante, na medida que nos possibilitou obter uma visão geral sobre o desempenho dos observados e permitiu partirmos para observações mais detalhadas. Como tal, optámos por diversificar as dimensões observadas ao longo do ano, sendo as mesmas referentes ao comportamento geral do professor, à diferenciação do ensino, à organização da turma, à gestão do tempo de aula e à condução da aula.

A assistência às aulas constituiu-se uma forma de apoio em ambos os sentidos (observado/observador), visto que, ao sentirmos maiores dificuldades em determinados aspetos, observávamos como é que esses eram resolvidos e solucionados pelos observados, principalmente numa fase inicial em relação às questões de organização e controlo da aula. Procurámos, através destas, colmatar algumas das nossas dificuldades.

Consideramos que as observações presenciais se constituíram como um meio fundamental e importante para a partilha de pontos de vista e conseqüente reflexão. Estas foram importantes na melhoria do desempenho docente, especialmente dos professores estagiários, e contribuíram para a otimização de determinados aspetos,

nomeadamente nas questões relativas à gestão do tempo de aula, à organização da turma, à condução da aula e aos aspetos relacionados com a personalização do ensino.

Salientamos que, após a maioria das aulas, nós, enquanto professores estagiários, em conjunto com o orientador cooperante, refletimos sobre as diversas estratégias utilizadas na nossa prática docente, procurando, desta forma, potenciar os pontos considerados fortes e minimizar os menos fortes. Procurámos, através destas, potenciar o trabalho interpares na procura da excelência pedagógica que se consubstanciou na partilha das informações observadas.

Através destas foi possível observar que o tempo disponível para a prática aumentou ao longo das primeiras aulas, os processos de organização da turma também se foram alterando e otimizando, tal como os aspetos relativos à condução da aula. Relativamente à personalização do ensino, verificámos, através das observações iniciais, que esta era mais descurada nos JDC, o que contribuiu para termos maior atenção a este aspeto no planeamento dessas aulas.

Consideramos ainda que a observação das aulas do orientador cooperante, mais experiente na sua prática docente, foram determinantes no auxílio da nossa prática docente, uma vez que pudemos confrontar práticas e estratégias que nos auxiliaram a ultrapassar algumas dificuldades. Esta, inicialmente, também contribuiu para uma melhor e mais rápida adaptação ao novo contexto (alunos, escola, outros professores).

### **2.5.1 Metodologia de Observação**

As observações foram realizadas ao longo do ano letivo, perfazendo um total de 20 aulas com registo observado. Doze foram realizadas ao professor estagiário e 8 ao orientador cooperante (Anexo P).

Estas foram feitas através de observação direta *in loco*, para as quais recorremos às fichas de observação criadas, a uma caneta/lápis e a um cronómetro. O registo foi efetuado em toda a aula, ou seja, durante 90 minutos.

Um dos nossos objetivos, durante as observações, foi que estas não interferissem com o desempenho do professor observado, nem resultassem numa mudança comportamental dos alunos ao saber que a aula estaria a ser observada e registada. Como tal, as observações foram realizadas na bancada.

### **2.5.2 Instrumentos de Observação**

Como instrumentos de observação, criámos três fichas de observação (Anexo Q), com o objetivo de observarmos o comportamento do professor. A primeira (ficha 1)

foi referente ao comportamento geral do professor, sendo baseada e adaptada de Sarmiento e colaboradores (1990); a segunda (ficha 2) foi criada pelo núcleo de PES com o objetivo de verificarmos a existência da personalização do ensino; a terceira (ficha 4) foi baseada na proposta de Costa (1996), a partir do sistema de Análise do Comportamento do Professor com o objetivo de analisarmos a gestão do tempo de aula.

A primeira ficha de observação foi subdividida, posteriormente, em duas fichas (Anexo Q), com o objetivo em analisar especificamente as dimensões de organização da turma (ficha 3) e condução da aula (ficha 5). Desta forma, observámos sete aulas referentes ao comportamento geral do professor (quatro ao professor estagiário e três ao orientador cooperante), cinco aulas referentes à organização da turma (três ao professor estagiário e duas ao orientador cooperante) e duas à condução da aula (uma a cada um dos observados).

A segunda ficha de observação, referente à personalização do ensino, foi criada e, posteriormente, adaptada pelo núcleo de PES, tendo sido testada a sua validade anteriormente num trabalho realizado para a disciplina de Organização e Inovação em Educação Física e Desporto Escolar, no âmbito curricular deste mestrado. Foram observadas quatro aulas nesta dimensão: três ao professor estagiário e uma ao orientador cooperante.

Em relação à terceira ficha referente à gestão do tempo de aula, procurámos analisar através dos tempos programático, útil, de instrução e de organização, o tempo disponível para a prática. Foram observadas duas aulas referentes a esta dimensão, uma a cada um dos observados.

### **2.5.3 Dimensões Observadas**

#### **2.5.3.1 Comportamento do Professor**

A observação do comportamento do professor tem como objetivo “estudar o comportamento dos professores em ambientes educacionais, permitindo traçar um perfil dos comportamentos mais frequentes” (Sarmiento et al.,1990, p. 71).

As subdimensões observadas foram: Gestão e Organização Inicial, Condução da Aula, Gestão do Tempo, Organização da Turma em Prática, *Feedback*, Clima de Aula, Final da Aula e Outros Comportamentos.

Do sistema proposto por Piéron, citado por Sarmiento e colaboradores (1990), adaptámos algumas das destrezas a observar de acordo com o objetivo da observação, o

comportamento geral do professor. Do sistema adaptado, utilizámos as seguintes categorias:

Instrução (I): Intervenção do professor relativa à matéria de ensino ou à forma de realização do (s) exercício (s) proposto (s).

*Feedback* (FB): Reação verbal e não-verbal do professor, relativamente à prestação motora dos alunos, com o intuito de interrogar sobre o que fez, e como fez, avaliando, descrevendo ou corrigindo a prestação do (s) aluno (s).

Organização (O): Intervenções do professor que regulam as condições materiais da vida da classe, tais como os deslocamentos dos alunos, colocação dos materiais, formação de grupos, etc.

Afetividade: elogia, encoraja, recompensa, incita o esforço ou apresenta um exemplo para o aluno seguir. Pode também criticar, acusar, ironizar, ameaçar e castigar.

Outros comportamentos (Oc): Balanço final da aula

Nesta ficha de observação definimos as dimensões as suas categorias e as destrezas que estas encerram. Assim:

Na subdimensão Gestão e Organização Inicial, definimos duas categorias: a instrução inicial e a organização. Na instrução observámos se o professor apresentava os objetivos e os conteúdos da aula e se definia as normas e regras de funcionamento da aula, ponto fundamental para o bom desenvolvimento da própria aula. Na organização observámos se o professor se posicionava de modo a obter o controlo visual da turma e se a organização da turma decorria de forma rápida e eficaz.

No que diz respeito à Condução da Aula, na categoria referente à Organização, observámos se esta era realizada de forma rápida, se o posicionamento do professor permitia a visualização de toda a turma durante a aula, se circulava por todas as estações com a finalidade de ajustar o material e prestar apoio aos alunos mais necessitados e com maior dificuldade de realização, se corrigia individualmente os alunos, se a disposição dos materiais era ajustada e adequada ao processo de aprendizagem e se os materiais estavam preparados para a realização dos exercícios propostos.

Na Gestão do Tempo, observámos e registámos se a aula decorria no tempo estipulado no plano de aula e se o professor era capaz de controlar os imprevistos.

Relativamente à Organização da Turma em Prática, a ficha consistia em observar se o professor informava os alunos sobre qual o sentido das transições, se utilizava uma linguagem perceptível e adequada aos alunos, se este demonstrava os exercícios ou se colocava um dos alunos a realizar as demonstrações; como decorria a

transição entre tarefas, se as progressões eram adequadas ao nível de desenvolvimento apresentado pelos alunos, se verificava se os alunos executam corretamente as tarefas propostas, se adequava tarefas para os alunos com maiores dificuldades e se prescrevia mais tempo de prática aos alunos com maiores dificuldades, se controlava as questões de segurança e incentivava os alunos a ajudar os colegas.

Em relação aos *Feedbacks*, a ficha foi concebida para registar se o professor emitia *feedbacks* à turma em relação aos exercícios e se os emitia individualmente/personalizados de acordo com a performance.

No Clima de Aula observámos a categoria relativa à afetividade, no que diz respeito à reação do professor às dificuldades apresentadas pelos alunos, se tratava os alunos de forma equitativa, se ouvia e esclarecia dúvidas pontuais, se apelava e incentivava o respeito mútuo, se estabelecia relações de empatia com os alunos e se incentivava os alunos a realizar as tarefas.

No que diz respeito ao Final da Aula, criámos a categoria de Balanço da Aula na qual verificávamos se o professor realizava a síntese dos conteúdos da aula e se questionava os alunos sobre os conteúdos abordados.

Nos Outros Comportamentos procurámos aferir se o professor estipulava tarefas para os alunos que não realizavam a aula prática.

### **2.5.3.2 Personalização do Ensino**

De acordo com o PNEF, no que diz respeito aos princípios de elaboração do plano de turma, é apresentado um contraponto ao ensino massivo, com a valorização da diferenciação das situações de aprendizagem em função das diferentes aptidões dos alunos. Isto porque a maioria dos métodos de ensino age como se todos os alunos reunidos numa turma tenham de realizar as mesmas aprendizagens. Na realidade, no contexto da aula de EF, é pura ficção, pois encontramos alunos com diferentes níveis de aprendizagem.

Mosston (1988, p.110) afirma que “la esencia de la enseñanza es el aprendizaje individual. El aprendizaje es sempre una cuestión que afecta al individuo: nadie puede aprender por outro.” Assim, o processo de ensino - aprendizagem deverá proporcionar oportunidades de desenvolvimento individual onde cada aluno possa aprender de acordo com o seu nível de conhecimento e desenvolvimento. Meirieu (1990) citado por Lima (2001) refere que não poderá haver aprendizagem com êxito, sem ser com um ensino

diferenciado. O autor realça ser o aluno a aprender pelo que o ensino deverá ser-lhe dirigido e à sua especificidade.

Perrenoud (1999) enfatiza que aqueles que lutam contra o fracasso escolar preocupam-se com a diferenciação da ação pedagógica e com a individualização das trajetórias de formação. Deste modo, é fundamental pensar nas diferenças no contexto da aula, na individualização das trajetórias e estratégias de diferenciação das intervenções.

Também Pimentel (1998) refere que em EF a diferenciação do ensino caracteriza-se como uma adequação das ações educativas às condições físicas, mentais, afetivas e sociais do aluno individualmente, sendo capaz de diferenciá-lo dos restantes alunos na sua singularidade.

Assim, considerámos pertinente a observação específica desta dimensão de modo a refletirmos sobre as nossas práticas relativas à personalização do ensino, com o intuito de aprimorarmos as nossas ações neste sentido.

As categorias que observámos foram referentes à existência ou não da personalização das tarefas aos alunos: quando é realizada e como é realizada.

Da revisão de literatura, criámos as seguintes categorias:

Individual/Exercícios – Corresponde à análise de Como são realizados os exercícios, se os exercícios foram realizados individualmente e se as tarefas foram diferentes ou as mesmas.

Grupos – Diz respeito à criação de grupos de trabalho e de Como é feito o agrupamento dos mesmos, se por tarefa ou se por sessão/aula.

Tarefas/exercícios – As tarefas/exercícios realizadas em grupo são as mesmas ou são diferentes por cada grupo.

Constituição dos grupos – A constituição dos grupos é realizada por níveis de aprendizagem (similares ou distintos), por género ou por características físicas similares.

Quando – Quando é realizada a divisão ou agrupamento dos alunos, se no início da aula, se após exercícios de ativação motora, se apenas nos jogos reduzidos/formais ou se foi feita a cada nova tarefa/exercício.

### **2.5.3.3 Gestão do Tempo de Aula**

Na Gestão do Tempo de Aula procurámos aferir o Tempo Disponível para a Prática, o qual é resultado da subtração dos Tempos de Informação e de Organização ao

Tempo Útil. O empenhamento motor do aluno é de extrema importância para as suas aprendizagens (Piéron, 1996), no entanto, o Tempo de Empenhamento Motor dos alunos não foi aferido nem verificado diretamente, dado que este tempo poderá ser influenciado por diversas variáveis, seja a disponibilidade dos materiais, o repouso necessário após determinados esforços ou outras.

Concordámos com Piéron (1996) quando refere que o tempo em que o aluno está em empenhamento motor é de grande significado na aferição do sucesso pedagógico; no entanto, optámos por observar o tempo disponibilizado para a prática como preditor do tempo de empenhamento motor e, através da técnica “Placheck”, proposta por Siedentop (1976) citado por Piéron (1996), verificámos o empenhamento motor dos alunos durante a observação às aulas.

Procurámos, através desta observação, aferir se os observados demoravam muito tempo a prestar informações ou a organizar a turma e, através dos valores observados e registados, procurámos otimizar esses tempos de maneira a disponibilizarmos um maior tempo de prática à turma.

Tempo Útil (TU): É o tempo que resta depois de descontado o período de tempo que os alunos despendem nos balneários. É o tempo que os alunos realmente passam no pavilhão ou no campo de jogos.

Tempo de Informação (TI): É o tempo que o professor emprega a apresentar as atividades.

Tempo de Organização (TO): É o tempo gasto na colocação do material didático, representa o tempo que medeia entre o fim de uma atividade e o início de outra.

Tempo Disponível para a Prática (TDP): É o tempo que resta depois de se subtrair ao tempo útil o tempo de informação e o de organização.

Quando a informação é concomitante à prática motora, considerámos tempo disponível para a prática.

### **3 ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR**

#### **3.1 Edição 2012/2013 dos Jogos “O Franquinho”**

A atividade proposta fez parte do plano de atividades do GDEF, a qual esteve inserida no plano anual de atividades da escola do ano letivo 2012/2013. A mesma denominou-se “O Franquinho” e foi composta por uma série de jogos lúdico-desportivos.

A decisão em organizar e dinamizar esta atividade deu-se pelo facto de estarmos inseridos neste grupo disciplinar; como tal, julgámos pertinente o nosso contributo na realização desta atividade. Realçamos, também, o facto de estes jogos terem surgido e sido dinamizados pela primeira vez por um núcleo de estágio nesta escola há alguns anos atrás, tendo a realização dos mesmos sido interrompida durante alguns anos e recuperada nos últimos anos pelos núcleos de estágio da escola. Como tal, e por reconhecermos o valor destes jogos decidimos dar-lhes continuidade. Assim, os jogos, organizados pelo núcleo de estágio e dinamizados em conjunto com o GDEF, realizaram-se no dia 6 de junho de 2013, entre as 10h00 e as 13h00.

Os nossos principais objetivos foram: realizar uma atividade que englobasse o maior número de pessoas pertencentes à comunidade escolar; dinamizar um conjunto de provas lúdico-desportivas que promovessem a interação entre os diversos elementos desta comunidade (alunos, auxiliares de ação educativa, EE e os professores da escola); desenvolver uma atividade que fosse ao encontro da missão e das metas do PEE; e promover, através do desporto, competências de cooperação, entreajuda, espírito de grupo, respeito pelos outros, solidariedade e autossuperação.

Procurámos ir ao encontro da missão do PEE, que pretende criar cidadãos plenos, com uma formação científica, humanista e cultural de excelência; e desenvolver o espírito de inovação e criatividade, alicerçada na responsabilidade, tolerância, liberdade e autonomia. Com as atividades propostas e desenvolvidas, foi nossa intenção contribuir para o alcance das metas do PEE na formação de pessoas ativas e dinâmicas numa sociedade exigente e na promoção do enriquecimento humano a partir das diferenças culturais e sociais existentes.

Deste modo, desenvolvemos jogos que abarcaram a multidisciplinaridade e promoveram a globalidade do ensino. Assim, conjuntamente com as provas de índole desportiva, para as quais solicitámos o apoio e colaboração de outros grupos

disciplinares: Português, Matemática e Artes Visuais, tendo criado provas de conhecimento de língua portuguesa, de raciocínio lógico-matemático e de desenho.

Salientamos a pronta colaboração da comunidade escolar, nomeadamente do conselho executivo e do grupo disciplinar, como também de outras entidades externas à escola que contribuíram para concretização dos nossos objetivos.

### **3.1.1 Planeamento**

Após a tomada de decisão relativa à atividade a desenvolver, procedemos à elaboração do planeamento da mesma. Segundo Mestre (1995) citado por Manso, Valdivielso e Caballero (1996) planificar é prever antecipadamente os atos e as ações de forma rápida, sistemática e racional, de acordo com as necessidades e possibilidades reais e com total aproveitamento dos meios disponíveis, prevendo o futuro.

Esta foi uma etapa de crucial importância para que as nossas ações nos conduzissem ao êxito e possibilitou-nos a rentabilização dos recursos existentes e a determinação das vias de ação que visavam atingir os objetivos a que nos propusemos.

Assim que tomámos a decisão em organizar os jogos, comunicámos ao grupo disciplinar, numa das suas reuniões semanais no decorrer do primeiro período. Procedemos à elaboração de um cronograma (Anexo R), à escolha da data, hora e local da atividade; à recolha e estruturação das provas; e iniciámos os devidos contactos com o conselho executivo e várias organizações regionais, de modo a obtermos apoios para a atribuição de prémios de participação às equipas participantes.

Esta atividade foi planeada, inicialmente, para decorrer no dia 15 de maio de 2013. No entanto, por falta de inscrições suficientes que limitavam o sucesso da atividade no que diz respeito ao número de elementos da comunidade escolar, optámos por adiá-la para o dia 6 de junho.

#### **3.1.1.1 Definição dos Jogos**

“O Franquinho” consistiu numa série de provas lúdico-desportivas desenvolvidas em duas partes. A 1ª parte decorreu no exterior da escola: na piscina, que foi preparada e ativada para a ocasião, no Campo 2 e em diversos locais da escola, na prova de orientação multidisciplinar. A 2ª parte dos jogos decorreu no pavilhão ginnodesportivo.

A 1ª parte foi destinada à realização das provas de atletismo (1000 metros), de futebol (jogo dos banquinhos), dos jogos tradicionais e de uma prova de orientação multidisciplinar, integrando desafios de português, matemática e desenho. A 2ª parte foi

destinada às provas de basquetebol (3x3), voleibol (3x3), ténis de mesa (1x1) e uma prova de DC (*tecnoball*) (1x1).

Salientamos que as diferentes provas, em cada uma das partes, decorreram em simultâneo, procurando, desta forma, maximizar o tempo das provas e a participação dos elementos das equipas participantes.

No final, determinámos a realização de uma prova de coreografia livre de acordo com uma música escolhida pela organização (*medley* de diferentes tipos de música), na qual todos os alunos participaram.

Procurámos que os jogos formalizassem um momento final de demonstração de competências adquiridas ao longo da escolaridade obrigatória. Deste modo, criámos diversas competições nas matérias abordadas ao longo da mesma.

### **3.1.1.2 Divulgação**

A divulgação da atividade foi fundamental para que os alunos tivessem conhecimento da mesma. Deste modo, o GDEF foi responsável por informar as suas turmas e receber as inscrições, foram afixados cartazes de promoção da atividade nos diversos espaços da escola destinados para o efeito, utilizámos as novas tecnologias de informação, nomeadamente o *email* das turmas e dos professores, o *facebook* e o sítio da escola.

### **3.1.1.3 Apoios**

Várias entidades públicas e privadas apoiaram os jogos na forma de atribuição de prémios de participação. Entre elas a Direção Regional dos Assuntos Culturais (DRAC), a Câmara Municipal do Funchal, a Porto Santo Line, os Teleféricos da Madeira, a Fundação Berardo, o ginásio GoldenFitness e o Clube Desportivo da Escola Francisco Franco.

Os prémios de participação e melhor classificação foram atribuídos no final dos jogos, sendo premiadas as primeiras 10 inscrições e as equipas melhor classificadas. Foi também realizado um sorteio de 2 viagens ao Porto Santo entre todos os participantes dos jogos.

## **3.1.2 Operacionalização**

Após todo o processo de planeamento e reunidas as condições para que a atividade se realizasse, nomeadamente o apoio do conselho executivo, do grupo disciplinar e organizações externas à escola; procedemos à divulgação e distribuição das

provas e regulamentos (Anexo S), tendo sido solicitado o apoio de todo o grupo na divulgação da atividade no seio das suas turmas.

Três dias antes dos jogos foi afixada uma lista com os nomes de todos os professores do grupo na sala de grupo, de maneira a que cada professor indicasse a sua disponibilidade para colaborar no dia dos jogos.

De modo a organizarmos o quadro competitivo, dois dias antes dos jogos, procedemos à recolha de todas as inscrições, assim como a lista de disponibilidade dos professores no dia dos jogos. No dia anterior aos jogos, o núcleo de estágio procedeu à recolha e organização dos materiais necessários para a realização da atividade. No dia propriamente dito, uma hora antes do início dos jogos, reunimos com todos os professores colaboradores, de modo a fazermos a distribuição dos mesmos pelos diferentes locais de prova e tirar eventuais dúvidas relativas ao regulamento dos jogos. Quinze minutos antes do início dos jogos, procedemos à reunião geral no campo 2 com todos os participantes, de modo a verificar a presença de todas as equipas e dar início à atividade.

Durante a sua realização, os elementos do núcleo de estágio não estiveram em nenhuma estação específica, de modo a prestarem apoio a todas as estações e verificar as condições de realização das provas. Um dos elementos do núcleo esteve responsável pela prova de orientação e “banquinhos”, o outro pelas provas de atletismo e jogos tradicionais.

No que diz respeito à ocorrência de incidentes, preparámos uma caixa de primeiros socorros que ficou disponível no local das provas.

### **3.1.3 Controlo e Avaliação**

Como referido anteriormente, a data da realização da atividade de intervenção na comunidade escolar foi adiada do dia 15 de maio para o dia 6 de junho de 2013. A escolha da segunda data deveu-se a aspetos de calendário escolar, já que, por ser a última semana de aulas, os alunos estariam mais disponíveis, visto que a atividade letiva, nomeadamente as avaliações de final de ano, já estariam realizadas. Outro dos motivos foi a intenção de terminarmos o ano letivo com uma atividade que envolvesse atividades lúdico-desportivas num ambiente de festa.

A não realização da atividade na data prevista, devido ao motivo já explanado, poderá ter sido reflexo de vários aspetos. Cremos que a data agendada, por ser próxima aos exames intermédios, poderá ter sido um dos motivos; o horário, visto que os alunos

não demonstraram disponibilidade para se dirigirem à escola e participarem nos jogos numa quarta-feira à tarde, por não terem quaisquer atividades letivas habitualmente; o público-alvo inicial, já que os jogos foram previamente estipulados para a participação da unidade turma e dirigidos preferencialmente às turmas de 12º ano, no entanto, salvaguardamos a participação de outros elementos através da bonificação atribuída a cada equipa por cada elemento extra turma participante (alunos, professores, EE, auxiliares de ação educativa, no máximo de quatro elementos). Esta opção deveu-se ao facto de estes alunos se encontrarem em anos terminais e, por pretendermos que os jogos fossem o colmatar de um ciclo de estudos, foi nossa intenção que estes alunos demonstrassem um conjunto de competências adquiridas ao longo da escolaridade obrigatória. cremos que os jogos por se destinarem essencialmente às turmas de 12º ano, que, estando num período crítico de avaliações, optaram por não participar; ou porque muitas vezes os alunos destes anos estão integrados em turmas que não são as suas turmas iniciais de 10º ano, o que significa que os seus pares não são obrigatoriamente os alunos da sua turma, mas de outras turmas; ou, então, pelo motivo de a divulgação ter sido insuficiente.

Após a necessidade de adiar a atividade, analisámos detalhadamente a situação e resolvemos fazer as alterações que julgámos necessárias para que obtivéssemos o sucesso esperado.

Assim, optámos por uma data mais próxima do final do ano letivo; alterámos o horário para o período da manhã, o que levou o conselho executivo a dispensar das aulas os alunos participantes; optámos por nos deslocarmos a algumas aulas de EF, de outras turmas, para divulgarmos a atividade; alterámos algumas normas referentes à inscrição das equipas e respetivos elementos, nomeadamente no que diz respeito aos alunos do 12º ano não poderem participar nos jogos numa outra turma do mesmo ano. Deste modo, das cinco inscrições iniciais obtivemos dezassete equipas inscritas, perfazendo o total de cento e trinta e seis participantes.

No que diz respeito à colaboração do grupo disciplinar na atividade propriamente dita consideramos que esta foi positiva já que contámos com o apoio de vinte e seis professores. A maioria dos materiais didáticos necessários para realização das provas também foi prontamente disponibilizada pelo diretor de instalações.

A participação e envolvimento dos alunos, professores e auxiliares de ação educativa foi positiva. Devido ao facto dos auxiliares de ação educativa estarem integrados nos jogos através da prova multidisciplinar, verificámos que tanto estes

como os demais auxiliares da escola se envolveram de forma positiva, durante os jogos, como elementos integrantes das provas e/ou como espetadores.

Através da recuperação/utilização do espaço da antiga piscina e dos grandes recintos desportivos da escola (campo 2 e pavilhão), julgamos ter conseguido mobilizar um grande número de pessoas envolvidas nos jogos, não apenas das equipas participantes e dos professores que colaboraram, como também de outros alunos, auxiliares de ação educativa e professores, aglomerando, assim, um grande número de espetadores, gerando um impacto positivo na comunidade escolar.

O conselho executivo, extremamente solidário, esteve sempre disponível para que os jogos se pudessem concretizar, nomeadamente na mobilização dos recursos humanos e materiais necessários. Foram mobilizados os auxiliares de ação educativa para a limpeza da piscina, que se encontrava desativada; disponibilizados os auxiliares de modo a integrarem as provas; dispensados os alunos participantes das aulas e oferecidos outros recursos materiais necessários.

Houve necessidade de alguns ajustamentos no regulamento das provas durante as mesmas, devido à falta de comparência de alguns elementos ou equipas em determinadas provas; e até mesmo ao nível de dificuldade das provas (o tempo da prova de combate (*tecnoball*) foi reduzido). No entanto, consideramos que as decisões tomadas foram as mais adequadas, atendendo ao contexto, dado que os jogos prosseguiram de acordo com o planeamento, sem haver necessidade do cancelamento de provas, ou mesmo atrasos.

Consideramos que, apesar da necessidade de alteração da data prevista inicialmente, conseguimos adaptar-nos à situação e proceder aos necessários ajustamentos para que obtivéssemos sucesso na sua realização.

Atendendo ao número de alunos da escola, o número de participantes pode parecer pouco significativo; no entanto, é necessário ter em consideração que as turmas de Cursos de Educação e Formação e de Cursos Profissionais já não se encontravam na escola, pois estavam em práticas de estágio em organizações parceiras externas à escola.

E ainda no que diz respeito à duração das provas, ao número de colaboradores e ao sistema competitivo, por forma a privilegiarmos a ausência de tempos de espera prolongados, decidimos que o número máximo de equipas, para que as provas decorressem em conformidade com o planeado, seria de 20. Assim, não teríamos mais do que os desejáveis cento e sessenta alunos participantes. No entanto, se este número

de inscritos tivesse ultrapassado o limite inicialmente estipulado, optaríamos por realizar os jogos em dois momentos distintos.

Atendendo a este facto e respeitando o modelo organizacional dos jogos, faria sentido que estes se prolongassem no tempo, durante uma semana ou mesmo durante o ano letivo. Cremos que, atendendo à dinâmica criada, esta opção poderia ter sucesso e, desta forma, envolveria um maior número de alunos, o que acreditamos que poderia contribuir para um incremento da atividade física e interesse pela mesma por parte dos alunos e restante comunidade escolar.

A colaboração das identidades citadas na atribuição de prémios, em nosso entender, foi uma mais-valia no que diz respeito ao incremento do conhecimento sociocultural dos alunos aliado à prática lúdico-desportiva. Os prémios atribuídos passaram por visitas a museus, viagens de teleférico, entradas na Quinta Berardo e em ginásios e, a destacar, uma enciclopédia de 15 volumes sobre o desporto aos primeiros 80 alunos que se inscreveram nos jogos.

Uma das questões a registar foi a dificuldade na prova multidisciplinar, particularmente no que diz respeito aos conhecimentos de português, dado que os alunos participantes de 10º e 11º anos não tinham ainda os conhecimentos suficientes para responderem prontamente ao desafio. No entanto, o regulamento não previa a impossibilidade de os alunos pedirem ajuda a outros alunos ou utilizarem as novas tecnologias de informação, nomeadamente os *smartphones* para a realização de pesquisas.

### **3.1.3.1 Considerações Futuras**

Ao considerarmos a dinâmica desta edição dos jogos do “Franquinho”, em termos de sistema competitivo, entendemos que os mesmos poderiam realizar-se durante todo o ano letivo e entre turmas, sendo que, no final do ano, disputar-se-iam as finais dos jogos, o que iria ao encontro do modelo de educação desportiva preconizado por Siedentop (1982) citado por Soares e Antunes (2012) possibilitando, desta forma, o envolvimento dos próprios alunos na organização das provas e em todo o sistema competitivo, o que cremos que poderia incrementar os hábitos desportivos dos alunos, assim como o seu envolvimento com as atividades desportivas.

Julgamos que o grande potencial dos jogos é o poder de envolvimento e motivação de um elevado número de alunos. Futuramente, esta atividade poderia ser desenvolvida e dinamizada por uma equipa fixa de professores do GDEF, podendo dar

lugar a uma competição interna e anual na escola, já que os mesmos foram realizados atendendo às matérias aprendidas/ensinadas na escola.

Já que estes jogos fazem parte do plano anual de atividades da escola, de modo a promover uma maior interdisciplinaridade dos jogos, além do envolvimento do GDEF, poderia ser formada uma equipa de professores de diversos grupos disciplinares. Deste modo, os jogos poderiam abarcar mais provas lúdico-desportivas aliadas e relacionadas a outras áreas do conhecimento privilegiando a multidisciplinaridade. Neste contexto, também os diretores de turma poderiam ter um papel ativo e preponderante na própria divulgação da atividade junto às suas turmas e EE.

Estes jogos poderiam tornar-se numa forma de divulgação da própria escola, ou seja, os mesmos poderiam ser organizados num contexto de “portas abertas”, convidando várias escolas de 3º ciclo a participarem nos jogos e, para além da participação nas provas, teriam a oportunidade de conhecerem as várias valências da escola (núcleos, clubes, etc.), tornando-se assim numa forma de dar a conhecer a escola, as suas dinâmicas, os seus recursos materiais e humanos a potenciais novos alunos.

## **4 ATIVIDADES DE INTEGRAÇÃO NO MEIO**

### **4.1 Atividades no âmbito da Direção de Turma**

#### **4.1.1 Estudo de Caso**

Um estudo de caso pode ser um excelente modo de pesquisa e de investigação na prática docente e constituir-se, desta forma, um meio potenciador do sucesso das aprendizagens dos alunos (Duarte, 2008). Este permite prestar atenção a problemas concretos das escolas e como salienta Stake (2005, p.15) citado por Duarte (2008) “o caso pode ser um menino. Pode ser um grupo de alunos ou um determinado movimento de profissionais preocupados com uma situação relativa à infância”. O autor salienta que, perante determinados casos, o professor sente-se na obrigação de torná-los objeto de estudo, por curiosidade ou para ajudar um aluno com dificuldades que o possam prejudicar.

A grande vantagem do estudo de caso é a sua aplicabilidade a situações humanas contextualizadas na vida real (Dooley, 2002, cit. por Meirinhos & Osório, 2010), tendo como finalidade tornar compreensível um caso, através de uma particularização em concreto (Stake, 1999, cit. por Meirinhos & Osório, 2010).

O mesmo rege-se por sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação, com a particularidade de que o propósito da investigação é o estudo intensivo de um ou poucos casos. E poderá ser algo bem definido ou concreto, seja um indivíduo, um grupo ou uma organização (Latorre et al., 2003, cit. por Meirinhos & Osório, 2010).

Meirinhos e Osório (2010) salientam que o estudo de caso deverá partir de um problema iniciado com o “porquê” ou o “como”; os objetivos deverão ser claros, assim como o enquadramento teórico da investigação. O problema poderá decompor-se em proposições e estas, por sua vez, em questões orientadoras. A (s) unidade (s) de análise deverá (ão) ser identificada (s), assim como os instrumentos de recolha da informação.

#### **4.1.2 Identificação do Problema e Caracterização do Aluno**

O caso que nos propusemos analisar, refletir e implementar estratégias com vista à sua resolução foi identificado sensivelmente após um mês e meio de aulas, quando um dos alunos já tinha o registo de três faltas, num limite de seis. A falta de assiduidade e a pontualidade do aluno foi um alerta na nossa prática docente.

Ao contextualizarmos a falta de pontualidade e a assiduidade do aluno à turma, verificámos que a maioria dos alunos da turma apresentava-se no local da aula antes ou à hora letiva regulamentar, o que possibilitava o incremento da prática e empenhamento motor dos alunos, elemento que desempenha um papel essencial na consecução da maioria dos objetivos do ensino das atividades físicas, tal como defende Piéron (1998), citado por Rosado e Vieira (2011) in Rosado e Mesquita (2011).

Nesta sequência, as implicações no seio do grupo começaram a fazer-se notar no atraso no início dos trabalhos, fazendo com que as aulas comessem e terminassem mais tarde. Por sua vez, os restantes elementos da turma indiciavam o início de um certo sentimento de hostilidade perante o colega, nomeadamente no que diz respeito à aula não terminar cinco a 10 minutos mais cedo, tal como define o ponto cinco do Artigo 168º do regulamento interno da escola, de modo aos alunos poderem tomar banho sem se atrasarem para a aula seguinte.

Assim, resolvemos compreender o “porquê” do comportamento e “como” resolvê-lo ou mesmo eliminá-lo.

Através do questionário de caracterização de turma, entregue no início do ano letivo, e da plataforma de serviços e recursos para a comunidade educativa, *place*, procedemos à caracterização do aluno. Aferimos que o mesmo tem 18 anos, vive com os pais, dois irmãos e uma avó no Concelho de Câmara de Lobos. Insere-se num nível socioeconómico estável e os pais encontram-se empregados.

Do percurso escolar, verificámos que o aluno sempre transitou de ano escolar com notas médias de 16 valores, no 10º e 11º anos, apresentando um bom rendimento escolar. Quanto às disciplinas preferidas, o aluno referiu EF e Biologia.

No que se refere aos hábitos de vida saudável, verificámos que o aluno não apresenta qualquer problema de saúde, refere não fumar, nem beber bebidas alcoólicas, as refeições diárias são as recomendadas pela associação portuguesa dos nutricionistas: pequeno-almoço, lanche da manhã e da tarde, almoço e jantar (Cordeiro, 2011), e dorme em média 7 a 9 horas/dia.

No que diz respeito às expectativas de futuro académico e profissional, o aluno refere querer licenciarse em medicina.

Verificámos também que a turma atual não era a turma base do aluno nos 10º e 11º anos; acresce que o mesmo nunca tinha pertencido à turma dos restantes atuais colegas.

### **4.1.3 Definição dos objetivos**

#### **4.1.3.1 Gerais**

- . Compreender os motivos para a falta de assiduidade e de pontualidade;
- . Definir estratégias de mudança comportamental.

#### **4.1.3.2 Específicos**

- . Combater e eliminar a falta de assiduidade;
- . Promover a melhoria da pontualidade.

### **4.1.4 Instrumentos e Recolha de Informação**

Utilizámos diversos instrumentos de recolha de informação. Recorremos sobretudo à entrevista ao aluno, que segundo Yin (2005), citado por Meirinhos e Osório (2010), é uma das fontes de informação mais importantes e essenciais, nos estudos de caso, sendo uma das formas mais poderosas para a compreensão do Homem, constituindo-se como um excelente instrumento para captar as diversas interpretações que as pessoas têm sobre a realidade. Utilizámos também o nosso diário pessoal e o caderno de registo das faltas e da assiduidade; as fontes documentais, de modo a compreendermos a problemática; e o questionamento informal à turma e ao conselho de turma de modo a aferirmos se este comportamento se verificava também nas outras disciplinas.

Através da observação participante, que se caracteriza como um método interativo de recolha de informação que requer uma implicação do investigador nos acontecimentos e fenómenos que está a observar (Rodríguez et al., 1999, cit. por Meirinhos & Osório, 2010), procurámos compreender os fenómenos estudados.

Esta forma de recolha de informação permitiu-nos observar o comportamento do aluno e intervir diretamente. Esta, segundo Flick (2004), citado por Meirinhos e Osório (2010), permite incorporar a perspetiva de um membro participante e influenciar o que observa devido à sua participação. Assim, o observador assume uma parte ativa do campo observado, o que nos permitiu compreender melhor o aluno e perceber o porquê do comportamento, assim como tomar decisões de intervenção espontâneas que nos pareceram mais adequadas, atendendo ao contexto.

Rodríguez e colaboradores (1999), citados por Meirinhos e Osório (2010), ressaltam que a qualidade da informação obtida através deste procedimento é de grande

importância, dado que o observador participante pode aproximar-se num sentido mais profundo e fundamental ao problema que o preocupa.

#### **4.1.5 Pertinência do Estudo**

A EF é um meio fundamental de formação e transformação dos jovens (Almada, et al., 2008). O ensino da EF caracteriza-se por ser um processo interpessoal, intencional, visa promover a aprendizagem de matérias e habilidades específicas, mas também o desenvolvimento de competências socioculturais essenciais à socialização e à integração cultural dos alunos (Costa, 1998).

Os sistemas desportivo e educativo têm um papel preponderante no desenvolvimento pessoal e social, assim como no desenvolvimento de competências de vida com aplicações fora do desporto e da atividade física, assumindo um carácter de educação e formação integral. A EF assume um papel preponderante no desenvolvimento pessoal, social e moral dos estudantes. Deste modo, os professores enquanto formadores deverão balizar a sua prática de ensino de modo a atingir um elevado alcance formativo, respondendo às necessidades sociais fundamentais (Rosado, 2010).

Creemos, portanto, que, através da EF, poderemos potencializar atitudes e valores de uma forma não punitiva (marcação de faltas), através da solicitação de comportamentos adequados aos diferentes contextos.

O regulamento interno da escola prevê no artigo 112º como deveres gerais dos elementos da comunidade educativa o dever de ser assíduo e pontual, assim como o Decreto Legislativo Regional n.º 26/2006/M, de 4 de Julho no número 3 do artigo 9º, o dever da assiduidade e pontualidade. O mesmo artigo define a pontualidade como o respeito do horário de início e termo das atividades escolares.

As competências de assiduidade e pontualidade, quer sejam em contexto de aula ou noutros contextos da vida real e futuro profissional, são importantes e muitas vezes determinantes no sucesso pessoal e profissional. Bennett e Borges (2006) salienta que a pontualidade não afeta apenas o elemento que se atrasa, como também todo o grupo em que o mesmo se insere. E como verificámos no contexto de aula o atraso do aluno em questão afetava o trabalho a desenvolver pelos restantes elementos do grupo/turma. Deste modo, as implicações da falta de pontualidade persistente foram extensíveis a todo o grupo de trabalho, não apenas no início dos trabalhos como também na própria integração, posterior, do aluno no grupo afetando muitas vezes a sua dinâmica.

Sendo a escola um espaço público onde as pessoas têm de conviver durante boa parte do seu dia (Araújo, 2004, cit. por Freitas, Gomes & Larizzatti, 2013) é de grande importância que todos respeitem as regras de conduta e de bom funcionamento pré-estabelecidas, as quais permitem a existência de um bom ambiente educativo e de ordem. E como refere Del Prette (2003) citado por Rodrigues, Dias e Freitas (2010) a experiência escolar é nuclear na aquisição de competências sociais, ao permitir vivências que se poderão tornar determinantes na vida do aluno enquanto adulto, como competências interpessoais, adesão às regras da sociedade e uma imagem positiva de si mesmo.

Desta forma, ao procedermos à identificação da problemática e verificarmos que o comportamento do aluno afetava o trabalho de toda a turma, assim como o seu próprio desenvolvimento enquanto cidadão responsável; procurámos, através de diversas estratégias, a alteração comportamental do aluno em questão.

#### **4.1.6 Metodologia utilizada**

A metodologia de intervenção é de extrema importância, dado que permite ao professor utilizar ferramentas de planeamento das ações a desenvolver, de modo a ajudar o aluno a otimizar o seu comportamento. Tal como refere Almada e colaboradores (2008), o domínio de ferramentas que possibilitem ao professor melhor compreender e perceber quais as soluções mais ajustadas a um determinado problema poderão ajudá-lo a tomar decisões mais adaptadas, permitindo uma aprendizagem mais eficiente ao aluno.

A metodologia utilizada incidiu no diagnóstico, na prescrição e no controlo num processo cíclico. Feito o diagnóstico do problema, prescrevemos determinadas estratégias, com vista à resolução do problema em questão, que depois de implementadas deram origem ao controlo dos resultados, de modo a aferirmos se o comportamento teria sofrido alterações. Visto que as primeiras estratégias utilizadas e prescritas não tiveram os resultados que pretendíamos o controlo realizado deu origem a um novo ciclo de diagnóstico, subsequente prescrição e controlo até que atingíssemos os objetivos. Consideramos que este foi um processo no qual os objetivos estiveram sempre centrados na otimização contínua dos comportamentos analisados.

#### **4.1.7 Estratégias de intervenção e Resultados obtidos**

Numa abordagem inicial ao problema, dialogámos com o aluno no sentido de determinar a origem do comportamento e promover a sua modificação, tal como define

o Artigo 118º do regulamento interno no seu ponto 1. O aluno justificou o seu comportamento de falta de pontualidade, alegando a curta duração do intervalo anterior para que pudesse lanchar e equipar-se atempadamente para a aula.

Foi também feita a devida comunicação ao diretor de turma, tal como prevê o ponto 2 do artigo citado, sendo que o mesmo comunicou ao EE do aluno a sua falta de pontualidade e assiduidade.

Após esta primeira intervenção, observámos a persistência na falta de pontualidade às aulas. Neste seguimento, de modo a envolvermos a turma e a comprometermos os alunos no compromisso da pontualidade, negociámos com a turma e acordámos que os alunos que chegassem cinco minutos após o toque de entrada não realizariam a parte inicial da aula com os restantes colegas. Em alternativa, cumpririam essa parte da aula correndo à volta do recinto onde a mesma decorresse. O aluno tornou-se mais pontual nas aulas seguintes por gostar de realizar os exercícios iniciais da aula, dado que utilizamos maioritariamente exercícios lúdicos alusivos à (s) matéria (s) lecionada (s) que permitem um maior prazer da prática, como defende Rosado e Ferreira (2011) in Rosado e Mesquita (2011).

No entanto, o aluno faltou mais uma vez no início de Dezembro, perfazendo quatro faltas, não justificadas, à disciplina. Comunicámos ao diretor de turma e o mesmo comunicou ao EE. Questionámos ainda os restantes professores da turma, aquando da reunião de avaliação no 1º Período. Verificámos que o aluno, para além da disciplina de EF, nas disciplinas de Matemática, Português e Química também registava faltas de presença.

No início do 2º Período, de modo a incrementarmos a responsabilidade do aluno no que diz respeito à preparação de exercícios iniciais de algumas aulas e ao transporte dos materiais para a aula e respetiva recolha, procedimento que era já realizado desde o início do ano por todos os grupos de trabalho; procedemos à reorganização dos grupos de trabalho na qual o aluno foi inserido num grupo mais pequeno, o que fomentou o aumento da sua responsabilidade.

No que diz respeito à assiduidade, o aluno não registou mais nenhuma falta durante todo o 2º Período. Na maioria das aulas em que foi responsável pelo material, foi pontual, no entanto, numa dessas aulas chegou atrasado. Nessa mesma aula, optámos por impedir o aluno de realizar a aula prática, sendo-lhe atribuídas funções na ajuda à organização da aula, controlo de um grupo de trabalho, recolha de materiais, arbitragem e observação. Contudo, o aluno demonstrou um comportamento inconveniente,

decidindo abandonar a aula. Foi-lhe registada falta de presença à aula e comunicado o sucedido ao diretor de turma, sem contactar o EE e sem procedermos à devida comunicação por escrito.

Tomámos esta decisão porque acreditámos que o problema seria resolvido ao dialogarmos com o aluno. Desta forma, acreditámos que poderíamos consciencializar o aluno sobre o seu comportamento inadequado e, ao mesmo tempo, demonstrar-lhe que confiávamos nele. Chippari, Samelo e Capelari (2011) referem que o modo como lidamos com o ensino na tentativa de convencer, discordar, pedir mudanças de comportamento, expressar sentimentos, lidar com as críticas, questionar, negociar decisões e resolver problemas, valorizar o outro, elogiar, demonstrar solidariedade e boas maneiras contribuirá para a construção de repertórios desejáveis nos alunos.

Na aula seguinte decidimos que o aluno não iria realizar a aula prática e iria realizar as tarefas atribuídas na aula anterior, o que foi acatado pelo aluno sem incidentes. Dialogámos com o aluno e realizámos uma análise e reflexão conjunta (professor/aluno) sobre o comportamento do mesmo e as implicações no seu rendimento e na relação com o grupo/turma. Segundo Mota e Sallis (2002) a ação de encorajamento dos alunos por parte dos professores, a assumirem as suas responsabilidades pelo sucesso e pelas experiências positivas são fundamentais na sua formação e na construção de uma independência ativa, ou seja, a consciencialização e decisão na escolha autónoma a nível de comportamento é fundamental

Verificámos uma melhoria significativa no que diz respeito à pontualidade do aluno, sendo que o mesmo nas aulas posteriores chegou antes do toque de entrada, notando-se uma alteração a nível comportamental no que diz respeito à assiduidade e à pontualidade. Após verificarmos a melhoria quanto à pontualidade do aluno, demos continuidade à integração do aluno num grupo de trabalho reduzido e ao diálogo assíduo com o aluno, de modo a consciencializá-lo sobre a importância na manutenção desse comportamento através do reforço positivo.

Segundo Skinner (1972), citado por Chippari, Samelo e Capelari (2011), para atuar com eficiência como mediador da aprendizagem, o professor deverá assegurar que os comportamentos do aluno estejam de acordo com os comportamentos solicitados e tomar decisões que possam fortalecer esses comportamentos através do reforço positivo. Os mesmos autores referem que, muitas vezes, os atrasos às aulas e o faltar poderá ser indício de desmotivação para as aulas. No entanto, verificámos que não era o caso, visto

a disciplina ser uma das preferidas do aluno e o mesmo demonstrar um grande empenhamento e envolvimento nas aulas.

Considerámos que a relação positiva que se deu entre o professor e o aluno permitiu que o aluno alterasse o seu comportamento, o que segundo Skinner (1972) citado por Chippari, Samelo e Capelari (2011) estas relações parecem facilitar a motivação e a compreensão, promovendo a aprendizagem. O autor salienta que ouvir e ser ouvido representa uma ferramenta fundamental na construção de uma relação saudável, pautada pela consideração e pelo respeito. O professor que se caracteriza por ser mais atencioso, recetivo, pronto a ouvir e a dialogar, demonstrando maior flexibilidade e menos autoritarismo, parece contribuir para uma relação positiva e, conseqüentemente, uma melhoria da aprendizagem e comportamento, sendo que o ambiente escolar é um lugar de conciliação entre o conhecimento e o reforço positivo. E como pudemos verificar através das sucessivas intervenções e da relação de proximidade e compreensão para com o aluno e vice-versa houve uma melhoria significativa na pontualidade do aluno havendo uma mudança comportamental referente ao problema diagnosticado, o que nos permite referir que obtivemos sucesso no alcance dos objetivos.

Através das estratégias e metodologia utilizadas, construímos um conhecimento mais aprofundado do aluno, muitas vezes revestido pela subjetividade da nossa interpretação às suas declarações. Procurámos acima de tudo, pelo espaço de diálogo e clima positivo construído com o aluno, atribuir-lhe determinadas responsabilidades que visavam o incremento de competências sociais, que acreditamos serem fundamentais no seu futuro enquanto cidadão ativo inserido na sociedade, nomeadamente nas questões relacionadas com a pontualidade e pelo respeito inerente a estas, quando inserido num grupo de trabalho.

As nossas estratégias visaram a consciencialização do aluno relativamente ao seu comportamento, potenciando momentos de reflexão crítica sobre o mesmo. À medida que os seus comportamentos relativos à temática foram sendo alterados, procurámos, através do reforço positivo, enfatizar a sua importância e os seus benefícios na sua vida presente e futura. Julgamos que as reflexões induzidas, através da relação positiva entre professor/aluno, surtiram um efeito positivo na sua formação enquanto Homem. E, através do diálogo constante, cremos ter propiciado momentos importantes de aprendizagem nas competências sociais do aluno.

No entanto, poderíamos ter optado por seguir os regulamentos e as normas estipulados pela escola, punindo desde cedo o seu comportamento através da marcação de faltas, após os cinco a dez minutos de atraso. Neste caso, ao optarmos pela punição efetiva na resolução do problema, cremos que eventualmente o aluno teria alterado o seu comportamento desde logo. No entanto, acreditamos que o caminho que escolhemos, apesar de demorar mais tempo a surtir os seus efeitos, pôde contribuir de uma forma mais eficaz no processo de ensino-aprendizagem do aluno, levando-o a compreender as implicações que o seu comportamento tinha no seio da turma e no seu futuro.

Concluimos que, através das estratégias utilizadas, eliminámos a falta de assiduidade do aluno e contribuimos para a melhoria da sua pontualidade, verificando-se uma alteração de comportamento. No que diz respeito aos motivos para a falta de pontualidade e assiduidade, não conseguimos apurar as reais razões, pois o discurso do aluno nunca foi esclarecedor. Consideramos que a justificação apresentada pelo mesmo (a duração do intervalo anterior não ser suficiente para lanchar e se equipar) não foi o motivo fundamental, já que todos os alunos se apresentavam pontualmente para a aula e tinham de realizar os mesmos rituais (lanchar e equipar-se).

Acreditamos que o nosso estudo assumiu especial relevância na mudança comportamental do aluno. Procurámos contribuir para uma formação integral que visava a educação social e cívica alicerçadas nos valores da camaradagem, da convivência social, da cooperação, do respeito e da compreensão mútua, tal como defende Rosado (2010).

#### **4.2 Ação de Extensão Curricular**

Nos dias de hoje, cada vez mais, as relações entre as pessoas são substituídas pelas relações entre pessoas e coisas, havendo uma desintegração gradual da vida social. A praça e a rua começam a desaparecer como locais de oportunidades de cultivo de relações interpessoais, de aprendizagem, de discussão, de sociabilização e partilha (Bento & Moreira, 2012).

As possibilidades de ensino-aprendizagem fora do âmbito físico da escola poderão constituir-se como fundamentais no processo de formação dos alunos enquanto cidadãos ativos numa sociedade. A extensão para além do espaço físico da escola poderá ser um fator impulsionador e facilitador de aprendizagens importantes,

nomeadamente a aquisição ou incremento da autonomia, responsabilidade, solidariedade, entreajuda, etc.

A ação de extensão curricular que desenvolvemos disse respeito a um acantonamento nas casas de abrigo do parque florestal das Queimadas em Santana. O mesmo teve a duração de dois dias, sendo que pernoitámos uma noite. Neste âmbito, através de diversas ações de sensibilização, com o apoio do Parque Natural da Madeira, procurámos prover os alunos de uma maior consciência ambiental e dos seus recursos, de um maior conhecimento sociocultural sobre uma cidade que faz parte da Reserva da Biosfera, galardão atribuído pela Unesco, e promover momentos de convívio e confraternização baseados em relações saudáveis.

O acantonamento realizou-se nos dias 24 e 25 de Abril. Do programa de atividades fez parte a receção aos alunos pela Câmara Municipal de Santana (CMS), o transporte de teleférico para uma visita à reserva natural da Rocha do Navio, uma visita guiada pelo parque florestal das Queimadas e uma caminhada ao Caldeirão Verde.

Foi nosso objetivo envolver a participação dos EE e dos professores da turma, assim como integrar o tema globalizante do presente ano letivo preconizado pelo PEE: “A água, fonte de vida”, através do contacto com as reservas naturais e respetivas ações de sensibilização.

Procurámos, através desta atividade, proporcionar aos alunos uma experiência fora da escola, na qual objetivámos promover o incremento de diversas competências relativas à organização e planeamento da ação. Pois concordamos com Caldeira (2008, p.123) quando refere que “só aprendemos a decidir decidindo, só aprendemos a agir agindo, só aprendemos a ajudar ajudando, (...) só aprendemos a viver vivendo”. Assim, não podemos exigir comportamentos e atitudes aos jovens para os quais nunca foram educados ou chamados a participar e a decidir democraticamente e ativamente.

Nesta perspetiva foi nossa intenção fomentar, nos nossos alunos, comportamentos e atitudes que lhes possibilitassem exercer um papel ativo e fundamental de cooperação e colaboração no planeamento e realização da ação, possibilitando o incremento de competências relativamente à autonomia, responsabilidade, tomada de decisão, dinâmica de grupo etc. indo ao encontro do que refere Caldeira (2008), citando Bento (2000, p.121), quando salienta que “o homem só poderá desenvolver uma atitude e comportamentos responsáveis conscientes, se (...) participar activa, autónoma e solidariamente nas decisões que impliquem dinâmicas de mudança-de-si, nos multidiversos contextos da vida”.

Assim, atribuímos várias responsabilidades e funções em diversas tarefas, na confeção das refeições, na limpeza e higiene da casa, na recolha de informações sobre o percurso e medidas de segurança, na elaboração de um orçamento e de uma lista de bens necessários (alimentação, materiais, etc.) e na elaboração de ofícios que visaram o pedido de apoio a algumas entidades externas à escola. cremos que o envolvimento dos alunos no planeamento e organização da ação constituiu-se um fator potenciador das suas aprendizagens.

A referida ação permitiu-nos obter um conhecimento mais aprofundado sobre os alunos, as suas expectativas, motivações e interesses. A partir desta, procurámos desenvolver um conjunto de estratégias e atividades que possibilitassem um desenvolvimento eclético e integral dos alunos de acordo com as suas necessidades e motivações.

#### **4.2.1 Justificação da Ação**

A escolha dos dias para desenvolver a ação deveu-se ao facto do dia 25 de abril ser feriado e acreditámos que, desta forma, a participação dos EE e professores da turma seria facilitada. Sendo que a escolha do acantonamento deveu-se ao facto de, no início do ano letivo, os alunos terem referido, num inquérito que visava determinar as suas expectativas quanto às aulas de EF, o interesse em realizar atividades na natureza. Procurámos ir ao encontro dos interesses dos alunos e, assim, motivá-los e envolvê-los em todo o seu processo de ensino-aprendizagem.

Com o objetivo de ir ao encontro das metas do PEE, propusemo-nos promover o enriquecimento humano a partir das diferenças culturais e sociais existentes e procurámos desenvolver percursos educativos diversificados. Krebs (1997) é da opinião que o ambiente social e cultural tem-se mostrado um fator determinante no desenvolvimento humano. Assim, acreditamos que, ao desenvolvermos processos de ensino-aprendizagem diferenciados e flexíveis, poderemos maximizar o potencial dos alunos.

Procurámos contribuir para a prossecução da finalidades do PNEF, no que diz respeito ao reforço pelo gosto da prática regular de atividades físicas, aprofundamento da compreensão da sua importância como fator de saúde e componente de cultura, proporcionando uma experiência de atividades físicas de exploração da natureza, na sua dimensão organizativa e ecológica.

Os nossos principais objetivos na organização da ação de extensão curricular foram: Promover a participação dos EE e dos professores da turma na atividade; Promover momentos de convívio entre EE, professores e alunos; Sensibilizar os alunos para a prática de atividade física na natureza; Conscientizar os alunos acerca da importância e preservação dos recursos naturais existentes; Fomentar o conhecimento sociocultural dos alunos; Promover através da EF competências de cooperação, espírito de grupo, respeito pelos outros, solidariedade, autoconhecimento e autossuperação.

#### **4.2.2 Planeamento e Organização**

O planeamento e organização do “Acantonamento” estiveram a cargo do núcleo de estágio e das duas turmas do orientador cooperante, onde foi desenvolvida a PES, as turmas 2 e 8, do 12º ano. Elaborámos inicialmente um cronograma com as tarefas a desenvolver (Anexo T). No entanto, cada uma das turmas teve um processo organizativo e de planificação distintos.

De modo a iniciarmos a planificação das atividades a desenvolver na ação, dividimos a nossa turma em seis grupos de trabalho. Cada grupo teve uma função específica a desempenhar no planeamento do acantonamento e das atividades inerentes a este fora do contexto de aula, sendo coordenados pelo professor estagiário, nas aulas e no grupo criado no *facebook*, onde foram postadas prontamente todas as informações relevantes ao processo de planeamento, por todos os envolvidos.

Assim os grupos tiveram como funções: elaboração do orçamento; dormida e recursos necessários; percurso e condições de segurança; elaboração do menu, confeção das refeições e realização das compras; levantamento dos equipamentos necessários (lanternas, materiais lúdicos desportivos, gás, vestuário); elaboração dos ofícios. A limpeza do espaço e a recolha de lixo, aquando da ação, foi da responsabilidade de todos. Apesar de os alunos estarem divididos em diferentes grupos, tiveram de interagir com todos os restantes grupos, de modo a obterem informações e opiniões sobre diversos assuntos, nomeadamente preferências alimentares, levantamento de recursos materiais (sacos cama, lanternas), etc.

Foi elaborado um plano de emergência, na medida em que informámos a proteção civil da realização da atividade, assim como o vigilante das casas de abrigo, nomeadamente aquando da realização do percurso Queimadas-Caldeirão Verde-Queimadas, assim como do número de elementos participantes, das horas previstas de partida e de chegada e do percurso a realizar. Também disponibilizámos alguns

contactos importantes e pertinentes para a referida ação aos alunos, nomeadamente da Proteção Civil Madeira, dos Bombeiros Voluntários de Santana, da PSP de Santana e do vigilante das casas de abrigo.

Quanto à participação dos EE e dos professores da turma, elaborámos os convites com as devidas informações sobre o programa da ação (Anexo U). Contactámos diretamente os professores da turma e entregámos uma informação ao diretor de turma para que entregasse aos restantes professores. Os EE foram avisados pelos educandos e foi-lhes entregue o programa com os devidos documentos de autorização para a participação dos educandos (Anexo V). Os professores e os EE foram convidados a participar nas atividades do dia 25: a caminhada ao Caldeirão Verde e o almoço confeccionado pelos alunos.

De modo a obtermos o sucesso no cumprimento dos objetivos da ação, contámos com o apoio de diversos organismos públicos, nomeadamente a Câmara Municipal de Santana (CMS), na cedência dos transportes da escola para Santana e no transporte interno no concelho (CMS – Teleférico – reserva da Rocha do Navio – parque natural das Queimadas); o Parque Natural da Madeira, na cedência de técnicos do parque para duas ações de sensibilização sobre a importância e a preservação dos recursos naturais; a Secretaria Regional do Ambiente e dos Recursos Naturais, na cedência das casas de abrigo das Queimadas para pernoitar uma noite.

### **4.2.3 Operacionalização**

No dia 24, os alunos e professores participantes concentraram-se na escola duas horas antes da partida, onde procedemos ao controlo das presenças e dos materiais necessários. Dos 24 alunos, sete não participaram na atividade, por motivos pessoais. No entanto, alguns destes alunos ajudaram o seu grupo de trabalho no planeamento da atividade.

Aquando da chegada a Santana, o vereador da Cultura, Educação e Desporto recebeu os alunos nos paços do concelho, proferindo algumas palavras de boas-vindas e mencionando as condições de vida e especificidades culturais do concelho, fazendo uma alusão ao galardão atribuído pela UNESCO a Santana, reserva da Biosfera.

Após a receção, dirigimo-nos para o teleférico de onde foi feita a viagem para a reserva natural da Rocha do Navio, que decorreu segundo o planeado. Ali, os alunos tiveram a oportunidade de lanchar/almoçar e participar na referida ação de sensibilização. O transporte para as casas de abrigo foi realizado após a visita à reserva

citada e, aquando da chegada às casas de abrigo, os alunos instalaram-se, seguindo para a visita guiada ao parque florestal das Queimadas, que despertou o interesse de todos, pois esta foi realizada de uma forma dinâmica e interativa, tendo os discentes a oportunidade de questionar os técnicos do parque natural sobre aspetos relacionados com a floresta Laurissilva e de contactarem diretamente com a flora local, percecionando as suas especificidades.

No decorrer deste dia, após a realização das atividades programadas e da instalação na casa, os alunos auto-organizaram-se naturalmente e desenvolveram uma série de jogos lúdico-desportivos em conjunto com a outra turma, o que propiciou momentos de muita interação, diversão e boa disposição entre ambas as turmas e os professores envolvidos.

À hora prevista, os alunos organizaram-se de modo a confecionar as refeições, este foi um dos momentos onde houve muita interação entre todos os intervenientes e que despertou grande entusiasmo, pois para alguns foi a primeira vez que preparavam a sua própria comida. Após o jantar, houve outro momento de convívio e grande interação entre ambas as turmas, os alunos levaram guitarras e jogos de tabuleiro, o que contribuiu para um novo momento de convívio distinto do habitual. De referir que os alunos se organizaram antes da atividade de modo a cada um levar comida ou sobremesas para partilhar com os colegas ao pequeno-almoço e ao lanche.

Já no dia 25, após o despertar e o pequeno-almoço, as turmas reuniram-se em frente às casas para reforçarmos as informações sobre os cuidados a ter durante o percurso e fazer a divisão do grupo em três subgrupos e respetiva ordem de saída. A caminhada propriamente dita deu-se sem incidentes e decorreu segundo o planeado. Este foi um momento para os alunos assimilarem os conhecimentos aprendidos no dia anterior sobre a flora da região; e colocarem em prática a preparação para o percurso. No Caldeirão Verde permanecemos 30 minutos, momento de descanso para lanche e para alguns se banharem. O regresso deu-se pela ordem de chegada.

Uma vez de regresso às casas de abrigo, enquanto um dos grupos cozinhava, os outros elementos iniciaram a limpeza à casa. No final do almoço e após tudo organizado para a partida, os EE chegaram como previsto para transportar os alunos de regresso a casa.

#### **4.2.4 Controlo e Avaliação**

A receção pela CMS, a visita à reserva natural da Rocha do Navio e a Palestra sobre o parque florestal das Queimadas contribuíram para a aquisição e solidificação de

conhecimentos respetivos à flora e à fauna da região, assim como para despertar nos alunos uma maior consciência ambiental, reconhecendo a importância destes recursos e fomentando a valorização e preservação do património natural.

A grande maioria dos alunos não conhecia a reserva natural da Rocha do Navio, a qual corresponde a uma zona nuclear da Reserva da Biosfera. Para visitarmos esta reserva deslocámo-nos de teleférico, o que se constituiu uma nova experiência para muitos alunos, que se demonstraram muito entusiasmados com esta visita.

Acreditamos que todo o processo de organização, gestão de recursos e planeamento das atividades contribuiu para o incremento e desenvolvimento de competências importantes para a vida futura dos alunos, munindo-os de um maior sentido de responsabilidade, autonomia, criatividade, solidariedade e cooperação. As responsabilidades requeridas aos alunos em todo o referido processo estimularam a sua capacidade cognitiva conjunta, promovendo a entreajuda, interação, solidariedade e estilos de vida saudável.

Quanto à participação dos EE e dos professores da turma, este foi um objetivo que não conseguimos concretizar. A data escolhida foi o dia 25 de abril, por corresponder a um dia feriado, o que, em nosso entender, seria uma via facilitadora para a participação dos mesmos. A nossa intenção foi que os mesmos participassem no segundo dia da atividade, ou seja, na caminhada ao Caldeirão Verde e no almoço preparado pelos educandos/alunos. Apenas os pais de um aluno, juntamente com a sua irmã, participaram na caminhada. A participação dos restantes EE resumiu-se ao transporte dos seus educandos do parque florestal das Queimadas, após o almoço, para casa.

Creemos que a não participação da maioria dos EE se deu devido às idades dos alunos, ou seja, estes são alunos com uma média de idades de 17 anos, o que contribui para que os próprios tenham um maior sentido de autonomia em relação aos pais e que os mesmos dispensassem a presença parental. Como refere Wagner e colaboradores (2002), sendo a adolescência uma fase de emoções intensas, quando os indivíduos procuram consolidar a sua própria identidade, ocorre frequentemente o afastamento da família e um maior envolvimento com o seu grupo de iguais. E considerando que a maioria dos alunos não realizou a viagem de finalistas este foi um momento que estes entenderam como uma “despedida” entre amigos já que no próximo ano a sua maioria, por ir para diferentes universidades, já não estará junta.

De qualquer modo, estando a atividade organizada e orientada para que no primeiro dia os alunos tivessem mais momentos para estarem uns com os outros; no segundo dia, a integração dos restantes professores e EE estava prevista, proporcionando um momento de convívio entre os vários elementos da comunidade educativa. Em relação a futuras atividades neste âmbito julgamos que se os EE forem convocados de modo a serem informados e sensibilizados para a importância da sua participação nestas atividades, o sucesso na obtenção deste objetivo poderá ser alcançado. Também os professores da turma apesar de se terem demonstrado interessados aquando a comunicação da atividade, não o fizeram alegando motivos pessoais.

Acreditamos que estas atividades contribuíram para a transdisciplinaridade da disciplina da EF, pois pudemos aliar a prática da atividade física ao conhecimento sobre meio ambiente e preservação da natureza; à prática de exercício físico integrado em ambientes naturais, tendo em consideração o seu impacto no ambiente inerente à atividade humana; à saúde; às atitudes e valores fomentadas com a realização e organização por parte dos alunos das atividades desenvolvidas; promovendo um autoconhecimento mais amplo.

Consideramos que a realização da atividade foi ao encontro das finalidades do PNEF, na medida em que oferecemos aos alunos a possibilidade de realizarem atividades físicas na natureza, aliadas à sua respetiva organização. Cremos que com esta ação solicitámos aos nossos alunos a capacidade de rentabilizar fatores de compreensão, de capacidade de leitura do contexto, de montagem de estratégias adequadas ao mesmo, o que os levou a um desempenho permanente ajustado às condições encontradas, tal como defende Almada e colaboradores (2008).

Estes comportamentos não estiveram diretamente ligados ao desporto e à atividade física; no entanto, estiveram presentes na capacidade que os alunos tiveram em se adaptar a um meio diferente e ao desempenho de determinadas tarefas. Nesta atividade, os alunos necessitaram de se adaptar a contextos distintos dos habituais: partilharam camas, dormiram no chão, fizeram a própria comida com recurso a gás e a lenha, o que os levou a aprenderem a fazer uma fogueira e perceberem a sua dinâmica. O facto de não haver luz elétrica também contribuiu para que os alunos procurassem outras formas de convívio que não as habituais.

Passámos praticamente dois dias sem internet, com rede de telemóvel reduzida, sem computador e outros artefactos que necessitam de energia elétrica. Esta ausência de

energia fez com que todos nós valorizássemos as relações humanas, a confraternização, a união e o respeito por todos.

Os alunos, no final da atividade, salientaram alguns aspetos que mais os marcaram, nomeadamente a troca de conhecimentos que se verificou entre os alunos das duas turmas nas atividades lúdicas e também na preparação das refeições. Alguns referiram reconhecer novas aprendizagens e o quanto as mesmas poderão contribuir na sua vida futura, nomeadamente na confeção de alimentos e nos cuidados a ter aquando de caminhadas e/ou levadas.

A lei de bases do sistema educativo, nos princípios gerais do Artigo 2º, refere que o sistema educativo deverá responder às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho. O ponto 5 do referido artigo refere que a educação deverá promover o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Acreditamos que, através do acantonamento e das diversas atividades desenvolvidas, pudemos contribuir para o desenvolvimento das competências citadas nos nossos alunos. Procurámos, através desta ação de extensão curricular, proporcionar aos alunos vivências com um grande valor educativo e de formação. Foi nossa intenção permitir que os alunos fora do espaço da escola obtivessem um conjunto de experiências diversificadas que pudessem contribuir para a sua formação enquanto homens e mulheres.

Relativamente à organização e ao planeamento da ação, assim como a própria realização, é de referir que o trabalho foi reflexo das sinergias criadas e desenvolvidas pelo núcleo de estágio, os professores estagiários, o professor cooperante e os alunos das turmas participantes. Salientamos também a colaboração e cooperação dos organismos públicos que nos apoiaram, pois foram de extrema importância para que a ação se desenvolvesse nestes moldes.



## **5 ATIVIDADE DE NATUREZA CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA**

### **5.1 Atividade Científico-pedagógica Individual "A Abordagem das Atividades Rítmicas e Expressivas nas aulas de Educação Física"**

A Dança possibilita múltiplas vivências de elevado valor pedagógico e, segundo Batalha (2004), os seus conteúdos específicos são relevantes na promoção da experiência criativa, estética, comunicativa e crítica. Como tal, e assumindo a importância e relevância das ARE, estas fazem parte do PNEF, desde o ensino Básico ao ensino Secundário, sendo a dança considerada matéria nuclear.

Atendendo ao valor pedagógico das ARE na escola, no âmbito da Ação Científico-Pedagógica Individual, elegemos "A abordagem das Atividades Rítmicas e Expressivas nas aulas de Educação Física" como tema de estudo e reflexão, com a posterior partilha do conhecimento adquirido com o GDEF da escola.

Os conteúdos da ação científico-pedagógica individual resultaram de um levantamento e revisão de bibliografia existente e de um conjunto de estratégias de operacionalização desenvolvidas no seio da turma onde desenvolvemos a PES. As estratégias adotadas basearam-se na conciliação entre estilos de ensino reprodutivos e não-reprodutivos, identificados por Mosston e Ashworth (1986).

Os nossos objetivos gerais no planeamento e na realização da referida ação foram: sensibilizar o grupo de professores de EF da escola para o valor pedagógico das ARE. Os específicos foram: contextualizar as ARE no PNEF; abordar o papel das ARE no processo de formação dos alunos; refletir sobre a operacionalização de estratégias na abordagem das ARE nas aulas de EF; prover o grupo de professores de EF da escola de materiais e conteúdos didáticos; e refletir sobre a perceção dos alunos na experimentação das ARE nas aulas de EF.

A ação realizou-se no dia 14 de fevereiro de 2013, na hora da reunião de grupo disciplinar, entre as 14h00 e as 15h00. A mesma teve a duração de aproximadamente uma hora de exposição e debate inclusive. Assistiram à referida ação 22 professores de um total de 26 do grupo de EF. Estiveram presentes o Prof. Doutor Ricardo Alves, na condição de professor supervisor; o Prof. Joaquim Faria, enquanto delegado de grupo disciplinar; e os demais professores.

De modo a obtermos a perceção dos participantes sobre a ação, assim como a sua respetiva avaliação; elaborámos um questionário anónimo de natureza fechada (Anexo W), o qual foi distribuído e preenchido no dia e no local após o término da ação.

Através deste procurámos aferir a pertinência do tema da ação, a qualidade da exposição dos conteúdos, o seu contributo para um maior conhecimento/esclarecimento dos conteúdos das ARE patentes no PNEF, o conhecimento dos professores sobre as ARE enquanto matéria integrante do PNEF, a opinião dos professores sobre a abordagem e prática destas atividades nas aulas de EF, e os principais motivos para que as ARE não sejam abordadas nas aulas de EF.

Verificámos que todos os professores consideram que é importante abordar as ARE nas aulas de EF; no entanto, 16 não as abordam nas suas aulas. Os principais motivos referidos para a não abordagem destas foram a falta de formação específica e conhecimento técnico.

Através do conhecimento adquirido foi elaborado um artigo e um poster que foi posteriormente apresentado no Seminário de Desporto e Ciência organizado pelo Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano da Universidade da Madeira, nos dias 1 e 2 de março de 2013.

### **5.1.1 Justificação**

Desde os primórdios da humanidade, o homem utiliza o movimento corpóreo e a dança como forma de comunicação e expressão. Através desta, o homem satisfaz-se, encanta-se e educa-se (Volp, Deutsch & Schwartz,1995). Os autores salientam que a dança promove a sociabilidade que é fundamental na formação do indivíduo, como tal sugerem que as danças façam parte da atividade curricular.

A EF, enquanto disciplina que privilegia a formação harmoniosa e integral dos indivíduos, deverá promover as diretrizes patentes na Lei de Bases do Sistema Educativo português, nomeadamente no que concerne à ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (art.º 1, Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto); fomentar a educação no desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, (...) formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (ibidem, art.º 2).

Assim, a EF, enquanto meio privilegiado para o alcance dos objetivos educativos expressos nos programas de EF e na Lei de Bases do Sistema Educativo, deverá proporcionar uma riqueza e variabilidade de situações pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral dos alunos.

A dança, pelo seu carácter integrador, criativo, de interação, de expressão de emoções e estados emocionais (Pease & Pease, 2005, cit. por Sousa & Caramaschi, 2011) constitui-se como um factor primordial na prossecução dos objetivos da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Aprender a dançar significa também estabelecer novas formas de comunicação corporal, colaborando para a expressividade da manifestação do corpo e do ser. Esta é uma manifestação eminentemente social, de identificação de um grupo, integração e forma educação, permitindo o desenvolvimento dos aspetos físicos, psicológicos e sociais. “A dança é uma das mais poderosas formas de comunicação e expressão, uma forma de linguagem universal e faz parte da cultura corporal da humanidade” (Pereira, 2007, cit. por Sousa & Caramaschi, 2011, p. 618).

Por considerarmos não termos o conhecimento suficiente sobre as ARE e reconhecermos as suas potencialidades de formação e educação, decidimos estudá-las e aprofundá-las. Através do desenvolvimento de um conjunto de estratégias de operacionalização, intentámos proporcionar aos nossos alunos experiências e vivências enriquecedoras neste âmbito, nas quais os alunos se demonstraram recetivos e motivados. No final da abordagem realizada, foi possível identificar um contributo significativo nas aprendizagens, nomeadamente uma maior interação entre os alunos e o professor, um reforço do espírito de grupo e de entreajuda, o desenvolvimento da criatividade, da expressividade, da motivação e da autonomia, e mudanças comportamentais relevantes ao nível do contacto físico.

Deste modo, os motivos que nos levaram a abordar esta temática foram essencialmente: as ARE terem um nível de aceitação considerável pelos alunos; a dança ser considerada, pelo PNEF, matéria nuclear de ensino da EF; e as ARE não fazerem parte da orientação das matérias abordadas pelo grupo disciplinar de EF onde realizámos a PES.

### **5.1.2 Planeamento e Operacionalização**

A referida ação foi planeada e preparada no decorrer do primeiro período do ano letivo e consistiu na apresentação de um breve enquadramento teórico e parte do trabalho realizado no contexto das aulas nas quais foram abordadas as ARE. Para tal, as aulas foram filmadas com uma câmara *Sony DCR-SX31*, com o devido consentimento dos EE, cujos vídeos foram tratados e editados com o programa *Windows Movie Maker*.

Em 13 sessões de ARE, de 45 minutos, recorrendo preferencialmente a estilos de ensino que ultrapassam a “barreira da descoberta”, nomeadamente a descoberta guiada e o ensino divergente; procurámos promover uma maior autonomia e responsabilização dos alunos pelas suas aprendizagens, tornando-os os principais atores do seu conhecimento. Nas atividades que exigiam um conhecimento prévio dos passos básicos das danças abordadas (Tradicional, Sociais e Aeróbica), recorreremos ao ensino por comando e recíproco.

Após a abordagem destas atividades, procedemos à escolha da data, a qual foi comunicada em reunião do grupo disciplinar no início do 2º Período, tendo convidado todos os elementos constituintes do grupo. Endereçámos também um convite à delegada do departamento das expressões, no qual se inclui o GDEF.

A ação foi planeada e desenvolvida essencialmente em duas partes. Na primeira parte, preparámos um enquadramento teórico no qual contextualizámos as ARE no PNEF, referimos a importância da sua abordagem para uma formação eclética e inclusiva dos alunos e expusemos a perceção dos alunos em relação a estas, aferida através de um questionário anónimo (Anexo X) sobre as aulas de ARE desenvolvidas ao longo do 1º período.

Na segunda parte, optámos por uma componente mais teórico-prática através do visionamento dos vídeos alusivos à abordagem das ARE nas aulas de EF, os quais foram elucidativos no que concerne às estratégias utilizadas nesta abordagem. Foram feitas algumas sugestões de operacionalização através de exemplos práticos de situações exploradas nas aulas. No final, houve a oportunidade de discussão/debate, onde os professores expuseram as suas dificuldades, as suas dúvidas e algumas reflexões.

### **5.1.3 Controlo e Avaliação**

Realizada a ação científico-pedagógica individual, pudemos verificar, através dos questionários preenchidos pelos participantes, que todos os professores consideram que é importante abordar as ARE nas aulas de EF; no entanto, 16 não as abordam nas suas aulas. Os principais motivos auferidos no questionário e evidenciados no debate para a não abordagem das ARE nas aulas foram a falta de formação específica e conhecimento técnico, o que nos levou a propor/sugerir no seio do grupo mais atividades de formação na área.

Três professores referiram não se sentirem motivados para a abordagem destas atividades nas aulas; um professor referiu a indisponibilidade dos alunos, o que, em

nosso entender, é uma falsa questão, dado que os alunos da turma onde foram desenvolvidas estas atividades demonstraram inicialmente pouca motivação, mas que rapidamente se dissipou.

Um dos professores referiu que o grupo disciplinar nunca optou por este tipo de matéria, sendo esse o motivo apresentado pela não abordagem. No entanto, salientamos que a abordagem e a integração das ARE no nosso planeamento anual deu-se de forma a não prejudicar as orientações e objetivos traçados pelo grupo. Estas foram abordadas de forma a não comprometer os objetivos pedagógicos estabelecidos pelo grupo disciplinar.

Consideramos que a respetiva ação contribuiu para um maior conhecimento sobre a abordagem das ARE nas aulas de EF por parte do grupo de professores da escola. Julgamos que a mesma, ao promover a reflexão e exposição de algumas estratégias utilizadas nas aulas, ajudou a desmistificar a abordagem/lecionação deste tipo de atividades na escola, ou seja, os alunos sentem-se muito motivados e os professores não têm de ser *experts* da matéria para que possam abordá-las. O mesmo não significa que poderão ser totalmente desconhecedores da mesma; mas, com o recurso a um vasto reportório de auxiliares pedagógicos existentes, nomeadamente vídeos e/ou trabalhos/pesquisas já realizados, poderão de uma forma simples abordar as ARE nas suas aulas.

A captura de imagens audiovisuais das aulas e a sua visualização no decorrer da ação contribuíram para que o nosso objetivo fosse cumprido com sucesso, já que as mesmas transmitiram as estratégias por nós adotadas, demonstrando o envolvimento dos alunos nas aulas e os resultados obtidos.

Foi nossa intenção demonstrar, através de estratégias de ensino que ultrapassam a barreira da aprendizagem, nomeadamente estratégias divergentes, descoberta guiada e através de trabalho autónomo por parte dos alunos, que podemos solicitar comportamentos que traduzem uma grande motivação e envolvimento destes nas aulas de EF. Com este tipo de abordagem, verificámos alterações comportamentais importantes a ter em conta, nomeadamente maior responsabilidade, maior espírito de grupo, entajuda e cooperação entre os alunos. Observámos que incrementámos uma maior capacidade de expressão nos alunos, assim como um maior autoconceito, visto que os mesmos deixaram de sentir vergonha de se expor perante os outros, o que contribuiu para a sua liberdade criativa.

Os professores, na sua generalidade, consideraram o tema da ação *Muito Pertinente* e que a mesma contribuiu para um maior conhecimento das ARE. Aferimos que, dos 22 professores inquiridos, seis referiram abordar as ARE nas suas aulas. Dos 16 professores que não abordam as ARE, 14 referem pretender abordá-las e apenas dois não demonstraram tal intenção.

Com o objetivo de aferir a opinião dos alunos sobre as aulas de ARE, foi realizado um inquérito anónimo. Dos 24 alunos da turma, apenas 2 referiram não ter gostado das aulas. Os alunos consideraram que as aulas foram dinâmicas, divertidas e que houve uma grande interação e cumplicidade entre os vários elementos da turma. Esta situação poderá estar relacionada com outras duas variáveis: o nível de ensino (secundário) e a popularidade da Dança nos meios de comunicação social (programas de TV, etc.).

## **5.2 Atividade Científico-Pedagógica Coletiva “Paradigmas da Avaliação no Ensino Secundário: Ao serviço da Excelência ou da Aprendizagem”**

A avaliação é normalmente tida como um instrumento de medida e, tal como refere Mendonça (2007), cria desigualdades no mundo escolar. Esta foi sempre controversa e é difícil chegar a um consenso sobre qual a melhor forma de avaliar e quais os níveis de exigência a ter em consideração. Perrenoud (1999, p. 9) refere que “a avaliação inflama necessariamente as paixões, já que estigmatiza a ignorância de alguns para melhor celebrar a excelência de outros”.

A avaliação é encarada frequentemente como “dar notas, atribuir uma classificação, integrada numa escala, equivalendo a uma medida” (Pacheco, 1996, p. 129; cit. por Ferreira, 2007, p. 13). É considerada como um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão do professor relativa ao desempenho do aluno (Luckesi, 1995).

“Não se avalia por avaliar, mas para fundamentar uma decisão”. O processo de avaliação consiste muitas vezes em criar hierarquias de excelência, sendo determinante na progressão escolar/profissional e uma forma de valorizar normas e critérios de excelência na definição de um aluno modelo (Perrenoud, 1999, p. 13).

A avaliação assume um papel fundamental no processo educativo. Torna-se importante na medida em que pode definir o futuro dos alunos; no entanto, a literatura apresenta constrangimentos quanto à sua função efetiva. Ketele (2011) refere que alguns

consideram-na como forma de controlo, enquanto outros procuram mostrá-la como forma de reconhecimento.

Deste modo, a direção do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Madeira, no âmbito das Ações Científico-Pedagógicas de Natureza Coletiva, lançou o desafio aos núcleos de PES, do ano letivo de 2012/2013, o estudo e consequente reflexão sobre a temática da “Avaliação em Educação Física”.

Estando a qualidade do ensino da EF dependente da compreensão de aspetos, a nível geral, relacionados com a problemática educativa e, a nível específico e operacional, relacionados com a lecionação das matérias e com o treino desportivo na vertente do Desporto Escolar; entendemos que, de modo a garantir uma coerência entre as finalidades educativas e os objetivos comportamentais associadas a uma intervenção mais ajustada às necessidades do contexto educativo atual, se torna fundamental a interligação e compreensão destes aspetos.

Assim, estas ações enquadraram-se na formação contínua de educadores e de professores, com o intuito de reforçar a qualidade das aprendizagens e o processo de ensino. As mesmas foram desenvolvidas em sete módulos nos dias 6, 20 e 27 de abril de 2013.

A cada núcleo de PES coube a organização e a dinamização específica de um módulo relacionado com a temática geral. Assim, foram tratados os seguintes temas: Módulo 1 – “(Re) Olhar a avaliação em Educação Física”; Módulo 2 – “Paradigmas da avaliação no Ensino Secundário: ao serviço da Excelência ou da Aprendizagem”; Módulo 3 – “Relação entre os estilos de ensino e a avaliação dos alunos em Educação Física”; Módulo 4 – “A Avaliação nos Jogos Desportivos Coletivos: Um instrumento de gestão no processo ensino/aprendizagem”; Módulo 5 – “Avaliação da Condição Física”; Módulo 6 – “Avaliação Diagnóstica Em Educação Física - Uma proposta prática a nível macro”; e Módulo 7 – “Avaliação Formativa/Sumativa - Paradigma atual”.

Os objetivos gerais das ações foram: contextualizar a Avaliação em EF; refletir sobre as variáveis que influenciam a Avaliação em EF; apresentar meios/instrumentos de atuação para a Avaliação em EF; e sensibilizar/capacitar os profissionais de EF para atuar no âmbito da Avaliação.

O núcleo que integrámos abordou o Módulo 2, o qual teve como objetivos específicos: abordar a função da Avaliação em EF, no ensino Secundário, como meio de aprendizagem; analisar o papel do professor "avaliador" enquanto agente de ensino; e

equacionar a Avaliação enquanto um meio (processo) e um fim (produto). O mesmo foi apresentado e discutido no dia 6 de abril.

Com os objetivos de conhecermos a ação predominante dos professores no processo de avaliação dos alunos e percebermos a valorização atribuída na avaliação em relação ao processo de aprendizagem e aos níveis de excelência evidenciados pelos alunos, elaborámos um questionário de carácter anónimo (Anexo Y) que visou os objetivos anteriormente explanados. O mesmo foi distribuído e preenchido por 50 professores de EF de cinco escolas da RAM, através do qual verificámos a existência de alguma incongruência entre a forma como os professores referem avaliar e a classificação atribuída às aprendizagens dos alunos.

### **5.2.1 Justificação**

É entendido que a função da avaliação predomina na escola sobre a da aprendizagem devido à frequência das avaliações, pelo seu “carácter normativo e pela grande importância que lhe é atribuída pelos pais, pelos professores e pela sociedade em geral” (Crahay, 1999; cit. por Ferreira, 2007, p.12).

Concordamos com Luckesi (2001) citado por Xavier e Fernandes (2011), quando refere que a avaliação tem muitas vezes uma função estática de classificar um objeto ou um Ser Humano num padrão determinado. Esta, ao ser realizada da mesma forma para todos os alunos, não considera os diferentes ritmos, tempos e condições de aprendizagem. Hoffmann (1996) refere mesmo que as ações de educar e avaliar são tidas como momentos distintos e não relacionados, estas são realizadas de forma diferenciada, sendo a avaliação sobrevalorizada no processo de aprendizagem

É importante ter em consideração que são múltiplas as variáveis que influenciam a avaliação. Perrenoud (1999) denomina-as como um “octógono de forças” que interagem entre si. Entre elas estão a relações entre escola e família; a organização das aulas; os métodos de ensino; a relação pedagógica; o controlo e as políticas das escolas; os programas de ensino; o sistema de seleção e as satisfações pessoais e profissionais dos professores.

A avaliação é entendida, com frequência, como um fim em si mesma e não como um meio para atingir um fim (Simons, 1998; cit. por Nabuco, 2000). Quando, tal como refere Sacristán (1998) citado por Oliveira (2009), a avaliação não contribui para a aprendizagem escolar não tem sentido. O autor refere mesmo que a aprendizagem é a chave para a compreensão de qualquer processo avaliativo.

Também Xavier e Fernandes (2011) referem que esta deverá ter como propósito identificar as competências que o aluno já possui, o que precisa aprender e quais as suas dificuldades, devendo assumir-se como um indicador das falhas no processo de ensino-aprendizagem que permita delinear, repensar e reformular estratégias que contribuam para a aprendizagem dos alunos. Desta forma, não pode ser realizada isoladamente, mas deverá assumir um carácter contínuo

Tal como Perrenoud (1999), somos da opinião que a avaliação deverá constituir-se como um instrumento na regulação das aprendizagens e individualizada à medida das necessidades dos alunos, sendo essencial num processo de pedagogia diferenciada. Julgamos que uma avaliação que permita acompanhar o processo de ensino-aprendizagem e que promova um ensino centrado no aluno de modo a otimizar a sua aprendizagem poderá contribuir para novas aquisições e possibilitar o combate ao fracasso e às desigualdades. O mesmo autor salienta que a avaliação deverá centrar-se na aquisição de competências e na produção de conhecimento, estando ao serviço do aluno e não do sistema.

Creemos que a EF no ensino secundário assume uma especial relevância no que diz respeito ao cumprimento das suas finalidades, já que este representa o final de um ciclo de estudos de carácter obrigatório, nomeadamente no que diz respeito ao “reforço do gosto pela prática regular das atividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como fator de saúde ao longo da vida e componente da cultura, quer na dimensão individual, quer social” (Jacinto et al., 2001, p.10).

No entanto, a ênfase da avaliação na EF ainda se situa na “medição” das aprendizagens das técnicas dos desportos, dos movimentos padronizados, em detrimento dos movimentos criativos, da expressão corporal individual, o que ocasiona muitas vezes a exclusão de alunos considerados não aptos para a prática desportiva (Xavier & Fernandes, 2011). Creemos que o ponto de partida no processo educativo deverá ser a avaliação assim como o nível de competências iniciais do aluno e não os conteúdos curriculares, sem prejuízo da sua relevância; o que poderá possibilitar uma avaliação dos resultados, algo necessário e fundamental, mas também os processos de aprendizagem, permitindo aos professores dedicar aos alunos um apoio pedagógico sistemático e ajustado às suas possibilidades de aprendizagem.

Por considerarmos que avaliar é muito mais do que atribuir uma mera classificação numa tentativa de reconhecer o empenho, a dedicação e a aprendizagem dos alunos, julgamos que a avaliação não poderá ser justa quando o ato de avaliar se

traduz numa mera graduação, que consideramos ser redutora e não ser capaz de traduzir as competências adquiridas no processo pedagógico. Esta deverá ser realizada de uma forma holística, que considere o aluno como um todo, que possa traduzir os resultados em termos do processo global de aprendizagem e que assuma um carácter individual e personalizado.

Creemos que o professor, enquanto gestor de um processo que se pretende contínuo e abrangente, deverá estar consciente do papel que a avaliação representa, optámos por aprofundar e conhecer a forma de atuação dos professores “avaliadores” em EF, numa tentativa de otimizar o nosso conhecimento no que diz respeito às questões da avaliação na EF centrada no processo e no produto, partilhando algumas das nossas reflexões através desta ação.

A intencionalidade do professor “avaliador” assume uma grande importância neste processo. Pois se a intenção for meramente classificatória, poderá ser motivo de exclusão ou desmotivação. Assim, a avaliação deverá assumir um carácter integrador e os alunos que não chegam a um nível satisfatório de aprendizagem não deverão ser punidos, mas (re) orientados. Esta deverá ter como finalidade acompanhar e (re) ajustar o processo de aprendizagem.

Como tal, procurámos refletir sobre a temática da avaliação efetiva das aprendizagens. Já que concordamos com Perrenoud (1999) quando refere que o cerne da problemática está centrado entre duas lógicas da avaliação: ao serviço da excelência ou da aprendizagem.

### **5.2.2 Planeamento e Operacionalização**

A ação, sendo organizada pelos sete núcleos de PES, envolveu um conjunto de sinergias entre os diversos elementos de modo a organizarmos o programa da referida ação e procedermos ao preenchimento do documento que visou a validação da ação pela Direção Regional de Educação em 19,5 horas.

O módulo 2 da ação científico-pedagógica de natureza coletiva foi planeado ao longo dos 1º e 2º períodos. As nossas questões iniciais sobre a justiça da avaliação levaram-nos à escolha da temática. Assim, debruçamo-nos sobre a revisão da literatura existente elucidativa sobre as nossas dúvidas.

Este módulo, dedicado aos “Paradigmas da avaliação no Ensino Secundário: ao serviço da Excelência ou da Aprendizagem”, foi realizado no dia 6 de abril entre as 14h e as 16h, na sala do Senado do Campus Universitário da Penteada. Como preletor

convidado contámos com a presença do Dr. Rui Manuel Torres Cunha, professor da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva.

A divulgação das ações foi realizada no decorrer dos meses de fevereiro e março. Para tal, foi criado um cartaz relativo à Ação que foi distribuído por diversas escolas pessoalmente e/ou por *email*. Foi também divulgado via *facebook* e foi criado um sítio na internet propositado para o evento onde as inscrições poderiam ser efetuadas.

#### **5.2.2.1 Critérios de Avaliação dos Formandos**

A avaliação dos formandos/participantes foi realizada através de um relatório individual com uma reflexão crítica sobre o contributo e implicações operacionais dos conteúdos abordados na prática profissional do docente.

O mesmo deveria ser entregue até 3 dias após a realização da ação, para ser analisado posteriormente pelos professores supervisores da PES e pelo Diretor do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, sendo a avaliação final expressa em aprovado ou não aprovado.

#### **5.2.2.2 Estudo Exploratório**

Com o objetivo de conhecermos a ação predominante dos professores, enquanto avaliadores, e percebermos se os mesmos dão mais importância aos resultados finais demonstrados pelos alunos ou se ao incremento de competências ao longo do processo; realizámos um estudo exploratório com o intuito de aferir a tendência da ação dos professores no processo de avaliação dos alunos referente ao processo e/ou ao produto; comparar a congruência entre a opinião e a prática efetiva; e determinar a principal função da avaliação na prática docente.

Partindo do pressuposto que o Processo diz respeito à evolução/aprendizagem verificada ao longo das aulas e o Produto à *performance* ou prestação motora no momento da avaliação formal, procedemos à elaboração de um questionário como instrumento de recolha de dados.

O questionário consistiu em cinco respostas fechadas, o qual foi previamente testado, sendo entregue a seis professores. Posteriormente, procedemos à sua distribuição por 50 professores do ensino secundário, em 5 escolas da Região Autónoma da Madeira. Os dados foram tratados qualitativamente.

Como principais resultados, verificámos que a maioria dos professores referiu avaliar os alunos “predominantemente pelo processo”, o que revela que a avaliação não

se define apenas num momento final/formal. No entanto, alguns referem que a avaliação decorre “predominantemente pelo produto”.

Solicitámos aos professores a avaliação de dois alunos (A e B) no domínio psicomotor na escala de 1 a 20 valores. O aluno A, na avaliação inicial, cumpria com 75% dos objetivos estipulados e, na avaliação final, não revelava qualquer aprendizagem. O aluno B, na avaliação inicial, cumpria com 20% dos objetivos e, na avaliação final, revelava uma evolução considerável, cumprindo com 70% dos objetivos.

Nesta questão, aferimos que o aluno A foi o melhor classificado pela maioria dos professores, o que poderá indiciar a valorização do produto. No entanto, há uma grande representatividade de respostas que indicam notas iguais para os dois alunos, o que poderá indicar a valorização do processo e do produto.

Existe alguma incongruência entre a forma como os professores referiram avaliar os alunos e as notas atribuídas, dado que os alunos que apresentam menor rendimento, mas evidenciam uma maior evolução nas suas aprendizagens, foram classificados com notas inferiores pela maioria.

Especulámos que tal poderá dever-se à exigência dos programas e ao número de alunos por turma e por professor, o que poderá contribuir para um menor acompanhamento das aprendizagens dos alunos; ao facto de os professores não utilizarem instrumentos facilitadores da avaliação; à valorização do produto e da performance evidenciados nos momentos de avaliação formal; e, eventualmente, à indefinição de critérios que promovam a avaliação do processo de aprendizagem.

A maioria dos professores referiu que, no decorrer das suas aulas, utiliza a avaliação para redirecionar as estratégias de aprendizagem, o que vai ao encontro da avaliação das aprendizagens e evidencia a existência de ajustamentos no processo de aprendizagem centrado nos alunos.

### **5.2.3 Controlo e Avaliação**

Neste segundo módulo, contámos com a presença aproximada de 90 participantes, num conjunto de professores dos grupos de recrutamento 160, 260 e 620, professores da Universidade da Madeira, alunos da Licenciatura em Educação Física e Desporto e alunos do curso de Mestrado em Ensino de Educação Física da Universidade da Madeira e outros convidados.

Salientamos a presença da Prof. Doutora Dina Jardim, na qualidade de Presidente do Conselho Executivo da Escola Secundária de Francisco Franco; do Prof. Doutor João Gabriel Caldeira, na qualidade de moderador convidado; do Dr. Rui Cunha, como preletor convidado; do Dr. Deodato Rodrigues, na qualidade de orientador cooperante da PES; do Prof. Doutor Ricardo Alves, na qualidade de professor supervisor da PES; e do Prof. Doutor Helder Lopes, Diretor do Mestrado.

As comunicações foram realizadas pelos dois professores estagiários do núcleo de PES e pelo preletor convidado. As intervenções dos professores estagiários tiveram a duração de aproximadamente 25 minutos e a do preletor convidado 50 minutos. Realçamos que as mesmas decorreram de uma forma fluida e sucinta, sendo que um dos propósitos seria o de promover o debate e a reflexão.

Salientamos a participação ativa da assistência no debate, sendo colocadas questões maioritariamente ao Dr. Rui Cunha, havendo troca de ideias e pontos de vista, questões/sugestões para futuros estudos e possíveis medidas a implementar na questão da avaliação no meio escolar.

O módulo 2 iniciou-se com as comunicações dos professores estagiários. A primeira comunicação incidiu sobre a revisão da literatura no que concerne à avaliação escolar: o que é avaliar?, a avaliação do produto e da aprendizagem e o papel do professor “avaliador”. A segunda parte da comunicação foi referente à apresentação do estudo de natureza exploratória e algumas propostas de operacionalização, no âmbito da avaliação, centradas nos processos de aprendizagem.

Assim, na primeira parte, mencionámos que o ponto de partida do processo educativo deverá ser a avaliação e o nível inicial de competências do aluno, que os processos de aprendizagem deverão ser avaliados juntamente com os resultados, o que poderá permitir um apoio pedagógico sistemático e ajustado às possibilidades de aprendizagem dos alunos por parte dos professores.

Na segunda parte, referimos as principais conclusões do estudo exploratório, nomeadamente o fato de ter sido verificado a existência de alguma incongruência entre a forma como os professores referem avaliar e a classificação atribuída às aprendizagens dos alunos, ou seja, os resultados indicam uma maior preocupação com a avaliação das aprendizagens; no entanto, os alunos melhor classificados são os que evidenciam níveis de excelência ou proficiência superior, independentemente de terem evoluído nas suas aprendizagens.

Apresentámos também as seguintes propostas de operacionalização, que a nosso entender poderão contribuir para uma avaliação ponderada e centrada nos processos de aprendizagem: utilizar um quadro de referência que permita definir um conjunto de comportamentos solicitados indicadores de um conjunto de aprendizagens; centrar a avaliação no incremento de competências e não nas técnicas específicas dos desportos; utilizar instrumentos que permitam avaliar adequadamente o processo de aprendizagem, tais como o diagnóstico, a prescrição e o controlo num processo contínuo na regulação das aprendizagens através da observação e do registo sistemático do comportamento dos alunos. Para tal, considerámos a utilização de meios de registo audiovisual que permita a observação e o controlo mais eficaz das aprendizagens; a criação de uma “caderneta do aluno” que permita registar as competências e aprendizagens do aluno e que o acompanhe no seu percurso escolar; o planeamento mais eficiente e centrado no incremento de competências; e a autoavaliação constante por parte dos alunos de modo a desenvolverem uma maior consciência das competências adquiridas e a adquirir.

A comunicação do Dr. Rui Cunha intitulada *Educação Física – Avaliar o quê?* foi dedicada às suas reflexões nas questões da avaliação em EF, após um interregno de 24 anos enquanto professor numa escola. Este salientou as grandes mudanças encontradas na escola, aquando o seu regresso ao ensino, do 2º ciclo e do secundário, levando-o a questionar conceitos, conteúdos, estratégias e, neste caso concreto, em torno da avaliação.

Nesse sentido, na sua comunicação enfatizou uma análise realizada a vários modelos de avaliação existentes em algumas escolas da Região Autónoma da Madeira, nomeadamente na escola onde se encontra a lecionar e noutras regiões do país.

Referiu o facto de os modelos de avaliação das escolas, na maioria das vezes, não se enquadrarem com os objetivos da EF, estando centrados em questões que não beneficiam a componente prática da disciplina, não promovendo desta forma uma avaliação e promoção eficientes das aprendizagens dos alunos. Salientou que os modelos vigentes, pela forma como estão concebidos e sendo diferentes uns dos outros, atribuem uma grande subjetividade à avaliação.

Em relação ao debate, foram discutidos diversos assuntos relacionados com a avaliação em EF e com o sistema educativo em geral. Salientamos a partilha de reflexões pessoais de diversos formandos presentes como muito positiva, pois consideramos que, através da criação de espaços de debate e partilha, poderemos contribuir para uma evolução/melhoria das condições do sistema educativo.

Assim, foi referido que a melhoria do sistema educativo é possível se todos os envolvidos reunirem esforços e, sobretudo, vontade em efetuar as mudanças necessárias emergentes num novo contexto social em constante mudança.

Para o Dr. Rui Cunha impera uma mudança de mentalidades, na qual terão de ser os profissionais de EF a querer que essa se dê, pois são estes que têm o dever em desmistificar conceitos como a importância diferenciada atribuída pelos alunos e EE entre as ciências exatas e a EF. O aumento da carga letiva da EF foi defendido para que se possa realizar um trabalho que possibilite essa mudança de mentalidades; no entanto, referiu estar ciente do que advém desta situação, principalmente numa altura de desinvestimento na educação. Salientou, porém, que é muito mais barato que os gastos na saúde e nas farmacêuticas posteriormente advindos do sedentarismo.

Foi referida a questão da continuidade pedagógica como fundamental no que diz respeito ao incremento de competências e aprendizagens dos alunos. Foi mencionando que cada ano letivo pode ser entendido como ano zero, dado haver novos horários, novos alunos e em alguns casos novos programas, caso os professores mudem de ciclo de ensino ou ano de escolaridade. Este foi um dos desafios lançados aos diretores das escolas: a possibilidade de uma lógica de continuidade pedagógica ao longo de um ciclo de ensino.

Neste sentido, foi referida a subjetividade da avaliação a cada novo ano, visto todos os anos os alunos estarem sujeitos aos mesmos parâmetros de avaliação, mas de uma forma incoerente dado o “olho” do avaliador ser diferente, já que perante situações idênticas a avaliação por parte de dois professores diferentes, é distinta. Neste sentido o Dr. Rui Cunha referiu que quanto mais simplificada e clarificada estiver a avaliação, maior será o seu contributo nas aprendizagens dos alunos, sendo importante e fundamental o seu esclarecimento perante quem avalia e quem é avaliado.

Uma das reflexões do debate, levantada por um dos formandos, foi o destaque para a classe de professores de EF que, durante muitos anos, numa tentativa de credibilizar a EF aos olhos dos outros, tornou a EF demasiado teórica, levando os alunos cada vez mais a “transpirarem menos”. Expôs, também, a necessidade de reflexão sobre esta questão e referiu que os procedimentos de avaliação e o seu peso são demasiado grandes. Na perspetiva foi referido que os professores de EF têm de ser capazes de motivar os seus alunos de maneira a que estes queiram estar na aula de EF e não subjugados à pressão de uma avaliação. Este será o desafio diário que deverá nortear a ação dos professores que deverão refletir constantemente sobre a sua ação nas

escolas e que contribuam para que a sociedade não seja constituída, futuramente, por uma grande parte de “deficientes motores”.

A falta de motivação dos jovens para as aulas de EF foi mencionada, sendo referido que, no ensino secundário, os alunos deveriam escolher as matérias/modalidades de acordo com as suas motivações, justificando-se com o número excessivo de matérias ao longo do percurso escolar e com o nível de maturidade e experiências anteriores.

Considerando que a avaliação no ensino secundário deixa de contar para a média interna dos alunos, este poderá ser um ponto de partida para uma nova conceção da EF, sendo uma possível alternativa o estudo das preferências e motivações dos alunos que voluntariamente se inscreveriam na disciplina tal como referido durante o debate.

Consideramos que avaliar é importante e necessário. No entanto, a avaliação não deverá ser feita com o sentido de classificar o aluno, já que desta forma poderá significar a exclusão dos alunos menos proficientes. Somos da opinião que todos os alunos deverão ter igualdade de oportunidades na sua evolução e na aquisição de novas competências e aprendizagens e, desta forma, acreditamos que poderemos verificar um incremento da motivação para as aulas de EF. A avaliação deverá então ser utilizada com o intuito em promover aprendizagens, não sendo meramente classificatória.

Ao considerarmos a temática da avaliação, deparamo-nos com algumas questões emergentes advindas das práticas de avaliação escolar. Partilhamos algumas das nossas dúvidas: dever-se-ia dar mais importância ao desempenho do aluno em todo o seu percurso ou apenas à sua prestação no momento de avaliação formal?; é possível e positivo chegar a um consenso sobre o conteúdo e formas de avaliação?; a avaliação deverá ser considerada como parte integrante e fundamental na orientação do processo de ensino-aprendizagem?; o papel do professor “avaliador” enquanto agente de ensino deveria ser classificar e/ou otimizar aprendizagens?

Creemos que é fundamental e pertinente a continuidade destas ações formativas que permitem abrir espaço para o debate no sentido de partilha, análise e reflexão sobre os diferentes contextos e de fusão entre a teoria e a prática. Acreditamos que muitas questões ficaram por responder, outras tantas foram formuladas e começaram a germinar nas nossas cabeças de uma forma provocatória.

## 6 OUTRAS ATIVIDADES

Ao longo da PES, tivemos a oportunidade de realizar e participar em diversas atividades desenvolvidas na escola e, de uma forma mais próxima, nas atividades do GDEF. Estas, não sendo de caráter obrigatório, constituíram-se como excelentes oportunidades de integração e participação na vida escolar e, ao mesmo tempo, de adaptação e interação com o grupo disciplinar.

No início do ano letivo fomos à reunião do grupo disciplinar, a convite do orientador cooperante, de forma a sermos apresentados ao mesmo e, posteriormente, aquando da apresentação de propostas ou divulgação de atividades (atividades de intervenção na comunidade escolar e científico-pedagógicas). No entanto, apesar de não termos participação formal nestas reuniões, fomos com alguma regularidade às mesmas, o que contribuiu para um maior conhecimento das dinâmicas, das obrigações e participação do grupo na comunidade escolar.

Participámos e prestámos o nosso apoio em diversas atividades promovidas e dinamizadas pelo GDEF, nomeadamente nos torneios de ténis de mesa, de voleibol e de futsal, que contribuíram para uma maior proximidade em relação ao grupo e permitiu-nos compreender e conhecer as dinâmicas relacionadas com a organização de atividades dirigidas à participação dos alunos. Também nos foi possível refletir sobre as mesmas e, acima de tudo, sobre a “oferta” de atividades desportivas aos alunos no meio escolar, ou seja, os torneios organizados são referentes às modalidades proporcionadas pelo desporto escolar e às matérias abordadas na escola, o que poderá contribuir para que os alunos participantes sejam sempre os mesmos nos diversos torneios (alunos inscritos do desporto escolar e os alunos mais proficientes). Neste sentido julgamos que os torneios e/ou as atividades promovidas pelo GDEF deveriam proporcionar novas atividades de modo a incluir um maior e mais diversificado número de alunos participantes, tal como foi possível verificar aquando o dia da dança, já que nesta atividade pudemos verificar a participação de uma maior diversidade de alunos.

Participámos, também, numa sessão de esclarecimento sobre segurança na escola, promovida pela comissão de formação da escola, que nos alertou para algumas questões no delineamento do protocolo de segurança aquando da ação de extensão curricular, nomeadamente nas questões relativas ao percurso pedestre (divisão do grupo em grupos menores, aviso a diversas identidades sobre o tipo de percurso, número de participantes, horas previstas de partida e de chegada, etc.).

Em relação ao conselho de turma, salientamos que fomos a todas as reuniões do mesmo, nas quais participámos ativamente, nomeadamente no processo de avaliação dos alunos e no apoio ao diretor de turma em algumas das suas funções no âmbito destas reuniões, proporcionando-nos uma maior e mais rápida integração neste conselho como também nos permitiu seguir mais de perto o percurso dos alunos e contribuiu para uma maior perceção da nossa parte em relação às diversas funções inerentes à profissão.

Em relação à turma onde desenvolvemos a PES, referimos que, no âmbito da abordagem dos DC, pedimos o apoio e a colaboração da Associação de Esgrima da Região Autónoma da Madeira para uma sessão de experimentação de esgrima. A mesma disponibilizou um técnico que se dirigiu à escola, dando a possibilidade aos alunos em experimentar e contactar com uma nova modalidade, o que permitiu aos alunos assimilarem algumas competências no âmbito destes desportos.

Também no seguimento da abordagem às AG, nas aulas de EF, ressalvamos que agendámos uma hora semanal para prestar apoio aos alunos no ginásio, os quais, após essa abordagem, deram continuidade à prática de exercício físico no âmbito da musculação e *cardiofitness*.

Dinamizámos também alguns jogos entre as nossas turmas (12º 2 e 12º 8), que se realizavam à sexta-feira à tarde, uma vez que os alunos não tinham aulas e havia instalações disponíveis. Julgamos que, desta forma, pudemos contribuir de uma forma saudável para as relações entre as turmas e promover o gosto pela prática da atividade física, aliada ao sentido de responsabilidade, autonomia, respeito, etc. já que os alunos eram responsáveis pelos materiais e pela própria arbitragem.

Em relação a outras atividades, referimos que, no âmbito da atividade de intervenção na comunidade escolar, acompanhámos os grupos de alunos que ganharam entradas em museus e à quinta Monte Palace, da Fundação Berardo, com a respetiva viagem de ida e volta de teleférico.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A PES é considerada como um processo final na formação inicial de professores, no entanto, não a entendemos como tal. Concordamos com diversos autores que se dedicam ao estudo dos processos de ensino-aprendizagem, quando referem que este é um processo que deverá ser contínuo ao longo da carreira de professor. Não poderíamos concordar mais com Freire (2003) quando refere que ninguém ignora tudo ou sabe tudo, todos nós sabemos alguma coisa, mas também ignoramos alguma coisa e aprendemos sempre. Deste modo, para nós, este foi o início de um processo de aprendizagem no qual tivemos a oportunidade de nos transformar e acreditamos ter desencadeado alguns processos de transformação naqueles que foram os principais propulsores destes processos, os nossos alunos.

O ensino e a aprendizagem, a excelência, a excelssitude e a virtude, a cultura e a humanização são fins do desporto enquanto meio de educação e de formação. O desporto é a forma cultural de exercitação mais praticada e consumida em todo o mundo, sendo enorme o seu potencial na modelação das pessoas (Bento, 2012, in Bento & Moreira, 2012). Cremos que a EF é um meio capaz de gerar transformações assentes na aquisição de competências, de aprendizagens e de valores. Desta forma, não podemos ignorar a importância que esta exerce na formação dos jovens, nem descurar a responsabilidade ética, social e moral do professor.

Julgamos ser importante a tomada de consciência de que o processo pedagógico visa a inserção de indivíduos na sociedade, logo este deverá prepará-los para serem cidadãos ativos, dinâmicos e responsáveis tal como refere (Fernando, 2012). Também Skinner (1969), citado por Moroz (1993), refere que a educação é o estabelecimento de um comportamento que seja proveitoso para um indivíduo e para os outros, não apenas no momento presente como no futuro, preparando o indivíduo para ocasiões futuras. Nesta perspetiva somos da opinião que um professor é, também, responsável por formar jovens, homens e mulheres futuros pais, mães, profissionais, inseridos num contexto social.

Como tal, consideramos que a atividade docente deverá fundar-se em valores como o respeito, a solidariedade, o altruísmo, a reflexão crítica, etc. e, acima de tudo, considerar que o processo de ensino-aprendizagem deverá contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, valorizando a

dimensão humana, tal como previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo (Art.º 2 Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto).

Nesta medida, procurámos assumir-nos como mediadores das aprendizagens dos alunos, fomentando comportamentos que visaram essas atitudes e valores e estamos convictos que, neste processo, demos o nosso melhor e tentámos colocar os nossos alunos no centro dos processos de ensino-aprendizagem. Consideramos existir alguns indicadores reveladores da aprendizagem e da aquisição de competências dos alunos. Através do acompanhamento e observação sistemática, aferimos que a maioria dos alunos consolidou competências e adquiriu outras pelas situações fomentadas no decorrer do ano letivo. Entre elas, encontraremos a compreensão e aprendizagem evidenciadas nas matérias abordadas, a solidariedade, a tolerância e o respeito pelas diferenças e particularidades de cada um, uma maior autonomia no que diz respeito às próprias aprendizagens, tornando-se capazes de realizar pesquisas e estudo referentes aos conteúdos abordados e expô-las aos restantes colegas, a responsabilidade e capacidade de organização reveladas nas atividades de extensão curricular, na abordagem das AG e na organização e transporte dos materiais didáticos necessários nas aulas, entre outras.

No entanto, apesar da perceção que temos do que foi o processo de ensino-aprendizagem e respetiva influência nos nossos alunos, consideramos que este foi essencialmente um processo de aprendizagem-ensino, no qual nos assumimos desde o início como aprendizes e, não sendo um processo centrado em nós, encaramo-lo como um meio que nos permitiu desconstruir ideias e conhecimentos pré-adquiridos e, ao mesmo tempo, transformar-nos no que diz respeito às relações interpessoais, ao sentimento de responsabilidade perante o contributo na formação de jovens, à capacidade de gestão do tempo e de comportamentos e, acima de tudo, uma maior capacidade de estudo e de reflexão sobre a educação e o ensino, de como as nossas ações são desencadeadoras de comportamentos e aprendizagens e como o nosso próprio comportamento é modelado e influenciado perante determinadas respostas face a este.

Contudo, sentimos algumas dificuldades em diversos momentos, nomeadamente no que se refere ao controlo e gestão do tempo. Consideramos que algumas das vezes, por estarmos perante uma turma relativamente grande, o tempo de instrução demorava mais tempo do que o previsto, já que alguns dos alunos não nos ouviam por estarem a conversar com colegas ou distraídos. Aliás, este foi um dos comportamentos referidos pelos alunos aquando da avaliação do desempenho docente: referiram que, por vezes, o professor falava

muito baixo, o que nos fez trabalhar a projeção e colocação da voz, e chegaram a citar o controlo da turma como uma das dificuldades, quando se referiram ao tempo de instrução. Neste sentido, como referido anteriormente, optámos por reunir todos os alunos aquando da instrução geral e só transmitíamos as instruções quando todos estavam em silêncio e com atenção, o que inicialmente nos fez perder ainda mais tempo. No entanto, esta estratégia demonstrou-se adequada na medida em que os alunos aquando do tempo de instrução se mantinham atentos, uma vez que, quando perdíamos muito tempo com instrução, a aula terminava mais tarde. Desta forma, eram os próprios alunos que, por vezes, chamavam a atenção dos que estavam a falar.

Como referido, assumimos desde o início do ano letivo uma atitude de aprendizes. Aquando da primeira aula sentimos alguma insegurança e uma certa sensação de estarmos perante um grupo de alunos sem sabermos se seríamos capazes de desempenhar um bom papel. A sensação de insegurança desfez-se ao longo do tempo, pois optámos por nos expor e nos aproximar dos alunos com a humildade necessária de quem se assume como aprendiz, enquanto mestrandos; mas, acima de tudo, enquanto professores com uma atitude de permanente aprendizagem, demonstramos-lhes não saber tudo, de estarmos ali para ensinar, mas também para aprender e que essas mesmas aprendizagens seriam em ambos os sentidos e dependeriam de todos nós enquanto grupo, de professores e alunos. Já a sensação de incerteza quanto à nossa capacidade em ser efetivamente um bom professor, essa ainda está por resolver e cremos que assim deverá continuar sob pena de nos esquecermos o quanto ainda há por aprender.

Como refere Rezeoka (2000), citado por Caldeira (2008), a cooperação, a confiança e o respeito mútuo nas relações interpessoais são emoções essenciais na vida da comunidade humana, como tal, desde cedo, procurámos desencadear e solicitar comportamentos capazes de gerar tais emoções, através das rotinas e regras criadas no início e no decorrer do ano letivo, dos jogos de cooperação que acreditamos ter aproximado mais os alunos, nomeadamente no que se refere aos alunos que não fizeram parte da turma base nos anos anteriores, da organização dos grupos de trabalho e o estabelecimento de um clima de confiança, no qual atribuímos autonomia aos alunos, o que pressupõe responsabilidade e confiança. Sentimos também que os alunos confiavam em nós, pois, por vezes, dirigiam-se a nós, falando de si e das suas expectativas. Cremos que tal também foi originado pela nossa preocupação constante em saber como se sentiam, como estava o seu desempenho nas demais disciplinas, nos testes, na preparação para os mesmos, etc.

Através do planeamento sistemático das aulas, procurámos que os alunos obtivessem o conhecimento adequado sobre a prática sistemática do exercício, de forma intencional, regular e controlada. Procurámos sensibilizar os alunos para a importância da prática regular de AF. Ao longo do ano letivo, atendendo às motivações expressas pelos alunos relativamente à experimentação de novas matérias/modalidades, procurámos dinamizar um conjunto de atividades que lhes permitiram vivenciar novas experiências desportivas, fomentando assim o gosto e o envolvimento na prática de AF, nomeadamente ao nível dos desportos de adaptação ao meio na Atividade de Extensão Curricular. Foi nossa intenção suscitar um maior interesse dos alunos não apenas pela EF como também pela aquisição de hábitos desportivos, daí também termos abordado as AG e as ARE como forma de dar a conhecer novas matérias, suscitando o interesse dos alunos por novos meios de prática de atividades físicas. Contudo, numa fase inicial, na abordagem a estas duas novas matérias, reconhecemos que os alunos se demonstraram algo resistentes, pois não as conheciam e tinham alguns preconceitos acerca das mesmas; no entanto, no decorrer das aulas e pelo prazer que retiravam destas, verificámos uma grande motivação e empenho da sua parte.

De um modo geral estamos satisfeitos com todas as atividades propostas e realizadas na turma e, com o decorrer do ano letivo, as relações de empatia, confiança, tolerância, etc. foram-se aprimorando uma vez que a caracterização inicial da turma, apesar de nos permitir obter diversas informações sobre os alunos, consideramos não terem sido suficientes no que diz respeito ao conhecimento destes. Assim, esta caracterização não se concluiu aquando do término e apresentação da mesma ao conselho de turma, já que a realização de inquéritos nominais induz muitas vezes a respostas pouco sinceras. Logo, o conhecimento da turma realizou-se continuamente ao longo do ano letivo.

Procurámos fomentar um clima positivo nas aulas onde os alunos gostassem de estar, que fossem prazerosas, onde estes se sentissem bem e tivessem gosto em participar de forma empenhada, o que de certa forma foi observado através da assiduidade e participação entusiasta nas mesmas. Foi nossa intenção munir o processo de ensino-aprendizagem de intencionalidades com vista ao desenvolvimento harmonioso e integral dos alunos e à aquisição de competências que julgamos fundamentais na formação do indivíduo.

Bento (2000) citado por Caldeira (2008) salienta que educar define-se como uma preparação para viver a insegurança e o imprevisível, para assumir o ofício cada vez

mais difícil que é o de viver. O autor refere ainda que urge educar os nossos jovens para a democracia das ideias e a pensar criativamente.

Assim, procurámos centrar os processos na aquisição de competências, já referidas, que julgámos importantes e fundamentais na formação, transformação e preparação dos nossos alunos tornando-os capazes em tomar decisões assertivas e adequadas à realidade emergente e à variabilidade dos diferentes contextos. As nossas intenções passaram por proporcionar uma formação que os permita enfrentar a incerteza e a mudança com a capacidade em responder aos diversos desafios que terão de enfrentar durante a sua vida futura de uma forma consciente, ponderada e adequada numa procura constante da autossuperação e autorrealização nos diversos campos afetivos, pessoais, sociais, profissionais...



## 8 RECOMENDAÇÕES

No decorrer da PES foram várias as situações merecedoras de uma maior reflexão e atenção advindas das múltiplas relações e interações existentes (universidade, comunidade escolar, alunos, professores, colegas, etc.). Nesta ótica, julgamos ser pertinente partilhar algumas das nossas reflexões que poderão ser entendidas como recomendações.

Desde o início do ano que nos deparámos com um grande dilema: por um lado, a necessidade e/ou a ânsia em terminar um processo de formação como este e, por outro, o sentimento de escassez temporal no que diz respeito ao desenvolvimento de todas as nossas obrigações e deveres enquanto professores estagiários, nomeadamente no que diz respeito às atividades a desenvolver com os nossos alunos.

Creio que um ano letivo é demasiado curto (especialmente para um professor estagiário que necessita de se adaptar a uma realidade completamente nova) para conhecermos os nossos alunos de modo a termos a possibilidade de promover todas as condições necessárias de formação e aquisição de competências. Desta forma acredito que uma PES mais alargada em termos temporais seria muito mais profícua, não apenas na formação do aspirante a professor, como também nos alunos que o mesmo acompanha. Assim, sou da opinião que esta deveria ser realizada ao abrigo de um novo regulamento, na qual o professor estagiário teria a possibilidade de se integrar numa escola ainda ao longo do primeiro ano de formação e teria como atividades a observação ou mesmo o desenvolvimento da atividade de Assistência às Aulas e, eventualmente, a Caracterização da Turma (atividades desenvolvidas no âmbito da PES). Em relação à turma e ao professor da mesma, os quais seriam a turma e o orientador cooperante no ano seguinte. Julgo que, assim, o futuro professor teria a oportunidade de preparar, planear e refletir ao longo desse primeiro ano o ano letivo seguinte, baseado nos conhecimentos adquiridos em relação à turma, aos alunos e à escola.

No que diz respeito à Ação Científico-Pedagógica de natureza Coletiva, entendo que seria uma mais-valia se a organização da mesma, por parte dos núcleos de PES, fosse coordenada por um dos professores supervisores, que seria responsável pela mesma, de modo a estreitar os canais de informação e comunicação entre os diversos núcleos. Julgo que, assim, haveria uma maior coerência e ligação na estrutura das ações desenvolvidas.

Também no que diz respeito à realização e escrita propriamente dita deste RE, julgo que o mesmo deveria ser integrado no Dossiê de Estágio (DE), tornando-se um documento único, uma vez que o dossiê descreve o conjunto de atividades desenvolvidas no decorrer do ano letivo. Este documento único poderia explicar os processos de planeamento, realização e respetivo controlo, reflexão e considerações futuras, já que por vezes o RE e o DE contêm informações similares, repetindo informações.

Assim, neste contexto, entendo que seria pertinente realizar uma dissertação/tese de mestrado relativa a temáticas alusivas à problemática da educação e do ensino-aprendizagem, dissertação esta que poderia substituir o Estudo de Caso realizado no âmbito das Atividades de Integração no Meio e da Direção de Turma, pois considero que qualquer professor perante determinados casos/problemas que consideram uma reflexão e estudo têm o dever deontológico em intervir com vista à solução desse problema, de modo a obter o sucesso pedagógico ou proporcionar as devidas condições que sejam capazes de gerar igualdade no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, o Estudo de Caso não deveria ser apenas realizado por ser obrigatório neste âmbito, mas sim porque é um dever que qualquer professor tem perante qualquer situação capaz de gerar desigualdades nos processos de ensino-aprendizagem.

Por fim, julgo que seria pertinente verificar, através de estudos, a prevalência da prática de exercício físico e atividade física após a escolaridade obrigatória. Estes poderiam ser realizados de forma comparativa entre diferentes formas de abordagem da disciplina. A título de exemplo, diferentes turmas de 10º ano seriam acompanhadas pelo mesmo professor ao longo dos três anos de ensino secundário, nas quais seriam utilizadas diferentes metodologias de abordagem pedagógica entre turmas e as mesmas por turma ao longo deste ciclo de ensino (podendo ser utilizados, por exemplo, o método global, o método analítico ou o método misto). E após o ensino secundário, os hábitos desportivos destes alunos seriam verificados transversalmente de modo a aferirmos a existência de correlações entre as metodologias de abordagem pedagógica e a prevalência da prática de atividade física posterior à escolaridade obrigatória.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M., (2008). *A Rotura – A Sistemática das Actividades Desportivas*. Edição VML. Torres Vedras

Batalha, A. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana. FMH edições. Dança.

Bennett, C. & Borges, R. (2006). *Pontualidade em Portugal - pessoas e organização*. AESE Estudos e Monografias. Disponível em: [http://www.clive-bennett.com/Docs/Estudo\\_AdCapita-AESE\\_Pontualidade.pdf](http://www.clive-bennett.com/Docs/Estudo_AdCapita-AESE_Pontualidade.pdf). Acesso a 1 de junho de 2013.

Bento, J. (2008). *Da Coragem, do Orgulho e da Paixão de ser Professor. Auto - Retrato*. Casa da Educação Física. Belo Horizonte – MG, Brasil.

Bento, O. & Moreira, W. (2012). *Homo Sportivus: O Humano no Homem*. Instituto Casa da educação Física. Belo Horizonte.

Caires, S. & Almeida, L. (2000). *Revista Portuguesa de Educação*, (pp.219 – 241). Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: Tópicos para um debate em aberto.

Caldeira, J. (2008). *A ação homeodinâmica. A caminho de uma caoicologia do homem no desporto*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade da Madeira.

Chippari, M., Samelo, M. & Capelari, A. (2011). Ensino da análise do comportamento e desdobramentos: a relação Professor-Aluno e variáveis que influenciam a aprendizagem. In *Comportamento em Foco I* (2011, pp.126-130). Catalogação na publicação Biblioteca Dante Moreira Leite, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:pZ1QWQqMqfcJ:scholar.google.com/+Ensino+da+an%C3%A1lise+do+comportamento+e+desdobramentos:+a+rela%C3%A7%C3%A3o+entre+professor+e+aluno>

[3% A7% C3% A3o+Professor-  
Aluno+e+vari% C3% A1 veis+que+influenciam+a+aprendizagem.+&hl=pt-  
PT&as\\_sdt=0,5&as\\_ylo=2009](#). Acesso a 3 de fevereiro de 2013

Costa, F., Carvalho, L., Onofre, M., Diniz, J. & Pestana, C. (1996). *Formação de Professores em Educação Física. Concepções, Investigação, Prática*. Ciências da Educação. Edições FMH.

Costa, F. (1998). *Condições e factores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise a partir da investigação realizada em Portugal*. Congresso Internacional de Intervención en Conductas Motrices Significativas. A Coruña: Universidade (1998, p. 427-454). Disponível em: <http://hdl.handle.net/2183/9790>. Acesso a 2 de fevereiro de 2013

Cordeiro, T. (2011). *Alimentação Saudável: Faça mais pela sua saúde!* Associação Portuguesa dos Nutricionistas. Disponível em: [http://www.apn.org.pt/xFiles/scContentDeployer\\_pt/docs/doc348.pdf](http://www.apn.org.pt/xFiles/scContentDeployer_pt/docs/doc348.pdf). Acesso a 10 de outubro de 2012.

Duarte, J. (2008). *Revista Lusófona de Educação (2008, nº11, pp. 113-132)*. Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n11/n11a08.pdf>. Acesso a 10 de abril de 2013

Fernando, C. (2012). *Apontamentos das aulas de Didática IV*. Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, Universidade da Madeira.

Ferreira, A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2001). *A Formação Prática dos Professores: Da prática docente na instituição à prática pedagógica nas escolas*. Braga: Universidade do Minho.

Freire, P. (2003). *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. Editora Olho d'Água.

Freitas, J., Gomes, T. & Larizzatti, M. (2013). *EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires - Año 18 - Nº 180 - Mayo de 2013*. Jogos cooperativos e resolução de conflitos interpessoais. Possibilidades de intervenção. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd180/jogos-cooperativos-e-resolucao-de-conflitos.htm>. Acesso a 14 de maio de 2013

Giménez, A. & Giménez, C. (2000). *Los juegos en el curriculum de la educación física* (Cuarta Edición). Editorial Paidotribo.

Gouveia, E. (2012). *Apontamentos das aulas de Didática Específica de Ginástica*. Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, Universidade da Madeira.

Graça, A. (2012). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. In Mesquita, I. e Bento, J. (Editores), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 93 - 117). Instituto Casa da Educação Física

Hoffmann, J. (1996). *Avaliação: Mito e Desafio - Uma Perspectiva Construtivista* (18ª Edição). Porto Alegre: Mediação.

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2001). *Programa nacional de Educação Física, 10º, 11º e 12º Anos, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário

Ketele, J. (2011). As abordagens por competências (APC) analisadas do ponto de vista das políticas em educação. In Alves, M. e Ketele, J. (Editores), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 11- 40). Porto: Porto Editora.

Krebs, R. (1997). *A teoria dos sistemas ecológicos: um paradigma para a educação infantil*. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e Desportos.

Lima, M. (2001). *A mediateca escolar. Individualização e diferenciação do ensino. A escola e os media*. Instituto de Inovação Educacional.

Lispector, C. (1998). *A Maça no Escuro*. Edições Rocco.

Lopes, H. (2011). *Apontamentos das aulas de Didática Específica de Atletismo*. Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, Universidade da Madeira.

Luckesi, C. (1995). *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez.

Machado *et al.* (1992). *Dicionário Enciclopédico de Língua Portuguesa*. Sociedade da Língua Portuguesa. Edição de Seleções do Reader's Digest. Publicações Alfa

Manso, M., Valdivielso, N. & Caballero, A. (1996). *Planificación del Entrenamiento Deportivo*. Colección Entrenamiento Deportivo. Gymnos Editorial. Madrid

Martinelli, S., Barbato, S. & Mitjás (2004). *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia*. Artigo 3 - V3N2. No ensino, quem dança? Uma análise crítica sobre a criatividade no ensino da dança no distrito federal. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v3n2/artigos/Artigo%203%20-%20V3N2.pdf>. Acesso a: 5 de janeiro de 2013

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). *EDUSER: revista de educação, inovação, investigação em educação*. Vol. 2(2), 2010. O estudo de caso como estratégia de investigação em Educação. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20caso%20como%20estrat%C3%A9gia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20em%20educ%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso a 10 de abril de 2013

Mendonça, A. (2007). *Sucesso/insucesso: percursos da organização escolar*. In J. Sousa & C. Fino (Eds.) *A Escola sob Suspeita* (pp. 397 - 414). Porto: Edições ASA.

Morin, E. (1999). *Hors*. Série n°2, mars/avril 1999. Affronter l'incertitude. Sciences Humaines.

Moroz, M. (1993). *Temas psicologia*. Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, ago. 1993. Educação e autonomia: relação presente na visão de B.E Skinner. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1993000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000200005&lng=pt&nrm=iso). Acesso a 3 de maio de 2013.

Mosston, M., Ashworth, S. (1986). *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Editorial Hispano Europea, S.A. Barcelona (España). Disponível em: <http://marticobos.files.wordpress.com/2009/10/libro-muskamosston-completo.pdf>. Recuperado a 4 de novembro de 2012

Mosston, M. (1988). *La enseñanza de la educación física*. Ediciones Paidós Educación Física Fundamentos.

Mota, J. & Sallis, J. (2002). *Atividade física e saúde. Factores de influência da atividade física nas crianças e adolescentes*. Campo do Desporto – 9. Campo das Letras.

Nunes, P. (2005). *Conceito de Planeamento*. Texto de Apoio publicado online em: [http://www.notapositiva.com/trab\\_professores/textos\\_apoio/gestao/04conc\\_planeamento.htm](http://www.notapositiva.com/trab_professores/textos_apoio/gestao/04conc_planeamento.htm). Acesso a 20 de fevereiro de 2013.

Nabuco, M. E. (2000). A avaliação como processo central da intencionalidade educativa. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, I, 81-90. Recuperado de [http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/inv/2000/04\\_a\\_avalicao.pdf](http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/inv/2000/04_a_avalicao.pdf).

Oliveira, R. (2009). *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte* – 2009,8 (2), pp. 63-74. Avaliação em Educação Física: concepções e práticas de um professor. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1722/1316>. Acesso a 4 de fevereiro de 2013

Perrenoud P. (1999). *Avaliação – Da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Piéron, M. (1982). *Analyse de l'enseignement des activités physiques*. Université de Liège. Ministère de L'Éducation Nationale et de la Culture Française. Direction Générale de L' Organisation des Études.

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

Piéron, M. (1992). *Pédagogie des activités physiques et du sport*. Éditions Révue E.P.S.

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

Pimentel, J. (1998). *Millenium - Revista do Instituto Politécnico de Viseu*, nº 10 – abril de 1998. Reflexões sobre as qualidades da personalização do ensino. Disponível em: [http://www.ipv.pt/millenium/ect10\\_pimtl.htm](http://www.ipv.pt/millenium/ect10_pimtl.htm). Acesso a 2 de novembro de 2012.

Prudente, J (2011). *Apontamentos da disciplina de didática I – Jogos desportivos coletivos*. Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Universidade da Madeira.

Raseth, A. J. (1990). *Formar*, 1, pp. 26 – 28. Ser formador. Disponível em: [http://www.iefp.pt/iefp/publicacoes/Formar/Documents/Formar%201990/FORMAR\\_1.pdf](http://www.iefp.pt/iefp/publicacoes/Formar/Documents/Formar%201990/FORMAR_1.pdf). Acesso a 3 de dezembro de 2012.

Ribeiro, M. & Volossovitch, A. (2004). *Andebol 1 – O ensino do andebol dos 7 aos 10 anos*. Faculdade de Motricidade Humana; Federação de Andebol de Portugal.

Rodrigues, M., Dias, J. & Freitas, M. (2010). *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n. 4, p. 831-839, out./dez. 2010. Resolução de problemas interpessoais: promovendo o desenvolvimento sociocognitivo na escola. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n4/v15n4a18.pdf>. Acesso a 2 de março de 2013.

Rosado, A. (s/d). *Conceitos Básicos de Pedagogia e Didática dos Desportos*. Faculdade de Motricidade Humana. Disponível em: <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/estilo05.pdf>. Acesso a 10 de outubro de 2012

Rosado, A. & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do Desporto*. Faculdade de Motricidade Humana.

Sarmiento, P., Rosado, A., Rodrigues, J., Veiga, A., Ferreira, V. (1990). *Pedagogia do Desporto II. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto. Elementos de Apoio*. Faculdade de Motricidade Humana.

Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Faculdade de Motricidade Humana.

Siedentop, D. & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (Fourth Edition). Mayfield Publishing Company.

Silva, M. (2007). *O Diretor de Turma e a Gestão Curricular no Conselho de Turma – Consenso ou Conflito? Estudo do papel do Diretor de Turma em contextos sociais distintos na Região Centro do país*. Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Administração e Planificação da Educação à Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Soares, J. & Antunes, H. (2012). *Apontamentos da disciplina de Organização e Inovação em Educação Física e Desporto Escolar*. Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Universidade da Madeira.

Sousa., N. & Caramaschi, S. (2011). *Motriz: revista de educação física*. Vol.17 nº.4 Rio Claro Out./Dec. 2011. Contato corporal entre adolescentes através da dança de salão na escola. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1980-65742011000400006&lang=pt#Pereira](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-65742011000400006&lang=pt#Pereira). Acesso a 11 de Maio 2012

Teleña, A. (1980). *Metodologia de la Education Fisico Deportiva* (Tercera Edicion). Editorial Augusto E. Pila Teleña

Valente, N. (2008). *Didática e Prática de Ensino para Professores de todos níveis e Modalidades de Ensino*. Artigo publicado em: <http://www.artigos.com/artigos/humanas/educacao/didatica-e-pratica-de-ensino-para-professores-de-todos-niveis-e-modalidades-de-ensino-5150/artigo>. Acesso a 20 de fevereiro de 2013.

Volp, M., Deutsch, S. & Schwartz, M. (1995). *Motriz: revista de educação física*. Vol. 1, nº 1, p. 52-58. Rio Claro, jun. 1995. Por que dançar? Um estudo comparativo. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/962/892>. Recuperado a 10 maio 2012.

Wagner, A., Falcke, D., Silveira & L, Mosmann, C. (2002). *Psicologia em estudo*. Vol. 7, nº1, p.75-80. Maringá, jan/jun. 2002. A comunicação em famílias com filhos adolescentes. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v7n1/v7n1a08.pdf>. Acesso a 28 de maio de 2013.

Xavier, C. & Fernandes, C. (2011). *Diálogos Educacionais*. Campo Grande, MS, Vol. 2, nº 1, p. 59-67, maio 2011 – ISSN: 2179-9989. Algumas ponderações sobre avaliação em educação física escolar.

### **Outras fontes:**

Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março

Decreto Legislativo Regional n.º 26/2006/M, de 4 de Julho.

Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro

Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto de 2005, Lei de Bases do Sistema Educativo. Disponível em: <http://www3.uma.pt/nunosilvafraga/wp-content/uploads/2007/07/lei-de-bases-do-sistema-educativo.pdf>. Acesso a 8 de setembro de 2012

### **Outros documentos consultados**

Projeto Educativo da Escola Secundária de Francisco Franco 2012-2016

Regulamento Específico do 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada dos Mestrado em Ensino da Universidade da Madeira

Regulamento Interno da Escola Secundária de Francisco Franco





## **ANEXOS**

## ANEXO A – RECINTOS DESPORTIVOS

<b>Recintos exteriores</b>	<b>Recintos interiores</b>
Campo 2 – campo grande	(1) Ginásio Central
Campo 3 – campo ao lado do campo grande	(1) Pavilhão Gimnodesportivo
Campo 4 – campo anexo à antiga piscina	(1) Ginásio de musculação e cárdio – fitness
Campo 5 – campo junto ao pavilhão	
<b>Balneários</b>	<b>Outros espaços</b>
(2) Masculinos (junto ao campo 5)	(2) Salas de arrumação de material
(1) Central feminino (2º piso do ed. da Escola)	(1) Sala de grupo de EDF
(2) Femininos (pavilhão)	(1) Balneário professores
(2) Masculinos (pavilhão)	(1) Sala Multimédia

## ANEXO B – IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO/CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

### IDENTIFICAÇÃO

Nome: \_\_\_\_\_

Data nascimento \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ Nacionalidade: \_\_\_\_\_

Concelho: \_\_\_\_\_ Telefone ou telemóvel: \_\_\_\_\_

Correio eletrónico: \_\_\_\_\_

### ENCARREGADO DA EDUCAÇÃO

Nome: \_\_\_\_\_

Grau de parentesco: \_\_\_\_\_ Nacionalidade: \_\_\_\_\_

Concelho: \_\_\_\_\_

### AGREGADO FAMILIAR

Nome do pai: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_ Habilitações Literárias: \_\_\_\_\_

Situação profissional atual: Profissão: \_\_\_\_\_

Empregado  Desempregado

Nome da mãe: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_ Habilitações Literárias: \_\_\_\_\_

Situação profissional atual: Profissão: \_\_\_\_\_

Empregada  Desempregada

Situação Conjugal dos Pais: Casados  Divorciados

Outro (ex. 1 dos pais emigrado, se for o caso indique qual) \_\_\_\_\_

Nº de irmãos \_\_\_\_\_ Idades: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Nº de pessoas com quem vives: \_\_\_\_ Com quem vives (assinala com um X): Pai  Mãe

Irmãos  Avós  Outros  Quem? \_\_\_\_\_

## QUESTIONÁRIO de CARATERIZAÇÃO da TURMA

Com este questionário pretendo recolher informações sobre os alunos da turma em diversas áreas com a finalidade de proceder à respetiva caraterização, de modo a obter um maior conhecimento dos alunos, quer a nível individual, quer a nível da turma, contribuindo para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

As respostas a estas questões são confidenciais, ou seja, apenas o professor terá acesso. Por este facto releva-se a importância de serem respondidas de forma individual e sincera.

### VIDA ESCOLAR

#### DESLOCAÇÃO:

1. Como te deslocas no percurso casa-escola?

\_\_\_\_\_

2. Como te deslocas no percurso escola-casa?

\_\_\_\_\_

3. Tempo que demora o percurso entre a tua casa e a escola? (assinala com x, apenas uma opção)

Até 15min. ....

Entre 16 a 30 min.....

Entre 31 a 60 min.....

+ de 60min.....

#### ESCOLA:

1. Qual a escola que frequentaste no ano letivo anterior (2011-2012)?

\_\_\_\_\_

2. Já reprovaste algum ano escolar?

Não.....

Sim.....  Se sim, qual (ais) ano (s): \_\_\_\_\_

3. O que te levou a escolher esta escola?

Cursos.....

Instalações.....

Amigos.....

Proximidade de Casa.....

Facilidade de transporte.....

Outro motivo .....  Qual? \_\_\_\_\_

4. Qual a (s) disciplina (s) que mais gostas? (coloca até 2 disciplinas)

- \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

5. Qual a (s) disciplina (s) que menos gostas? (**coloca até 2 disciplinas**)

- \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

### TURMA

1. Gostas da tua turma?

Sim .....

Não .....  Se não, porquê? Turma muito grande.....

Há conflitos entre colegas .....

Há falta de entreajuda dos colegas ..

Há indisciplina na turma .....

Outro .....

Qual? \_\_\_\_\_

2. De entre os colegas da turma quantos integravam a tua turma o ano passado?

Todos .....

Mais de metade .....

Menos de metade ....

Nenhum .....

3. Entre os teus colegas de turma elege aquele (s) que escolherias para (**até 2 colegas**):

Estudar: \_\_\_\_\_

Café/cinema/praias/etc.: \_\_\_\_\_

### HÁBITOS DE ESTUDO

1. Quanto tempo dedicas ao estudo?

Não estudo.....

Até 1h por semana.....

Entre 1h a 4h por semana .....

Entre 5h a 8h por semana .....

Mais do que 8h por semana .....

2. Quando estudas?

Apenas durante semana.....

Apenas no fim semana.....

Durante a semana e no fim semana ....

3. Como preferes estudar?

Sozinho.....

Com um (a) colega.....

Em Grupo.....

4. Onde estudas?

Escola.....

Casa.....

Outro.....  Se outro, onde? \_\_\_\_\_

5. Em que altura do dia estudas?

De manhã.....

À tarde.....

À noite.....

6. Quais os meios que utilizas para apoiar os teus estudos?

Livros escolares.....

Manuais de preparação para exames.....

Apontamentos das aulas.....

Pesquisas na internet.....

Outro .....  Qual (ais)? \_\_\_\_\_

7. Tens computador em casa?

Não .....

Sim .....  Se sim, com ligação à internet.....

sem ligação à internet .....

8. De que forma utilizas a internet?

(1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Algumas vezes; 4 – Muitas vezes)

Acesso ao correio eletrónico (e-mail) .... 1 2 3 4

Pesquisas/estudo..... 1 2 3 4

Acesso às redes sociais..... 1 2 3 4

Lazer/Jogos..... 1 2 3 4

## EXPETATIVAS

1. Quando terminares o 12º, pretendes: **(assinala com x apenas uma opção)**

Ingressar no ensino superior .....

Curso: \_\_\_\_\_

Ingressar no Ensino Técnico Profissional .....

Curso: \_\_\_\_\_

Entrar no mercado de trabalho .....

Não sei .....

2. Que profissão gostarias de vir a exercer?

\_\_\_\_\_

3. Os teus pais/encarregado de educação incentivam-te a prosseguir os estudos?

Sim.....

Não.....  Se não, porquê?

Dificuldades económicas .....

Não valorizam a formação superior/profissional ....

Outro .....

Qual? \_\_\_\_\_

<b>VIDA EXTRAESCOLAR</b>
--------------------------

1. Quando precisas conversar com alguém sobre os teus problemas, quem procuras?

Pai .....

Mãe .....

Irmão (s) .....

Amigo (s) .....

Outro .....  Quem? \_\_\_\_\_

2. De entre as alternativas, **seleciona as 4 principais** formas de como ocupas os teus tempos livres.

Ler .....

Ouvir música .....

- Ver televisão .....
- Cinema .....
- Realizar atividade física ....
- Praticar desporto .....
- Ajudar os pais .....
- Estar com os amigos .....
- Navegar na internet .....
- Outro (s) .....  Qual (ais)? \_\_\_\_\_

<b>ESTILO DE VIDA SAUDÁVEL</b>
--------------------------------

1. Tens algum problema de saúde?

Não.....

Sim.....  Qual (ais)? \_\_\_\_\_

Limita a tua participação nas aulas de educação física? Sim  Não

Se sim, de que forma e em que modalidade (s)?

\_\_\_\_\_

2. Tomas regularmente medicação?

Não.....

Sim.....  Se sim, a sua toma interfere com o horário das aulas? Sim  Não

3. Assinala as refeições que fazes diariamente

Pequeno-almoço.....

Lanche da manhã.....

Almoço.....

Lanche da tarde.....

Jantar.....

Ceia.....

4. Quantas horas dormes em média por noite, durante a semana?

Entre 5h a 7h.....

Entre 7h a 9h.....

Mais de 9h.....

5. Tomas bebidas alcoólicas?

Não.....

Sim.....

Se sim, qual a frequência?

Todos os dias.....

Fim de semana.....

Ocasionalmente .....

6. Fumas?

Não.....

Sim.....

Se sim, qual a frequência?

Todos os dias.....

Ocasionalmente .....

**Este questionário chegou ao fim!**  
**Obrigado pela tua colaboração!**

## ANEXO C – CALENDARIZAÇÃO ANUAL

SETEMBRO						OUTUBRO						NOVEMBRO					
Sm	S	T	Q	Q	S	Sm	S	T	Q	Q	S	Sm	S	T	Q	Q	S
	3	4	5	6	7	3	1	2	3	4	5	7				1	2
	10	11	12	13	14	4	8	9	10	11	12	8	5	6	7	8	9
1	17	18	19	20	21	5	15	16	17	18	19	9	12	13	14	15	16
2	24	25	26	27	28	6	22	23	24	25	26	10	19	20	21	22	23
						7	29	30	31			11	26	27	28	29	30

DEZEMBRO						JANEIRO						FEVEREIRO					
Sm	S	T	Q	Q	S	Sm	S	T	Q	Q	S	Sm	S	T	Q	Q	S
12	3	4	5	6	7	14		1	2	3	4	18					1
13	10	11	12	13	14	15	7	8	9	10	11	19	4	5	6	7	8
	17	18	19	20	21	16	14	15	16	17	18	20	11	12	13	14	15
	24	25	26	27	28	17	21	22	23	24	25	21	18	19	20	21	22
	31					18	28	29	30	31		22	25	26	27	28	

MARÇO						ABRIL						MAIO					
Sm	S	T	Q	Q	S	Sm	S	T	Q	Q	S	Sm	S	T	Q	Q	S
22					1	25	1	2	3	4	5	29			1	2	3
23	4	5	6	7	8	26	8	9	10	11	12	30	6	7	8	9	10
24	11	12	13	14	15	27	15	16	17	18	19	31	13	14	15	16	17
	18	19	20	21	22	28	22	23	24	25	26	32	20	21	22	23	24
	25	26	27	28	29	29	29	30				33	27	28	29	30	31

JUNHO						LEGENDA					
Sm	S	T	Q	Q	S						
34	3	4	5	6	7		Início do Ano Letivo				Aulas no Pavilhão
35	10	11	12	13	14		Dias Feriados				Campo Exterior
36	17	18	19	20	21		Aulas de EF				Não houve aula
37	24	25	26	27	28		Interrupções Letivas				Aula de reposição
							Período de Exames				
						Sm	Semana Letiva				

Quadro 1 – Distribuição do número de aulas

AULAS	TOTAL
Previstas	62
Apresentação	1
Avaliação Diagnóstica	2
Apresentação de Trabalhos ou testes	3
1º Período	26 (21 prática)
2º Período	19 (18 prática)
3º Período	18 (16 prática)
FitnessGram (Outubro e Maio)	2
Práticas (aproximadamente)	55
Matérias	8
Matérias atribuídas pelo grupo	6
Matérias alternativas	2

## INSTALAÇÕES e MATÉRIAS

	- 1º P	- 2º P	- 3º P
2ª Feira	Andebol (C2)	Gin. Acrobática (P2)	Voleibol (P2)
4ª Feira	DC (P2)	Basquetebol (C5)	Ténis de Campo (C2)

### Espaços com Vaga

	- 1º P	- 2º P	- 3º P
2ª Feira	(C2)	-	-
4ª Feira			

### **Especificidades:**

#### **- No 2º período**

- Na 2ª feira: Material de JDC no pavilhão estão disponíveis

#### **- No 3º período**

- Na 4ª feira: Partilho com a Prof. Irene Mendonça o Campo 2 e lecionamos a mesma matéria (TC)

### **POSSIBILIDADE DE OUTRAS ACTIVIDADES**

- Montanhismo / Campismo
- Orientação
- Golfe
- Esgrima
- Atividades rítmicas expressivas/ Dança
- Canoagem
- Patinagem

**PLANEAMENTO ANUAL - TURMA 12:02**

M	Segunda				Terça		Quarta			
	11h45 - 13h15				10h00 - 11h30					
S	24	Apresentação					26	Av. Diagnóstica JDC		P2
O	1	(JDC) Andebol	C2	2	Av.D. ARE, DC, Ginástica e TC	P2	3	DC		P2
	8	(JDC) Andebol	C2	9			10	DC + Dança (Dança moderna)		P2
	15	(JDC) Andebol + TC	C2	16			17	Avaliação Condição Física + DC		P2
	22	ARE (Aeróbica) + CF (Ginásio)	C2	23			24	CF + ARE (Dança moderna)		P2
	29	(JDC) Andebol + TC	C2	30			31	DC + ARE (Dança moderna)		P2
N										
	5	CF (Ginásio) + ARE (Aeróbica)	C2	6			7	DC + ARE (Danças sociais)		P2
	12	(JDC) Andebol + TC	C2	13			14	DC + (JDC) Voleibol		P2
	19	(JDC) Voleibol + TC	C2	20			21	ARE (Danças sociais)		P2
	26	(JDC) Andebol		27			28	DC		P2
D										
	3	(JDC) Andebol + Basquetebol	C2	4			5	DC + ARE		P2
	10	(JDC) Andebol (torneio intra-turma)	C2	11			12	DC + ARE		P2
	17	Apresentação de Trabalhos de Grupo	C2	18			19			
	24			25			26			
J				1			2			
	7	GA + CF	P2	8			9	(JDC) Basquetebol		C5
	14	GA + ARE (Folclore)	P2	12			16	(JDC) Basquetebol + TC		C5
	21	GA + ARE (Folclore)	P2	22			23	(JDC) Basquetebol + TC		C5
	28	GA	P2	29			30	(JDC) Basquetebol		C5
F										
	4	GA	P2	5			6	(JDC) Basquetebol		C5
	11			12			13			
	18	GA + (JDC) Andebol	P2	19			20	Basquetebol		C5
	25	GA	P2	26			27	(JDC) Basquetebol + Andebol		C5
M										
	4	GA + CF	P3	5			6	Apresentação de Trabalhos		C5
	11	GA + CF	P3	12			13	(JDC) Basquetebol		C5
	18			19			20			
	25			26			27			
A										
	1			2			3	(JDC) Voleibol		C2
	8	TC + (JDC) Voleibol	P2	9			10	(JDC) Andebol + TC		C2
	15	(JDC) Voleibol	P2	16			17	TC		C2
	22	(JDC) Voleibol	P2	23			24	TC + CF		C2
M										
	29	(JDC) Voleibol + GA	P2	30						
							1			
	6	CF + (JDC) Voleibol	P2	9			10	(JDC) Andebol + TC		C2
	13	DC + (JDC) Voleibol	P2	16			15	(JDC) Voleibol + TC		C2
J										
	20	ARE + (JDC) Voleibol	P2	23			22	TC		C2
	27	Apresentação de Trabalhos	P2	28			29	Avaliação condição física		C2
	3	DC + GA	P2	4			5	Torneio de JDC		C2
	10			11			12			

**QUADRO ANUAL DE MATÉRIAS - TURMA 12:02**

M	Segunda				Terça		Quarta			
	11h45 - 13h15				10h00 - 11h30					
S	24	Apresentação					26	Av. Diagnóstica JDC		P2
	29									
O	1	(JDC) Andebol	C2	2	Av.D. ARE, DC, Ginástica e TC	P2	3	DC		P2
	8	(JDC) Andebol	C2	9			10	DC + ARE (Dança)		P2
	15	(JDC) Andebol + TC	C2	16			17	Avaliação Condição Física + DC		P2
	22	ARE (Aeróbica) + AG (Ginásio)	C2	23			24	CF + ARE (Dança)		P2
	29	(JDC) Andebol + TC	C2	30			31	DC + ARE (Dança)		P2
N										
	5	AF (Ginásio) + ARE (Aeróbica)	C2	6			7	DC + ARE (Danças sociais)		P2
	12	(JDC) Andebol + TC	C2	13			14	DC + (JDC) Voleibol		P2
	19	Experimentação Esgrima	C2	20			21	ARE (Danças sociais)		P2
	26	(JDC) Andebol		27			28	DC		P2
D	3	(JDC) Andebol + Basquetebol	C2	4			5	DC + ARE		P2
	10	(JDC) Andebol (torneio intra turma)	C2	11			12	DC + ARE		P2
	17	Apresentação de Trabalhos de Grupo	C2	18			19			
	24			25			26			
	31									
J				1			2			
	7	GA + CF	P2	8			9	(JDC) Basquetebol + CF		C5
	14	GA + ARE (Folclore)	P2	12			16	(JDC) Basquetebol + TC		C5
	21	GA + CF	P2	22			23	(JDC) Basquetebol + Voleibol		C5
	28	GA + CF	P2	29			30	(JDC) Basquetebol + AG		C5
F										
	4	ARE (Folclore)	P2	5			6	(JDC) Basquetebol + AG		C5
	11			12			13			
	18	GA + GF	P2	19			20	Basquetebol		C5
	25	GA + CF	P2	26			27	(JDC) Basquetebol + AG		C5
M										
	4	GA + CF	P3	5			6	(JDC) Basquetebol + AG		C5
	11	GA	P3	12			13	(JDC) Basquetebol + AG		C5
	18			19			20			
	25			26			27			
A	1			2			3	ORGANIZAÇÃO EC		C2
	8	TC + (JDC) Voleibol	P2	9			10	(JDC) Voleibol + TC		C2
	15	(JDC) Voleibol + AG	P2	16			17	TC + JDC (Voleibol)		C2
	22	(JDC) Voleibol	P2	23			24	EXTENSÃO CURRICULAR (EC)		C2
	29	REPOSIÇÃO AULA (MAT-EC)	P2	30						
M							1	FERIADO		
	6	(JDC) Voleibol + Dança	P2	9			10	TC		C2
	13	(JDC) Voleibol + Dança	P2	16			15	TC + Av. D. Cog.		C2
	20	(JDC) Voleibol + Dança + Av. D. Cog.	P2	23			22	TC + Av. D. Cog.		C2
	27	Avaliação da condição Física	P2	28			29	TC + JDC (Voleibol)		C2
J	3	Torneio de Voleibol + Av. D. Cog.	P2	4			5	Torneio de Voleibol + Av. D. Cog		C2
	10			11			12			

<b>LEGENDA</b>	
<b>AV</b>	Avaliação Diagnóstica
<b>DC</b>	Desportos de Combate
<b>JDC</b>	Jogos Desportivos Coletivos
<b>ARE</b>	Atividades Rítmicas e Expressivas
<b>CF</b>	Condição Física
<b>GA</b>	Ginástica Acrobática
<b>TC</b>	Tênis de Campo

**ANEXO D – MODELO DE PLANO DE AULA**

Aula nº	Bloco de <b>90'</b>	<b>Objetivos Gerais:</b> <b>Sumário:</b>			
Nº Alunos: <b>24</b>	Data:				
<b>Material:</b>					
<b>Exercício</b>	<b>Organização</b>			<b>TP</b>	<b>TT</b>
<b>Exercício</b>	<b>Descrição/Variáveis</b>	<b>Objetivo Imediato</b>	<b>Objetivo Mediato</b>	<b>TP</b>	<b>TT</b>
<u>Material necessário:</u>	Feedback:				
	Grupos:				
<u>Material necessário:</u>	Feedback:				
	Grupos:				
<u>Material necessário:</u>	Feedback:				
	Grupos:				
<b>Observações:</b>					
Alunos que <b>não realizam a prática</b>					
TNP próxima aula					
<b>Outras Observações:</b>					





**ANEXO G – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO EF 11º E 12º ANOS**

<b>Competências específicas</b>		<b>Ponderação</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Instrumentos de avaliação</b>
<b>DOMÍNIOS</b>	<b>Psicomotor (Capacidades e atitudes específicas)</b>	60%	Aptidão física e capacidade física-motora	Registos de Observação
		20%	Empenho e cooperação	
	<b>Cognitivo (Conhecimentos)</b>	15%	Fichas sumativas e/ou Trabalhos individuais e/ou Trabalhos de grupo	
	<b>Sócioafetivo (Atitudes gerais)</b>	5%		Registos de observação



**DOMÍNIO PSICOMOTOR: 60%:** Capacidades: - considerando:

- . O nível na realização das ações técnicas,
- . O nível da evolução na realização das ações técnicas,
- . Adequação do comportamento tático-estratégico (respostas motoras adequadas) aos problemas apresentados pelas tarefas;
- . O nível da compreensão e interpretação das ações técnicas durante o exercício critério ou jogo (o quê, como e quando realizar?);

**10%: Empenho:**

- . Investimento realizado na disciplina de Educação Física;
- . Interesse demonstrado pela aprendizagem;
- . Contributo para criação de um bom ambiente de aula;

**10%: Cooperação:**

- . Atitudes perante feedback do professor;
- . Dinâmica de grupo - atitudes durante as aulas para promover (de ti para os outros colegas) e receber (aceitar dos outros colegas para ti): ajudas, indicações, erros, qualidades dos colegas;
- . Respeito, Iniciativa de colaboração e responsabilidade;

**DOMÍNIO COGNITIVO: 15%:** Trabalhos de grupo, trabalho individuais, testes orais/escritos.

**DOMÍNIO SOCIOAFETIVO: 5%:** Assiduidade, pontualidade e comportamento. Relacionado com as dinâmicas de nível social.

## **ANEXO I – ORIENTAÇÃO PARA OS TRABALHOS DE GRUPO 1º PERÍODO**

### **TEMAS:**

Grupo 1 - Critérios para a escolha de um ginásio.

Grupo 2 - Princípios fundamentais para a prática de exercício físico de forma autónoma.

Grupo 3 - Benefícios biológicos associados à prática regular de exercício físico.

Grupo 4 - Benefícios psicológicos associados à prática regular de exercício físico.

Grupo 5 - Importância da Educação Física na formação dos jovens.

Grupo 6 - Fatores de Risco associados à prática de atividades físicas e desportivas.

Processos de controlo de esforço e identificação de sinais de fadiga.

### **OBJETIVOS:**

. Interpretar crítica e corretamente os acontecimentos no universo das atividades Físicas, interpretando a sua prática e respetivas condições como fatores de elevação cultural dos praticantes e da comunidade em geral.

. Conhecer e interpretar os fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas e aplicar as regras de higiene e de segurança.

. Conhecer diversos processos de elevação e manutenção da condição física de uma forma autónoma no seu quotidiano, na perspetiva da saúde, qualidade de vida e bem-estar.

### **ORIENTAÇÕES DE CORREÇÃO:**

#### **Introdução (2,5 valores)**

. 1 Valor: Apresenta o tema do trabalho;

. 1 Valore: Refere os objetivos do trabalho, coloca em evidência o interesse e a importância do assunto e a forma como ele irá ser tratado;

. 0,5 Valores: Apresenta como irá ser desenvolvido o trabalho;

### **Desenvolvimento (15 valores)**

- . Lógica na sequência dos conteúdos;
- . Clareza e precisão dos conteúdos;
- . Pertinência dos conteúdos;
- . Conhecimento sobre o tema (evidenciado também na apresentação);

### **Conclusão (2,5 valores)**

- . 1 Valor: **R**eflexão pessoal e crítica sobre o tema;
- . 1 Valor: Principais ilações sobre a temática;
- . 0,5 Valores: Aponta aspetos positivos e/ou negativos sobre a temática

## ANEXO J – PROPOSTA DE ÍNDICE PARA O TRABALHO ESCRITO DO 2º PERÍODO

- I) Introdução;
- II) Atividade Física e Exercícios regular;
- III) Efeitos positivos no sistema cardiovascular;
- IV) Efeitos positivos no aparelho músculo-esquelético;
- V) Efeitos positivos no estado de humor e nas competências psicológicas dos praticantes;
- VI) Atividade Física e Exercício vs. Sedentarismo;
- VII) Considerações finais: Recomendações (OMS); e Perspetiva pessoal sobre a prática de AF e/ou EF.

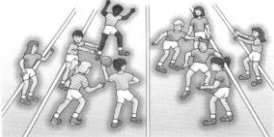
**ANEXO K – NÍVEIS DO DOMÍNIO DE JOGO/FICHA DE OBSERVAÇÃO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DOS JDC**

Níveis de domínio de jogo e as suas características Garganta (1995), adaptado por Ribeiro e Volossovitch (2004)

<b>Dimensões</b>	<b>Jogo Espontâneo</b>	<b>Jogo Intencional</b>	<b>Jogo Estruturado</b>	<b>Jogo Elaborado</b>
<b>Nível</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Ocupação do espaço</b>	Em função da bola	Em função dos adversários e colegas	Racional	Estratégica
<b>Progressão no terreno de jogo</b>	Em função da bola	Em função da baliza	Em função dos colegas, adversários, bola e baliza	Estratégica
<b>Domínio da bola</b>	Insuficiente	Instável	Estável	Estável e criativo
<b>Cooperação</b>	Ausência	“Oportunista” intermitente	Consciente	Subconsciente (automatismos)

<b>Avaliação dos JDC</b>					
<b>Grupos</b>	<b>Aluno</b>	<b>Ocupação do Espaço</b>	<b>Progressão no Terreno</b>	<b>Domínio da Bola</b>	<b>Cooperação</b>
<b>1</b>	Adriana				
	Ana				
	Andreia				
	Angelina				
<b>2</b>	Beatriz				
	Carla				
	Carlos				
	Carolina				
<b>3</b>	Catarina				
	Daniano				
	Diogo				
	Paixão				
<b>4</b>	Hugo				
	Jéni				
	Joana				
	Jonas				
<b>5</b>	Lucas				
	Mara				
	Patrícia				
	Raquel				
<b>6</b>	Ricardo				
	Rubina				
	Sara				
	Vanessa				

## ANEXO L – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DOS JDC

Aula nº 2 – Avaliação Diagnóstica		Bloco de 90'		<b>Sumário</b> . Avaliação diagnóstica da unidade didática dos Jogos Desportivos Coletivos (Andebol, Voleibol e Basquetebol); . Exercícios Critério em jogos reduzidos; . Objetivos Gerais: . Execução do passe e receção da bola; . Desmarcação; . Cooperação entre os parceiros no ataque e na defesa;		
Nº Alunos: 24		Data:26/9/12				
<b>Material:</b> . 2 Bolas de andebol; . 1 Bola de basquetebol; . 2 Bolas de voleibol; . 8 Coletes; . 4 Pinos/sinalizadores;						
<b>Exercício</b>			<b>Organização</b>		<b>TP</b>	<b>TT</b>
. Fazer o controlo de presenças; . Breve apresentação dos conteúdos e dos objetivos da aula; . Relembrar regras e normas de funcionamento da aula;			. Alunos em meia-lua orientados para o professor; . Alunos organizam-se em 4 equipas de 6 elementos cada;		10'	10'
<b>Exercício</b>	<b>Descrição</b>	<b>Variáveis</b>	<b>Objetivo Imediato</b>	<b>Objetivo Mediato</b>	<b>TP</b>	<b>TT</b>
<u>Jogo do Mata (Matança)</u> . 4 Equipas de 6 elementos cada 	. 2 Equipas confrontam-se entre si; . Cada equipa inicia o jogo com 2 jogadores “mortos”, que se colocam atrás da equipa adversária; . Morre o jogador que ao receber a bola da equipa adversária a deixe cair; . Ganha a equipa que conseguir “matar” todos os elementos da equipa adversária;	. Para “matar” elementos da equipa adversária a receção da bola terá de ser feita sem que a mesma caia ao chão; . A ação dos jogadores poderá ser limitada no terreno de jogo; . A bola só poderá ser passada aos elementos “mortos” com 1 passe de bola específico (ex. picado, de ombro ou toque de dedos)	. Ativar os sistemas osteoarticular, cardiorrespiratório e muscular; . “Matar” os adversários até que não sobre nenhum elemento “vivo”; . Executar diferentes tipos de passe específicos dos JDC;	. Compreender a necessidade de cooperação entre parceiros de equipa; . Promover o espírito de equipa; . Organizar estratégias de acordo com os objetivos do jogo; . Conhecer os colegas de turma e as suas habilidades físico-motoras (execução dos diferentes passes, coordenação motora, capacidade aeróbia)	15'	25'
<u>Material necessário:</u> . 2 Bolas de andebol;						
<b>Exercício</b>	<b>Descrição</b>	<b>Variáveis</b>	<b>Objetivo Imediato</b>	<b>Objetivo Mediato</b>	<b>TP</b>	<b>TT</b>
<b>Estação 1</b>	. 2 Equipas de 4 elementos; . Campo reduzido; . 2 Alvos (balizas);	. Limitar número de passes por jogador; . Bola tem de passar por todos	. Atingir o alvo, marcando golo; . Executar os diferentes	. Compreender a importância da cooperação com os parceiros;		

**ANEXO L – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DOS JDC**

<p>Jogo reduzido 4X4 Andebol</p> <p><u>Material necessário:</u> . 1 Bola de andebol . 4 Coletes . 4 Pinos/sinalizadores</p>	<p>. Não há guarda-redes;</p> <p><u>Regas:</u> . Máximo 3s com bola na mão; . Máximo 3 passos sem driblar; . Não pode driblar com as 2 mãos; . Não pode efetuar 2 dribles simultâneos;</p>	<p>elementos da equipa antes de lançar ao alvo (baliza); . Limitar tipo de passe; . Limitar o drible; . Introduzir 1 guarda-redes;</p>	<p>tipos de passe; . Realizar a desmarcação; . Obter linhas de passe;</p>	<p>. Fomentar espírito de equipa; . Promover o respeito por parceiros e adversários; . Compreender que ações executar nos diferentes momentos de jogo (ataque/defesa);</p>	15'	40'
<p><b>Estação 2</b></p> <p>Jogo reduzido 4X4 Voleibol</p> <p><u>Material Necessário:</u> . 1 Bola de voleibol; . 1 Rede;</p>	<p>. 2 Equipas de 4 elementos; . Campo reduzido;</p> <p><u>Aspetos técnicos:</u> . Pés à largura dos ombros; . 1 Pé ligeiramente á frente do outro; . Fletir ligeiramente os membros inferiores; . Dirigir o olhar para cima e para a frentes; . Braços em extensão na manchete;</p>	<p>. Introduzir obrigatoriedade dos 3 toques; . Limitar o serviço de acordo com habilidade dos alunos (em toque de dedos, por baixo, por cima) . Existência de um passador; . Limitar o remate; . Incentivar o bloco;</p>	<p>. Executar os diferentes gestos técnicos (toque de dedos, manchete, remate, serviço por baixo e/ou por cima); . Manter a bola em jogo o maior tempo possível</p> <p>Caso os alunos demonstrem um bom nível de jogo: . Ganhar ponto a cada jogada;</p>	<p>. Compreender a importância da posição fundamental na receção da bola nas ações do ataque adversário; . Compreender a necessidade de cooperação com os parceiros; . Relacionar os 3 toques com a organização do ataque; . Perceber em que situações podem/devem renunciar aos 3 toques no ataque;</p>	15'	55'
<p><b>Exercício</b></p>	<p><b>Descrição</b></p>	<p><b>Variáveis</b></p>	<p><b>Objetivo Imediato</b></p>	<p><b>Objetivo Mediato</b></p>	<p><b>TP</b></p>	<p><b>TT</b></p>
<p><b>Estação 3</b></p>	<p>. 2 Equipas de 4 elementos; . Campo reduzido;</p>	<p>. Limitar número de passes por jogador;</p>	<p>. Atingir o alvo, marcando cesto;</p>	<p>. Compreender a importância da cooperação</p>		

## ANEXO L – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DOS JDC

<p>Jogo reduzido 4X4 Basquetebol</p> <p><u>Material necessário:</u> . 1 Bola de basquetebol . 4 Coletes</p>	<p><u>Regas:</u> . Não é permitido agarrar, tocar, impedir qualquer movimento do adversário com as mãos; . Máximo 3s com bola na mão; . Máximo 2 passos sem driblar; . Não pode efetuar 2 dribles simultâneos; . Bola ao ar, quando presa;</p>	<p>. Bola tem de passar por todos elementos da equipa antes de lançar ao alvo (cesto); . Limitar tipo de passe; . Limitar o drible;</p>	<p>. Executar os diferentes tipos de passe; . Realizar a desmarcação; . Obter linhas de passe;</p>	<p>com os parceiros; . Fomentar espírito de equipa; . Promover o respeito por parceiros e adversários; . Compreender que ações executar nos diferentes momentos de jogo (ataque/defesa);</p>	<p>15'</p>	<p>70'</p>
---	--	---	--	--	------------	------------

**Observações:** Alunos que **não realizam a prática** apoiam na arbitragem, na arrumação e colocação do material;

. No final da aula 10':

Alongamentos;

Inquirir os alunos sobre as situações jogadas, quais as maiores dificuldades percecionadas, a importância do jogo em equipa;

Aferir a realização do trabalho não presencial pedido na última aula;

**Trabalhos não presenciais:** um grupo de 4 alunos ficará responsável por pesquisar a importância dos alongamentos e ficarão responsáveis pelo alongamento na próxima aula;

Outras Observações:

**ANEXO M – FICHA DE OBSERVAÇÃO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DAS ARE**

<b>ARE</b>					
<b>Grupos</b>	<b>Aluno</b>	<b>Movimento Coordena movimentos com a música</b>	<b>Espaço Utiliza todo o espaço central e periférico</b>	<b>Expressão Comunica com os outros</b>	<b>Ritmo Respeita o ritmo da música</b>
<b>1</b>	Adriana				
	Ana				
	Andreia				
	Angelina				
<b>2</b>	Beatriz				
	Carla				
	Carlos				
	Carolina				
<b>3</b>	Catarina				
	Daniano				
	Diogo				
	Paixão				
<b>4</b>	Hugo				
	Jéni				
	Joana				
	Jonas				
<b>5</b>	Lucas				
	Mara				
	Patrícia				
	Raquel				
<b>6</b>	Ricardo				
	Rubina				
	Sara				
	Vanessa				

<b>Níveis</b>	<b>Capacidade de Execução</b>
<b>1</b>	Não executa
<b>2</b>	Executa
<b>3</b>	Executa bem

**ANEXO N – FICHA DE AVALIAÇÃO DISGNÓSTICA DO TC, GINÁSTICA E DC**

Grupos	Aluno	Ginástica				TC				DC			
		Rol	Roda	Av	AFI	S	BD	BE	D	At	I	SI	D
1	Adriana												
	Ana												
	Andreia												
	Angelina												
2	Beatriz												
	Carla												
	Carlos												
	Carolina												
3	Catarina												
	Daniano												
	Diogo												
	Paixão												
4	Hugo												
	Jéni												
	Joana												
	Jonas												
5	Lucas												
	Mara												
	Patrícia												
	Raquel												
6	Ricardo												
	Rubina												
	Sara												
	Vanessa												

<b>Legenda</b>	
<b>Rol</b>	Rolamento
<b>Av</b>	Avião
<b>AFI</b>	Apoio Facial Invertido
<b>S</b>	Serviço
<b>BD</b>	Batimento de direita
<b>BE</b>	Batimento de esquerda
<b>D</b>	Deslocamento pelo espaço
<b>At</b>	Antecipação
<b>I</b>	Imobilização
<b>SI</b>	Saída da imobilização
<b>D</b>	Desequilibra o parceiro

<b>Níveis</b>	<b>Capacidade de Execução</b>
<b>1</b>	Não executa
<b>2</b>	Executa
<b>3</b>	Executa bem



**ANEXO P – CRONOGRAMA DE ASSISTÊNCIA ÀS AULAS**

<b>Período Letivo</b>	<b>Data</b>	<b>Professor</b>	<b>Matéria</b>	<b>Dimensões Observadas</b>
<b>1º Período</b>	15/10/12	Professor Estagiário	Tênis/Voleibol	Ficha 1 (1)
	15/10/12	Professor Cooperante	Voleibol	Ficha 1 (1)
	05/11/12	Professor Estagiário	Tênis/Voleibol	Ficha 1 (2)
	05/11/12	Professor Cooperante		Ficha 1 (2)
	19/11/12	Professor Estagiário	Tênis/Voleibol	Ficha 2 (3)
	19/11/12	Professor Cooperante		Ficha 2 (3)
	26/11/12	Professor Estagiário	Tênis/Voleibol	Ficha 3 (4)
	26/11/12	Professor Cooperante		Ficha 3 (4)
<b>2º Período</b>	07/01/13	Professor Estagiário	G.Acrobática/Basquetebol	Ficha 2 (5)
	07/01/13	Professor Cooperante	Andebol	Ficha 3 (5)
	21/01/13	Professor Estagiário	G.Acrobática/Basquetebol	Ficha 3 (6)
	25/02/13	Professor Estagiário	G.Acrobática/Basquetebol	Ficha 4 (7)
	04/03/13	Professor Estagiário	G.Acrobática/Basquetebol	Ficha 3 (8)
	11/03/13	Professor Estagiário	G.Acrobática/Basquetebol	Ficha 5 (9)
	11/03/13	Professor Cooperante	Andebol	Ficha 5 (6)
<b>3º Período</b>	06/05/13	Professor Estagiário	D.Combate/G.Acrobática	Ficha 2 (10)
	06/05/13	Professor Cooperante	Andebol	Ficha 4 (7)
	20/05/13	Professor Estagiário	D.Combate/G.Acrobática	Ficha 1 (11)
	20/05/13	Professor Cooperante	G. Acrobática	Ficha 1 (8)
	29/05/13	Professor Estagiário	D.Combate/G.Acrobática	Ficha 1 (12)

## ANEXO Q – FICHAS DE OBSERVAÇÃO E DE ASSITÊNCIA ÀS AULAS

### Ficha de Observação Nº 1- Comportamento do Professor/Eficácia Pedagógica

Matéria:	Nº alunos:	
Professor	<b>Data:</b>	<b>Hora:</b>
	<b>Local:</b>	
	<b>Material:</b>	

COMPORTAMENTO DO PROFESSOR			VERIFICAÇÃO		
Dimensões	Categorias	Destrezas	NV	V	VM
<b>Gestão e organização inicial</b>	Instrução	Apresenta os objetivos da aula de forma clara			
		Realiza a sinopse do conteúdo – apresenta os conteúdos da sessão			
		Estabelece as normas e as regras de disciplina e funcionamento da aula			
	Organização	Coloca-se de modo a ter o controlo visual de toda a turma			
		A organização da turma decorre de forma rápida			
<b>Condução da Aula</b>	Organização	A organização da turma/grupos é feita de forma rápida			
		Posiciona-se de forma a controlar toda a turma visualmente			
		Circula entre estações/tarefas para ajustar o material e/ou prestar apoio aos alunos			
		Presta ajuda aos alunos com maior dificuldade de realização			
		Corrige individualmente os alunos			
		A utilização/disposição dos materiais no espaço dá-se de forma adequada			
<b>Gestão do Tempo</b>	Aula	Os materiais encontram-se organizados e preparados para os exercícios			
		A aula decorre no tempo estipulado			
<b>Organização da turma em prática</b>	Instrução	Controla os imprevistos			
		Informa os alunos em relação ao sentido das transições			
		Utiliza linguagem perceptível e adequada aos alunos			
		Demonstra os exercícios			
		Recorre a alunos para demonstrar os exercícios			

	Transição	A transição entre tarefas dá-se de forma rápida e organizada			
	Progressões	As progressões são adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos			
	Organização	Verifica se os alunos executam corretamente as tarefas			
		Adequa as tarefas aos alunos com maior dificuldade			
		Prescreve mais tempo de prática aos alunos que apresentam maiores dificuldades			
		Os alunos ajudam na arrumação ou disposição dos materiais			
		Os alunos são incentivados a realizar as ajudas			
		Controla todos os constrangimentos de segurança			
<b>Feedback</b>	À Turma	Emite feedback à turma em relação aos exercícios			
	Ao aluno	Emite feedback específico/personalizado			
<b>Clima de aula</b>	Afetividade	Reage positivamente aos erros/dificuldades dos alunos			
		Trata os alunos de forma equitativa			
		Ouve e esclarece dúvidas			
		Apela e incentiva o respeito mútuo			
		Dirige-se aos alunos empaticamente			
		Incentiva os alunos à realização das tarefas			
<b>Final da aula</b>	Balanço da Aula	Realiza o balanço/síntese da aula			
		Questiona os alunos sobre os conteúdos			
<b>Oc</b>	Alunos que não realizam a prática	Estipula tarefas para os alunos que não realizam a aula prática			
		Variabilidade das condições de prática			

Observações:

---



---



---

## Ficha de Observação N° 2 - Personalização do Ensino

Matéria:	N° alunos:		
Professor	<b>Data:</b>	<b>Hora:</b>	
	<b>Local:</b>		
	<b>Material:</b>		

<b>Categorias</b>	<b>Comportamento do Professor</b>	<b>NV</b>	<b>V</b>	<b>VM</b>
<b>Individual/Tarefas/Exercícios</b>	Alunos trabalham individualmente tarefas diferentes			
	Alunos trabalham individualmente mesmas tarefas			
<b>Grupos</b>	Agrupa os alunos por tarefa			
	Agrupa os alunos por sessão			
<b>Tarefas/Exercícios</b>	Alunos trabalham em grupo mesmas tarefas dos restantes			
	Alunos trabalham em grupo tarefas diferentes dos outros grupos			
<b>Constituição dos grupos</b>	Agrupamento por níveis de habilidade parecidos			
	Agrupamento por níveis de habilidade distintos			
	Agrupamento por género			
	Agrupamento por características físicas (ex. estatura, ...)			
<b>Quando</b>	A divisão dos alunos é realizada no início da aula			
	A divisão dos alunos é realizada no decorrer da aula			
	A divisão dos alunos é realizada após exercícios de ativação			
	A divisão dos alunos é realizada apenas nos jogos			
	A divisão dos alunos é realizada a cada exercício/tarefa			

Observações: \_\_\_\_\_

### Ficha de Observação N° 3 - Organização da turma

Matéria:	N° alunos:	
Professor	<b>Data:</b> 26/11/12	<b>Hora:</b>
	<b>Local:</b>	
	<b>Material:</b>	

COMPORTAMENTO DO PROFESSOR			VERIFICAÇÃO		
Dimensões	Categorias	Destrezas	NV	V	VM
<b>Organização da turma em prática</b>	Instrução	Informa os alunos em relação ao sentido das transições			
		Utiliza linguagem perceptível e adequada aos alunos			
		Demonstra os exercícios			
		Recorre a alunos para demonstrar os exercícios			
	Transição	A transição entre tarefas dá-se de forma rápida e organizada			
	Progressões	As progressões são adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos			
	Organização	Verifica se os alunos executam corretamente as tarefas			
		Adequa as tarefas aos alunos com maior dificuldade			
		Prescreve mais tempo de prática aos alunos que apresentam maiores dificuldades			
		Os alunos ajudam na arrumação ou disposição dos materiais			
		Os alunos são incentivados a realizar as ajudas			
		Controla todos os constrangimentos de segurança			
		Trata os alunos de forma equitativa			
		Ouve e esclarece dúvidas			
	Apela e incentiva o respeito mútuo				
Dirige-se aos alunos empaticamente					

Observações: \_\_\_\_\_

### Ficha de Observação N° 4 - Gestão do tempo de aula

<b>Matéria:</b>	<b>N° alunos:</b>	
<b>Professor</b>	<b>Data:</b>	<b>Hora:</b>
	<b>Local:</b>	
	<b>Material:</b>	

<b>Dimensões</b>	<b>Valores</b>	<b>Tp Prog</b>	<b>Início</b>	<b>Fim</b>	<b>Tp útil</b>	<b>Tp Inf</b>	<b>Tp Org</b>	<b>TDP</b>
<b>Gestão do Tempo de aula</b>	Valor absoluto							
	Valor relativo							

Observações:

---



---



---



---

Tp Prog: Tempo programa

Tp útil: Tempo útil

Tp Inf: Tempo de Informação

Tp Org: Tempo de Organização

TDP: Tempo disponível para a prática

### Ficha de Observação N° 5 - Condução da Aula

<b>Matéria:</b>	<b>N° alunos:</b>	
<b>Professor</b>	<b>Data:</b>	<b>Hora:</b>
	<b>Local:</b>	
	<b>Material:</b>	

COMPORTAMENTO DO PROFESSOR			VERIFICAÇÃO		
Dimensões	Categorias	Destrezas	NV	V	VM
<b>Condução da Aula</b>	Organização	A organização da turma/grupos é feita de forma rápida			
		Posiciona-se de forma a controlar toda a turma visualmente			
		Circula entre estações/tarefas para ajustar o material e/ou prestar apoio aos alunos			
		Presta ajuda aos alunos com maior dificuldade de realização			
		Corrige individualmente os alunos			
		A utilização/disposição dos materiais no espaço dá-se de forma adequada			
		Os materiais encontram-se organizados e preparados para os exercícios			

Observações:

---



---



---



---

**ANEXO R – CRONOGRAMA DO PLANEAMENTO DA ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE EDUCATIVA “O FRANQUINHO”**

<b>Data</b>	<b>Descrição</b>	<b>Entidades</b>
<b>6/11/12</b>	Reunião do núcleo de estágio com o professor cooperante, de modo a decidir que atividade desenvolver	Núcleo de estágio Professor Cooperante
<b>7/11/12</b>	Comunicação ao orientador científico da escolha da atividade	Núcleo de estágio Orientador científico
<b>15/11/12</b>	Comunicação ao grupo disciplinar de EF da escolha da atividade	Núcleo de estágio Grupo disciplinar de EF
<b>8/1/13</b>	Elaboração do pré-projecto; Escolha da data, hora, local, atividades e organizações a contactar, para atribuição de apoios	Núcleo de estágio
<b>Mês de abril</b>	Contacto com organizações públicas e privadas	DRAC, Câmara Municipal do Funchal, Ginásio Goldenfitness, Teleféricos da Madeira, Empresa Municipal Frente Mar Funchal, Fundação Berardo, Clube Desportivo Francisco Franco
<b>Mês de abril</b>	Elaboração do cartaz e divulgação da atividade	Núcleo de estágio Grupo disciplinar de EF
<b>18/4/13</b>	Apresentação da estrutura das provas	Núcleo de estágio Grupo disciplinar de EF
<b>11/5/13</b>	Recolha das inscrições	Núcleo de estágio Grupo disciplinar de EF
<b>12/5/13</b>	Organização do quadro competitivo	Núcleo de estágio
<b>14/5/13</b>	Recolha do material e preparação da atividade	Núcleo de estágio
<b>15/5/13</b>	Reunião Geral com todos os colaboradores, antes da atividade	Núcleo de estágio Grupo disciplinar de EF
<b>15/5/13</b>	Realização da atividade	Núcleo de estágio Grupo disciplinar de EF Equipas inscritas
<b>16/5/13</b>	Balanço da atividade	Núcleo de estágio

## **ANEXO S – PROVAS E REGULAMENTO DO “FRANQUINHO”**

### **Constituição das provas**

#### **Primeira Parte**

Na primeira parte as provas realizar-se-ão ao mesmo tempo, à exceção, dos jogos tradicionais que realizar-se-ão após a prova de atletismo.

#### **Prova de Atletismo**

A prova terá uma extensão de 1000 metros, sendo realizada em séries de cinco equipas. A mesma decorrerá à volta do Campo 2, por um elemento de cada equipa. A classificação será atribuída consoante o tempo realizado na prova.

Serão desclassificados os elementos que demonstrarem qualquer comportamento de desrespeito em relação aos restantes participantes, aos juízes ou ao regulamento.

#### **Banquinhos**

A prova será realizada dentro da antiga piscina por dois elementos de cada equipa, sendo disputada em duas séries. Em cada série joga um elemento de cada equipa.

Cada série será disputada por quatro elementos adversários, ou seja, um contra todos. Cada participante terá de marcar golos nas diversas balizas adversárias (3).

A duração das provas será de sete minutos, no entanto, a duração dos jogos, poderá variar de acordo com o número de equipas inscritas

A classificação será atribuída de acordo com golos marcados, pelos dois elementos da equipa, nos jogos efetuados.

#### **Jogos tradicionais**

As provas serão realizadas na zona central do campo 2, após a realização das provas de atletismo. Cada equipa deverá se apresentar com três elementos, sendo que todos estarão a competir ao mesmo tempo. A Classificação será de acordo com o tempo realizado na prova, contabilizado pelo último elemento da equipa a terminar a prova.

Cada equipa deverá realizar um percurso de 4 estações, havendo mais do que uma equipa a participar em simultâneo. Cada equipa só poderá transitar de estação, quando os três elementos tenham terminado a anterior.

A prova terá uma duração máxima de cinco minutos.

### **Estações:**

#### 1ª Estação:

Percorrer um determinado percurso, no qual um elemento realiza a prova de andas, um conduz um pneu com dois paus e um realiza a corrida numa saca.

#### 2ª Estação:

Introduzir um determinado número de bolas num balde. Dois elementos deverão atirar as bolas, enquanto o terceiro fica na zona do balde.

#### 3ª Estação:

Percorrer uma distância, onde um elemento deverá transportar uma colher com uma bola pela boca e os outros dois elementos deverão transportar uma bola de rugby sem que a mesma seja tocada com as mãos.

Se a bola cair, os elementos terão de recomeçar o percurso no lugar onde a bola caiu, sob indicação do juiz de prova.

#### 4ª Estação:

Após molhar as mãos em água gelada, os elementos colocam as mãos dentro de um saco cheio de esferovite e penas utilizando as mãos têm de voltar a colocar todas as bolas de esferovite novamente no saco.

### **Prova de orientação multidisciplinar**

Cada equipa com dois elementos deverá realizar um percurso seguindo diversas orientações/pistas pela escola. Os mesmos deverão passar por 11 postos de controlo, onde deverão realizar determinados desafios; prova de conhecimentos de língua portuguesa, prova de desenho, prova de raciocínio lógico-matemático e recolher

diversas informações ou indicadores de referência sobre determinados locais estipulados; após a realização dos desafios ou esgotado o tempo de prova as equipas receberão novas orientações.

Apenas poderão prosseguir na prova multidisciplinar, as equipas que apresentem a solução das provas (matemática, português, desenho) de forma correta e após indicação do juiz da prova ou quando atingirem o tempo máximo por prova, que é de cinco minutos.

Cada equipa disporá de um cartão de controlo, onde será registada a passagem por cada posto de controlo, assim como, o (in) sucesso na realização da respetiva prova e os tempos de partida e de chegada da totalidade da prova.

A prova terá uma duração aproximada de 40 minutos por equipa. As partidas serão efetuadas de um em um minuto.

O local de partida e de chegada será na Porta Principal do Edifício Central da Escola.

A classificação será atribuída de acordo com o melhor tempo de prova. As equipas que apresentarem incorreções nos indicadores de referência serão penalizadas em 2'30'', por cada indicador errado. E se não terminem as provas (matemática, português e desenho) dentro do tempo regulamentar, serão penalizadas em 6'00''. As penalizações de tempo serão acrescidas à duração total do percurso.

## **2ª Parte**

Todas as provas realizar-se-ão em simultâneo. A duração das provas será de sete minutos sem interrupção, no entanto, o número de jogos e a duração dos mesmos poderá variar de acordo com o número de equipas inscritas.

### **Basquetebol**

As provas serão realizadas no formato de jogo reduzido de 3x3. Os jogos serão disputados em duas séries. Cada equipa realizará dois jogos com adversários diferentes.

Estas provas serão disputadas num terço do pavilhão, no campo 1. Os campos serão delimitados no respetivo espaço e o mesmo será dividido a meio, havendo dois jogos em simultâneo.

Os cestos realizados antes do meio-campo equivalem a três pontos, depois do meio-campo a dois pontos e os realizados na linha de lance-livre, um ponto.

As equipas serão punidas a partir da sexta falta com um lance-livre.

A classificação será a soma dos pontos obtidos nos jogos disputados.

### **Voleibol**

As provas serão realizadas no formato de jogo reduzido 3x3. Os jogos serão disputados em duas séries. Cada equipa realizará dois jogos com adversários diferentes.

Estas provas serão disputadas num terço do pavilhão, no campo 2. Os campos serão delimitados no respetivo espaço e o mesmo será dividido a meio, havendo dois jogos em simultâneo.

Qualquer situação de interferência e que suscite dúvida o árbitro deverá mandar repetir a jogada.

A classificação será a soma dos pontos obtidos em todos os jogos disputados.

### **Ténis de mesa**

As provas serão disputadas por um elemento de cada equipa. Os jogos serão disputados em duas séries com adversários diferentes.

As provas serão disputadas num terço do pavilhão no Campo 3. Havendo dois jogos em simultâneo.

Cada participante realiza 3 serviços, à vez.

A classificação será a soma dos pontos obtidos nos jogos disputados.

### **Desportos de Combate – Tecno ball**

As provas serão disputadas por um elemento de cada equipa, sendo realizadas duas séries com adversários diferentes. As mesmas serão disputadas no Campo 3 do pavilhão, havendo dois jogos em simultâneo. Os jogos têm a duração de sete minutos, trocando de portador da bola aos três minutos e meio.

Os participantes encontram-se no tatami e o jogo tem início com um dos elementos em decúbito ventral a proteger uma bola.

O jogo tem por objetivo retirar a bola ou conseguir realizar a viragem do adversário.

O elemento sem bola se conseguir conquistar a bola soma dois pontos. Se conseguir realizar a viragem do adversário e colocá-lo em decúbito dorsal com as costas a tocar no solo soma um ponto.

A classificação será a soma dos pontos obtidos nos jogos disputados.

### **Prova Final**

Esta prova será realizada por todas as equipas em simultâneo, no final da realização de todos os jogos dentro do pavilhão. A mesma terá início por um par por cada equipa e no final serão chamados todos os participantes nos jogos.

Os alunos deverão apresentar uma coreografia, de acordo com as diferentes músicas constituintes do medley, de aproximadamente cinco minutos, fornecido pela organização.

Será atribuída a pontuação máxima (20 pontos) às equipas que concluírem a prova.

## **REGULAMENTO**

### **Constituição das equipas**

As equipas participantes serão constituídas por oito elementos e os alunos participantes terão as faltas justificadas. Cada equipa deverá ter, no mínimo, quatro alunos da unidade de turma.

Poderão ser convidados alunos de outros anos, encarregados de educação, auxiliares de ação educativa e professores para a constituição das equipas. Haverá uma bonificação de um ponto por cada aluno de outro ano na equipa e de cinco pontos por cada encarregado de educação/auxiliar de ação educativa/professor na equipa.

A inscrição de duas ou mais equipas da mesma turma está condicionada ao número de vagas existentes. Será dada prioridade às turmas de 12º ano, no caso de todas as vagas serem preenchidas.

A participação de todos os elementos é obrigatória em ambas as partes.

Os alunos escolhidos apenas poderão disputar uma prova, em cada uma das partes. Exceção: situações de atestados médicos e após análise da organização.

Cada equipa é responsável pela distribuição dos seus elementos em cada uma das provas, devendo essa distribuição constar na ficha de inscrição.

As equipas participantes aceitam as regras e regulamentos das provas, sendo os casos omissos esclarecidos/resolvidos pela organização dos jogos.

### **Ficha de inscrição**

Na ficha de inscrição, os participantes terão de mencionar, o nome da equipa e do responsável, sendo este o representante da mesma em todos acontecimentos relacionados com o “Franquinho”. Ao colocar o seu email de contato compromete-se a aceder diariamente ao mesmo, de forma a que toda a equipa tenha conhecimento de todas as atualizações sobre o evento.

A constituição da equipa deverá ser preenchida preferencialmente com o nome completo dos seus elementos. No entanto, em caso de limitação de espaço, poderão indicar o primeiro e o último nome, assim como a turma e o respetivo número de aluno, de forma a ser possível identificar todos os participantes.

### **Sistema de pontuação**

A escala de pontuação para cada prova terá a classificação de um a 20 pontos. A classificação obtida em cada prova será convertida numa escala que atribui um número de pontos consoante o lugar obtido.

Tabela de Classificação

<b>Lugar</b>	<b>Classificação</b>	<b>Lugar</b>	<b>Classificação</b>	<b>Lugar</b>	<b>Classificação</b>
<b>1º</b>	20 Pontos	<b>8º</b>	13 Pontos	<b>15º</b>	6 Pontos
<b>2º</b>	19 Pontos	<b>9º</b>	12 Pontos	<b>16º</b>	5 Pontos
<b>3º</b>	18 Pontos	<b>10º</b>	11 Pontos	<b>17º</b>	4 Pontos
<b>4º</b>	17 Pontos	<b>11º</b>	10 Pontos	<b>18º</b>	3 Pontos
<b>5º</b>	16 Pontos	<b>12º</b>	9 Pontos	<b>19º</b>	2 Pontos
<b>6º</b>	15 Pontos	<b>13º</b>	8 Pontos	<b>20º</b>	1 Ponto
<b>7º</b>	14 Pontos	<b>14º</b>	7 Pontos		

De modo a privilegiarmos a concretização do objetivo do jogo (realizar ponto) a classificação nos banquinhos, basquetebol, voleibol, ténis de mesa e desporto de combate, será atribuída de acordo com o número total de golos/pontos conquistados.

Tabela de atribuição de pontos

<b>Basquetebol</b>	<b>Equipa A</b>	<b>Equipa B</b>
Jogo 1	10	12
Jogo 2	8	23
Total	18	35
Lugar	2º	1º
Classificação	19 Pontos	20 Pontos

Em caso de empate em qualquer jogo, serão atribuídos os mesmos pontos às equipas empatadas.

A classificação final corresponderá à soma dos pontos obtidos em cada prova.

Cada equipa tem direito a utilizar 1 Jóquer numa das provas, o qual permite duplicar os pontos realizados nessa prova, o qual deverá ser indicado ao juiz/árbitro de prova antes do início da respetiva prova.

Nas provas em que as equipas não compareçam é atribuído o último lugar da classificação.

## ANEXO T – CRONOGRAMA DA ATIVIDADE DE EXTENSÃO CURRICULAR

<b>Data</b>	<b>Descrição</b>	<b>Entidades</b>
<b>8/10/12</b>	Reunião do núcleo de estágio com o professor cooperante, de modo a decidir que atividade desenvolver	Núcleo de estágio
<b>11/10/12</b>	Comunicação ao orientador científico da escolha da atividade	Núcleo de estágio Orientador científico
<b>2/1/13</b>	Elaboração do pré-projecto; Escolha da data, hora, local, atividades e organizações a contactar, para atribuição de apoios	Núcleo de estágio
<b>8/1/13</b>	Contacto informal com organizações públicas Pedido de colaboração	Núcleo de estágio
<b>6/3/13</b>	Divisão de grupos Atribuição de Tarefas	Professor estagiário Turma
<b>Mês de Março</b>	Envio de ofícios com pedido de apoio: - Secretaria Regional do Ambiente e Recursos Naturais (Casa de abrigo); - Parque Natural da Madeira (Palestra de sensibilização ambiental); - CMS (Transporte da escola até Santana, transporte da CMS até ao teleférico e deste para a reserva da Rocha do navio)	Núcleo de estágio Alunos
<b>Mês de Março</b>	Acompanhamento contínuo aos alunos na evolução das tarefas	Professor estagiário
<b>Mês de Março</b>	Definição final do programa da ação	Núcleo de estágio
<b>Mês de Março</b>	Informação e convites aos EE	Núcleo de estágio
<b>Primeira quinzena do mês de abril</b>	Convites aos Conselhos de turma e executivo	Núcleo de estágio
<b>22/4/13</b>	Recolha das autorizações de participação dos EE	Professor estagiário
<b>23/4/13</b>	Ida às compras	Professor estagiário Grupo de alunos
<b>23/4/13</b>	Confirmação do transporte com CMS	Núcleo de estágio
<b>24/4/13</b>	Realização da atividade	Núcleo de estágio Alunos
<b>25/4/13</b>	Realização da atividade	Núcleo de estágio Alunos Professores EE
<b>26/4/13</b>	Balanço da atividade	Núcleo de estágio

**ANEXO U – PROGRAMA DA ATIVIDADE DE EXTENSÃO CURRICULAR:  
“ACANTONAMENTO CASA DE ABRIGO DAS QUEIMADAS”**

**DIA 1 – Quarta-feira, 24 de abril de 2013.**

10h00 – Concentração na porta principal da Escola Secundária Francisco Franco.

10h30 – Saída em direção à Câmara Municipal de Santana.

11h30 – Receção nos Paços do Concelho da Câmara Municipal de Santana.

12h00 – Visita guiada à Reserva Natural da Rocha do Navio

13h15 – Almoço (trazido de casa)

13h45 – Subida para as Queimadas 1º grupo

14h15 – Subida para as Queimadas 2º grupo

14h30 – Instalação dos 2 grupos.

15h00 – Visita guiada Parque Natural das Queimadas

16h00 – Lanche

16h30 – Atividades

19h00 – Preparação/Jantar

23h30 – Recolha aos quartos

**DIA 2 – Quinta-feira, 25 de abril de 2013.**

07h30 - Despertar

08h00 – Pequeno-almoço

08h45 – Partida 1º Grupo Caminhada Queimadas-Caldeirão Verde

08h50 – Partida 2º Grupo Caminhada Queimadas-Caldeirão Verde

08h55 – Partida 3º Grupo Caminhada Queimadas-Caldeirão Verde

13h30 – Preparação/Almoço

16h45 – Saída do acantonamento.

17h30 – Chegada prevista à escola/Funchal.

**ANEXO V – CONVITE/INFORMAÇÃO PARA A ATIVIDADE DE EXTENSÃO CURRICULAR AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO**

**INFORMAÇÃO**

O Núcleo de Estágio de Educação Física da Escola Secundária de Francisco Franco está a organizar uma atividade extra curricular destinada à turma do seu educando. Constituem objetivos da iniciativa a sensibilização para as práticas e benefícios da atividade física na natureza, assim como para a importância da proteção do meio ambiente e dos seus recursos, nomeadamente a Água.

A atividade, não sendo de carácter obrigatório, assume elevado valor pedagógico na formação do seu educando contribuindo para o incremento do conhecimento, da responsabilidade e da autonomia.

No dia 25 de abril o programa é aberto à participação dos encarregados de educação. De resto, esta data foi escolhida com a dupla perspectiva de não retirar tempo de aulas ao seu educando e de modo a permitir o envolvimento dos encarregados de educação.

Assim, deixamos-lhe o convite para se juntar a nós nas atividades previstas para esse dia [consulte o Programa no verso], devendo para tanto assinalar na tabela abaixo a participação desejada.

HORA	ATIVIDADE	
08:30	Caminhada	
14:00	Almoço	
17:00	Transporte para o Funchal	

**AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_ encarregado de educação do aluno \_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_\_ da turma \_\_\_\_ do 12º Ano, na Escola Secundária de Francisco Franco, autorizo a participação do meu educando nas atividades extra curriculares a decorrer nos dias 24 e 25 de abril de 2013 em Santana, cujo programa tomei conhecimento.

O encarregado de educação \_\_\_\_\_

## ANEXO W – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA INDIVIDUAL

### Avaliação da Ação Científico-Pedagógica Individual

“Estratégias de Operacionalização das Atividades Rítmicas e Expressivas nas Aulas de Educação Física”

O questionário que se segue tem como objetivo a Avaliação da Ação Individual. Os dados serão utilizados na produção e apresentação de um artigo científico. Os dados recolhidos são de carácter anónimo, como tal apelamos à sinceridade no seu preenchimento.

1. Como avalia a temática da ação? (Assinale com o X a sua opção)

Nada Pertinente	
Pouco Pertinente	
Pertinente	
Muito Pertinente	

2. Como avalia a exposição dos conteúdos?

	1 (Mau)	2 (Suficiente)	3 (Bom)	4 (Muito Bom)
Clara				
Objetiva				
Estruturada				
Sucinta				

3. A ação contribuiu para um maior conhecimento/esclarecimento sobre os conteúdos das ARE?

Sim	
Não	

4. Tinha conhecimento das ARE como parte integrante do Programa Nacional de Educação Física? (Assinale com o X a sua opção)

Sim	
Não	

5. Acha importante a abordagem das ARE nas aulas de EF?

Sim	
Não	

6. Aborda as ARE nas suas aulas? Se respondeu Sim o seu questionário terminou, se respondeu Não continue o questionário.

Sim	
Não	

7. Qual o principal motivo? (Assinale com um X apenas uma opção)

Falta de formação específica ou conhecimento técnico	
Falta de motivação	
Falta de recursos materiais	
Indisponibilidade dos alunos	
Outro. Qual?	

8. Está interessado em abordar as ARE nas suas aulas?

Sim	
Não	

Este questionário chegou ao fim!

Agradecemos a Vossa colaboração.

## ANEXO X – INQUÉRITO DE AVALIAÇÃO AOS ALUNOS SOBRE AS AULAS DE ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS

### Avaliação das Aulas das Atividades Rítmicas e Expressivas

O questionário que se segue tem como objetivo a Avaliação das aulas de Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE) (Dança, Danças Tradicionais, Danças Sociais e Aeróbica). Os dados serão utilizados na produção e apresentação de um artigo científico. Os dados recolhidos são de carácter anónimo, pelo que apelamos à sinceridade no seu preenchimento.

1. Tiveste ARE nas aulas de Educação Física em anos letivos anteriores?  
(Assinale com o X a sua opção)

Sim	<input type="checkbox"/>	1º Ciclo	<input type="checkbox"/>	2º Ciclo	<input type="checkbox"/>	3º Ciclo	<input type="checkbox"/>	Secundário	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>								

2. As aulas de ARE foram:  
(Assinale com o X a sua opção. 1 – Concordo muito, 2 – Concordo, 3 – Não concordo, 4 – Não concordo nada).

	1	2	3	4
Difíceis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fáceis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aborrecidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Divertidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dinâmicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Monótonas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Gostaste das aulas de ARE?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

Apresenta três razões que fundamentam a tua resposta.

---

---

---

---

---

---

Este questionário chegou ao fim!  
Agradecemos a Vossa colaboração.

**ANEXO Y – QUESTIONÁRIO DO ESTUDO EXPLORATÓRIO PARA A AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA COLETIVA**

O questionário que se segue visa a recolha de informação confidencial referente aos processos de avaliação utilizados pelos professores de EF do Ensino Secundário da RAM. A mesma será utilizada num estudo a apresentar nas Ações Científico-Pedagógicas Coletivas dinamizadas pelo Departamento de Educação Física e Desporto da Universidade da Madeira, no módulo referente aos *Paradigmas da avaliação no Ensino Secundário: ao serviço da Excelência ou da Aprendizagem*.

**Questionário**

1 - Considerando que o Processo se refere à evolução/aprendizagem verificada ao longo das aulas, e o Produto à performance ou prestação motora apresentada pelos alunos no momento de avaliação formal, indique como avalia os seus alunos:

- Exclusivamente pelo Processo
- Exclusivamente pelo Produto
- Predominantemente pelo Processo
- Predominantemente pelo Produto


2 - Numa escala de 1 a 20 avalie os alunos A e B, sendo que apresentam as seguintes condições:

**Aluno A** - Na avaliação diagnóstica cumpre 75% dos objetivos definidos no domínio psicomotor, verificando-se que na avaliação final mantém os 75% dos objetivos.

**Aluno B** - Na avaliação diagnóstica cumpre 20% dos objetivos definidos no domínio psicomotor, verificando-se que na avaliação final cumpre com 70% dos objetivos.

<b>Aluno</b>	<b>Avaliação Inicial (Diagnóstica)</b>	<b>Avaliação Final (Sumativa)</b>	<b>Classificação (1 a 20)</b>
<b>A</b>	75%	75%	
<b>B</b>	20%	70%	

3 - De acordo com a observação do desempenho dos alunos no decorrer das aulas: (Selecione a opção que mais se ajusta às suas ações)

- Redireciona as estratégias de aprendizagem
- Determina o alcance dos objetivos


**ANEXO Y – QUESTIONÁRIO DO ESTUDO EXPLORATÓRIO PARA A AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA COLETIVA**

4 - No processo de aprendizagem de uma matéria, que atitude assume:  
(Selecione a opção que mais se ajusta às suas ações)

Diagnostica, prescreve e controla num processo contínuo

Diagnostica numa abordagem inicial, prescreve e classifica no momento final

Controla a aprendizagem final e compara com o diagnóstico inicial

5 - A avaliação assume especial importância para:  
(Selecione a opção que mais se ajusta às suas ações)

Determinar as aprendizagens

Minimizar as dificuldades

Regular as aprendizagens

Classificar as aprendizagens

O questionário chegou ao fim.

Gratos pela Vossa colaboração!