



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

ESTÁGIO PEDAGÓGICO

ESCOLA SECUNDÁRIA JAIME MONIZ

2º ANO

**RELATÓRIO DO ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA REALIZADO NA
ESCOLA SECUNDÁRIA JAIME MONIZ**

Relatório apresentado para a obtenção da habilitação profissional em ensino

Professor Orientador: Professor Doutor Hélder Arsénio Lopes

Professora Coorientadora: Mestre Ana Luísa Correia

Rogério Fernandes de Azevedo

fevereiro de 2018

“E quando você pensar em desistir, lembre-se dos motivos
que te fizeram aguentar até agora.”

(Monteiro, 2014)

Agradecimentos

A conceção deste relatório revela o fim de um trajeto universitário conduzido por uma circunstância da vida. Este percurso foi realizado com o contributo de algumas pessoas que, direta ou indiretamente, coadjuvaram neste meu processo, onde, neste espaço, gostaria de deixar uma palavra de gratidão e reconhecimento.

Em primeiro lugar, dirijo um agradecimento especial à minha orientadora científica de estágio, Mestre Ana Luísa Correia, pela orientação, sugestões e críticas, fazendo-me refletir sobre toda a prática de estágio. Pelo seu contributo na rigorosa leitura deste relatório e incentivo ao longo de todo o processo, o meu agradecimento.

À Professora Doutora Maria Luísa Carvalho, orientadora cooperante de estágio, pela partilha de conhecimentos. Pelos momentos de reflexão que contribuíram para um crescimento pessoal e profissional. Pela excelente profissional que é. Estou muito grato.

Aos alunos do 12º8 e CEF61 que, pelos constantes desafios colocados, fizeram-me crescer profissionalmente. Pelos momentos que diariamente partilhámos. A eles devo muito.

Aos encarregados de educação, pela consideração, respeito e aceitação ao longo do meu desempenho de tarefas de direção de turma.

Ao diretor da Escola Secundária Jaime Moniz e restante comunidade escolar, pelo acolhimento na escola. Pelo carinho e respeito marcado pelas boas relações instituídas diariamente.

A todos os docentes que me acompanharam ao longo da Licenciatura em Educação Física e Desporto e do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, pela partilha de conhecimentos e experiências.

Ao meu colega de estágio e amigo Marçal Rodrigues, pelo companheirismo, apoio e incentivo. Pelas aprendizagens partilhadas e trabalho cooperativo ao longo deste trajeto. Por ter realizado esta longa jornada comigo.

À minha colega e amiga Sandra Brito, pela sua sincera amizade e palavras de incentivo. Pelos desabafos partilhados nos momentos mais críticos.

Aos meus pais e irmãos, por estarem sempre presentes, por me apoiarem a seguir o meu sonho. Pelos ensinamentos da vida, por acreditarem nas minhas potencialidades. Pelo carinho e amor incondicional.

À Carina, por estar sempre presente, pelo carinho, incentivo e constante disponibilidade. Pelo seu apoio, especialmente nos momentos mais críticos. Por toda a importância que tem na minha vida.

Por último, àqueles cujo os nomes não foram referidos, mas que, de alguma forma, expressaram o seu apoio, encorajamento ou colaboração.

A todos, uma palavra de gratidão!

Resumo

O presente documento surge no âmbito do Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário realizado na Escola Secundária Jaime Moniz no ano letivo 2016/2017. Pretende-se, com ele, expor as principais atividades desempenhadas, bem como todo o processo de análise e reflexão, sustentado pelo conhecimento científico.

Primeiramente tornou-se fulcral fazer-se um enquadramento contextual da Escola, ajustando todo o trabalho desenvolvido durante o Estágio Pedagógico, respeitando as particularidades do meio envolvente. Assim, desenvolveu-se um conjunto de ferramentas imprescindíveis a todo o processo ensino-aprendizagem, nomeadamente: planeamento, controlo e avaliação.

Todo o percurso formativo do professor estagiário passou pela gestão do processo ensino-aprendizagem, através do desenvolvimento da sua capacidade de sistematizar o conhecimento, aplicando-o coerentemente e intencionalmente ao longo da sua prática pedagógica. Desencadearam-se vários processos, estratégias e competências ao longo do ano letivo, esperando-se a transformação pessoal e profissional. A maior preocupação centrou-se na adaptação ao contexto escolar, domínio e aplicação de metodologias e estratégias adquiridas no percurso académico, procurando, de certa forma, diminuir a incerteza e imprevisibilidade no nosso meio de ação.

Este processo formativo não se remeteu unicamente à função de docente, mas também se estendeu à concretização de ações de natureza científico-pedagógica (individual e coletiva), assistência às aulas, atividades de intervenção na comunidade escolar e de integração no meio, bem como a tarefas de auxílio à função de diretor de turma. Esta multiplicidade de funções, apanágio constante da prática de estágio, possibilitou-nos desenvolver a capacidade de uma gestão metodizada do tempo disponível, conhecimento científico necessário, e adequação da nossa intervenção às problemáticas resultantes da prática pedagógica.

Assume-se então, que este Estágio Pedagógico contribuiu para elucidar-nos acerca dos vários papéis que o professor assume, na área pedagógica, social e administrativa.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico, Educação Física, processo ensino-aprendizagem, processo formativo.

Abstract

The present document arises within the scope of the Pedagogical Internship of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education carried out in the Escola Secundária Jaime Moniz in the 2016/2017 school year. It intends, with him, to expose the main activities performed, as well as the entire process of analysis and reflection, supported by scientific knowledge.

Firstly, it became crucial to make a contextual framework of the School, adjusting all the work developed during the Pedagogical Stage, respecting the particularities of the surrounding environment. Thus, a set of essential tools was developed for the whole teaching-learning process, namely: planning, control and evaluation.

The entire traineeship of the trainee teacher passed through the management of the teaching-learning process, through the development of his capacity to systematize knowledge, applying it coherently and intentionally throughout his pedagogical practice. Several processes, strategies and competences were unleashed throughout the school year, and personal and professional transformation is expected. The main concern was the adaptation to the school context, mastery and application of methodologies and strategies acquired in the academic course, searching, in a certain way, decrease uncertainty and unpredictability in our means of action.

This formative process did not only refer to the role of teacher, but also extended to the accomplishment of actions of a scientific-pedagogical nature (individual and collective), attendance to classes, intervention activities in the school community and integration in the environment, as well as assisting the role of class director. This multiplicity of functions, a constant appanage of the internship practice, enabled us to develop the capacity of a methodological management of available time, scientific knowledge necessary, and adequacy of our intervention to the problems resulting from pedagogical practice.

It is assumed, then, that this Pedagogical Stage contributed to elucidate us about the various roles that the teacher assumes, in the pedagogical, social and administrative area.

Keywords: Pedagogical Stage, Physical Education, teaching-learning process, formative process.

Résumé

Le présent document s'inscrit dans le cadre du stage pédagogique du Master en Éducation Physique et Éducation de Base et Secondaire dispensé à Escola Secundária Jaime Moniz au cours de l'année scolaire 2016/2017. Il entend, avec lui, exposer les principales activités réalisées, ainsi que l'ensemble du processus d'analyse et de réflexion, soutenu par des connaissances scientifiques.

En premier lieu, il est devenu crucial de faire un cadre contextuel de l'École, en ajustant tout le travail développé pendant la Scène Pédagogique, en respectant les particularités de l'environnement. Ainsi, un ensemble d'outils essentiels a été développé pour l'ensemble du processus d'enseignement-apprentissage, à savoir: la planification, le contrôle et l'évaluation.

L'ensemble du stage de l'enseignant stagiaire est passé par la gestion du processus d'enseignement-apprentissage, à travers le développement de sa capacité à systématiser les connaissances, en les appliquant de façon cohérente et intentionnelle tout au long de sa pratique pédagogique. Plusieurs processus, stratégies et compétences ont été déclenchés tout au long de l'année scolaire, et une transformation personnelle et professionnelle est attendue. La principale préoccupation était l'adaptation au contexte scolaire, la maîtrise et l'application des méthodologies et des stratégies acquises dans le cours académique, regarder, d'une certaine manière, diminuer l'incertitude et l'imprévisibilité de nos moyens d'action.

Ce processus de formation ne se référait pas seulement au rôle d'enseignant, mais s'étendait aussi à la réalisation d'actions de nature scientifique et pédagogique (individuelle et collective), à la fréquentation des classes, aux activités d'intervention dans la communauté scolaire et à l'intégration dans l'environnement. aider le rôle de directeur de classe. Cette multiplicité de fonctions, apanage constant de la pratique du stage, nous a permis de développer la capacité d'une gestion méthodologique du temps disponible, des connaissances scientifiques nécessaires et de l'adéquation de notre intervention aux problèmes résultant de la pratique pédagogique.

Il est donc supposé que cette étape pédagogique a contribué à nous éclairer sur les différents rôles que l'enseignant assume, dans le domaine pédagogique, social et administratif.

Mots-clés: Scène Pédagogique, Éducation Physique, processus d'enseignement-apprentissage, processus de formation.

Resumen

El presente documento surge en el ámbito de la Etapa Pedagógica del Máster en Enseñanza de Educación Física en las Enseñanzas Básicas y Secundarias realizado en la Escola Secundária Jaime Moniz en el año escolar 2016/2017. Se pretende, con él, exponer las principales actividades desempeñadas, así como todo el proceso de análisis y reflexión, sostenido por el conocimiento científico.

En primer lugar, se hizo hincapié en hacer un encuadramiento contextual de la Escuela, ajustando todo el trabajo desarrollado durante la Etapa Pedagógica, respetando las particularidades del entorno. Así, se desarrolló un conjunto de herramientas imprescindibles a todo el proceso enseñanza-aprendizaje, en particular: planificación, control y evaluación.

Todo el recorrido formativo del profesor pasante pasó por la gestión del proceso enseñanza-aprendizaje, a través del desarrollo de su capacidad de sistematizar el conocimiento, aplicándolo coherentemente e intencionalmente a lo largo de su práctica pedagógica. Se desencadenaron varios procesos, estrategias y competencias a lo largo del año escolar, esperando la transformación personal y profesional. La mayor preocupación se centró en la adaptación al contexto escolar, dominio y aplicación de metodologías y estrategias adquiridas en el curso académico, mirando, de cierta forma, disminuir la incertidumbre e imprevisibilidad en nuestro medio de acción. Diminuir

Este proceso formativo no se remite únicamente a la función de docente, sino que también se extendió a la concreción de acciones de naturaleza científico-pedagógica (individual y colectiva), asistencia a las clases, actividades de intervención en la comunidad escolar y de integración en el medio, así como la tareas de ayuda a la función de director de clase. Esta multiplicidad de funciones, apanágono constante de la práctica de práctica, nos ha posibilitado desarrollar la capacidad de una gestión metodizada del tiempo disponible, conocimiento científico necesario, y adecuación de nuestra intervención a las problemáticas resultantes de la práctica pedagógica.

Se asume entonces, que esta Etapa pedagógica contribuyó a elucidarnos acerca de los diversos papeles que el profesor asume, en el área pedagógica, social y administrativa.

Palabras clave: Práctica Pedagógica, Educación Física, proceso enseñanza-aprendizaje, proceso formativo.

Índice geral

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract	IV
Résumé.....	V
Resumen	VI
Introdução	13
Capítulo I - Enquadramento contextual.....	17
1.1. Caracterização da escola	17
1.2. Turmas atribuídas	18
1.3. O estágio pedagógico	20
1.3.1. Expetativas do estágio pedagógico	22
1.3.2. Objetivos do estágio pedagógico.....	24
Capítulo II - Prática letiva	27
2.1. Gestão do processo ensino-aprendizagem	28
2.1.1. Planeamento anual.....	30
2.1.1.1. Definição e distribuição das matérias de ensino.....	32
2.1.1.2. Unidades didáticas	34
2.1.1.3. Planos de aula	37
2.1.2. Intervenção pedagógica.....	39
2.1.2.1. Modelos de ensino	43
2.1.2.2. Estilos de ensino	43
2.1.2.3. Outras estratégias de ensino	44
2.1.3. Avaliação.....	50
2.1.3.1. Avaliação diagnóstica.....	50
2.1.3.2. Avaliação formativa	51
2.1.3.3. Avaliação sumativa.....	52
2.2. Assistência às aulas.....	53
2.2.1. Objetivos	54
2.2.2. Metodologia	54
2.2.3. Contributo pedagógico da assistência às aulas.....	55
Capítulo III - Atividade de intervenção na comunidade escolar	58
3.1. Pertinência e objetivos das atividades	58

3.2. Apreciações gerais	58
Capítulo IV - Atividades de integração no meio.....	61
4.1. Atividades no âmbito da direção de turma	61
4.1.1. Caraterização da turma.....	61
4.1.2. Atividades diárias.....	62
4.1.3. Apreciações gerais.....	62
4.2. Ação de extensão curricular.....	63
4.2.1. Pertinência e justificação da ação.....	63
4.2.2. Objetivos da ação	64
4.2.3. Metodologia da ação	64
4.2.3. Estrutura da ação	64
4.2.4. Apreciações gerais.....	65
Capítulo V - Atividades de natureza científico-pedagógica.....	69
5.1. Ação científico-pedagógica individual	69
5.1.1. Pertinência e justificação do tema da ação.....	69
5.1.2. Objetivos da ação	69
5.1.3. Metodologia da ação	70
5.1.4. Dinamização da ação.....	72
5.1.5. Apreciações gerais.....	72
5.2. Ação científico-pedagógica coletiva.....	75
5.2.1. Pertinência e justificação do tema da ação.....	75
5.2.2. Objetivos da ação	75
5.2.3. Metodologia da ação	76
5.2.4. Dinamização da ação.....	77
5.2.5. Apreciações gerais.....	79
Capítulo VI – Projeto EFERAM-CIT	83
6.1. Pertinência e justificação do projeto	83
6.2. Objetivos do projeto	83
6.3. Dinamização do projeto	83
6.4. Apreciações gerais	84
Considerações finais	86
Referências bibliográficas.....	89
Anexos.....	95

Índice de abreviaturas

Abreviatura	Significado
AEC	Ação de Extensão Curricular
ACPC	Ação Científico-Pedagógica Coletiva
ACPI	Ação Científico-Pedagógica Individual
ATMM	Associação de Ténis de Mesa da Madeira
CEF	Cursos de Formação e Educação
EF	Educação Física
EP	Estágio Pedagógico
EFERAM-CIT	Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira - Compreender, Intervir, Transformar
ESJM	Escola Secundária Jaime Moniz
NE	Núcleo de Estágio
PNEF	Programa Nacional de Educação Física
PA	Planeamento Anual
PE	Projeto Educativo
PL	Prática Letiva
RI	Regulamento Interno
RAM	Região Autónoma da Madeira
UD	Unidade Didática
UMa	Universidade da Madeira

Índice de quadros

Quadro 1 – Programa da AEC: “E a seguir ao Secundário?”	65
Quadro 2 – Programa da ACPC: “Avaliação Inicial – Propostas de Intervenção em Educação Física”	78
Quadro 3 – Programa do Módulo 4: “O Contributo da Educação Física na Detecção e Prevenção de Problemas Posturais nos Alunos”	78

Índice de anexos

Anexo I - Plano anual da turma 12º8: matérias de ensino escolhidas pelos alunos, distribuição das mesmas ao longo do ano letivo e periodização das matérias ...	95
Anexo II - Plano anual da turma CEF61: matérias de ensino escolhidas pelos alunos, distribuição das mesmas ao longo do ano letivo e periodização das matérias	98
Anexo III - Unidade Didática de Corfebol	100
Anexo IV - Exemplo de Plano de Aula.....	106
Anexo V - Condição Física	110
Anexo VI - Critérios de Avaliação.....	116
Anexo VII - Ficha de registo de observação da matéria de ensino de Corfebol.....	117
Anexo VIII - Categorização do Nível de Aprendizagem	118
Anexo IX - Ficha de Observação de Aula	119
Anexo X - Calendarização das Aulas de Observação	120
Anexo XI - Ficha Individual do Aluno	121
Anexo XII - Carta à direção executiva da ESJM e aos encarregados de educação	122
Anexo XIII - Cartaz de divulgação: AEC	124
Anexo XIV - Proposta de lecionação do Ténis de Mesa nas aulas de Educação Física	125
Anexo XV - Ofício: materiais de apoio à matéria de ensino de Ténis de Mesa	133
Anexo XVI - Poster apresentado no Seminário “Desporto e Ciência 2017”	134
Anexo XVII - Cartaz de divulgação: ACPI	135
Anexo XVIII - Cartaz de divulgação: ACPC	136

Introdução

O presente relatório surge após a conclusão do Estágio Pedagógico (EP), inserido no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, realizado na Escola Secundária Jaime Moniz (ESJM), com duas turmas do 12º ano.

A intervenção pedagógica decorreu ao longo de todo o ano letivo de 2016/2017, com início no dia 20 de setembro de 2016 e término no dia 6 de junho de 2017, concretizando-se num total de 132 horas de lecionação.

Apesar do plano de estudos exigir, no EP, a lecionação de uma turma de 3º ciclo ou secundário, supervisionada pelos orientadores da Universidade e da Escola, em turmas atribuídas a este, e a lecionação partilhada, entre todos os estagiários, de uma turma do 2º ciclo, supervisionada pelos orientadores da Universidade e da Escola, titular da turma. Tivemos, também, a oportunidade de realizar todas as atividades no âmbito da direção da turma que nos foi atribuída e de lecionar uma turma do Curso de Educação e Formação – Tipo 6 (CEF). A possibilidade de desenvolver a prática de estágio em várias componentes educativas permitiu desenvolver uma maior aprendizagem experiencial e conquista do saber-fazer profissional.

De acordo com Formosinho (2001), a prática pedagógica está relacionada com a componente curricular da formação profissional, onde a principal finalidade é “iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável” (p. 50). Este estágio, representando-se como o processo central de iniciação à profissão, consente uma aprendizagem experiencial sustentada e integrada, assim como o desenvolvimento do perfil do desempenho do professor e a edificação da identidade profissional.

A natureza do curso, nomeadamente durante o percurso académico, dotou-nos de um conhecimento científico que, ao longo da prática foram sendo mobilizados de forma significativa, constituindo um suporte central da *práxis*. Desta forma, constata-se que a partir de um confronto dialético entre aprendizagens, crenças, representações pessoais e da realidade concreta do contexto educativo, promove o desenvolvimento do conhecimento e das competências, estimuladas pela prática reflexiva. O ato reflexivo constituiu uma prática sistemática no decurso do estágio e foi fundamental para superar as dificuldades e para o aperfeiçoamento contínuo da atividade docente.

Em termos estruturais, o *corpus* do relatório não cumpre uma norma específica, com exceção das referências e das citações, que obedecem às normas da *American Psychological Association* (6ª edição). De referir que todo o texto foi redigido ao abrigo do nosso acordo ortográfico, exceto as citações diretas, que se mantêm de acordo com a ortografia original.

Os conteúdos que integram o relatório estão estruturados em seis capítulos, desdobrando-se em alguns tópicos ostentados de forma coerente e sequencial. À apresentação de cada capítulo antecede com uma citação, com o intuito de envolver o leitor no conteúdo do mesmo.

O primeiro capítulo, correspondente ao enquadramento contextual, nomeadamente a caracterização da escola, no sentido de dar a conhecer os seus recursos e as suas potencialidades, as turmas atribuídas, apresentando o processo de atribuição das mesmas e o processo reflexivo acerca dos prós e contras na prática pedagógica e, por fim, o enquadramento do EP, abordando questões relacionadas com as expetativas e objetivos do mesmo.

O segundo capítulo congrega a Prática Letiva (PL), priorizando a gestão do processo ensino-aprendizagem e a assistência às aulas. Em relação ao primeiro, o conteúdo recai sobre os modelos de ensino utilizados na planificação das aulas de Educação Física (EF), dá-se ênfase à intervenção pedagógica e conseqüente avaliação, instrumento de controlo do processo de ensino-aprendizagem. Quanto à assistência às aulas elucidaremos a importância da mesma na prática docente, bem como ferramentas para otimizar a mesma.

No terceiro capítulo, apresenta-se a atividade de intervenção na comunidade escolar, mostrando a participação ativa e o principal contributo nas atividades organizadas e enquadradas pela Escola.

O quarto capítulo, relativo às atividades de integração no meio, expõe as atividades desenvolvidas no âmbito da direção de turma. Inicia-se com a caracterização da turma e desenvolve-se com as tarefas diárias do diretor de turma e a atividade de extensão curricular denominada “E a seguir ao Secundário?”, que serviu para sensibilizar a comunidade educativa para as diferentes perspetivas e possibilidades de futuro após o secundário.

No quinto capítulo, o enfoque recai sobre as atividades de natureza científico-pedagógica, refletindo sobre temas emergentes da necessidade de resolver problemas da PL. A Ação Científico-Pedagógica Individual (ACPI), debruçou-se sobre possíveis

estratégias didáticas na operacionalização do Tênis de Mesa nas aulas de EF. Já a Ação Científico-Pedagógica Coletiva (ACPC) preocupou-se em tratar o contributo da EF na deteção e prevenção de problemas posturais nos alunos, ou seja, refletir, contextualizar e caracterizar a abrangência da postura e dos problemas posturais mais frequentes nos jovens em idade escolar.

Por fim, o sexto capítulo diz respeito à participação no projeto “Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira – Compreender, intervir, transformar” (EFERAM-CIT), com o objetivo de analisar o nível físico dos alunos das escolas nas quais existem núcleos de estágio.

As considerações finais advêm de uma reflexão sobre todo o percurso da intervenção pedagógica, onde destacamos a relevância do estágio na formação inicial, no que diz respeito à construção da identidade profissional e o valor da reflexão na prática, contributo preponderante na construção ativa do conhecimento.

Concluimos com a exposição das referências que suportaram cientificamente toda a intervenção e investigação desenvolvida e os anexos que contemplam os momentos de investigação, reflexão e planificação no decorrer da *práxis* pedagógica.

Capítulo I

Enquadramento Contextual

“Não basta saber ler mecanicamente que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.”

(Freire, 1979, p. 70)

Capítulo I - Enquadramento contextual

1.1. Caracterização da escola

A ESJM enquadra-se no ensino público da República Portuguesa centrando os seus princípios na formação educativa dos jovens que frequentam o ensino secundário na Região Autónoma da Madeira (RAM).

Este estabelecimento de ensino surgiu em 1837, sendo o primeiro em Portugal designado de Liceu, ainda durante o regime Monárquico. Atualmente, assume-se no panorama regional da RAM como uma escola de prestígio e de qualidade, respeitando o lema “Tradição e Inovação” que constitui um dos principais pilares da sua identidade. No entanto, a Escola mantém-se sempre próxima da modernidade, através de uma atitude dinâmica, de inovação e de inconformismo, apostando numa nova conceção de escola, “virada para a vida, para a cidadania, para a democracia, para a competência, para a exigência, para a qualidade e para a excelência” (ESJM, s.d.).

Esta Escola possui uma taxa elevada de alunos que prosseguem com os estudos, destacando-se o ingresso nas áreas da Saúde, do Direito e da Economia. Contudo, também existe uma grande aposta nos cursos profissionais, valorizando-se o desenvolvimento de competências no exercício de uma profissão, articulado com o setor empresarial local.

Tendo consciência de que a educação não se traduz, unicamente, pela qualidade das aprendizagens, mas também pela formação para a cidadania, a Escola “oferece um conjunto de atividades de enriquecimento e de complemento curricular que contemplam diversas iniciativas, projetos e clubes” (ESJM, s.d.).

A escola apresenta um quadro docente de EF com docentes com qualificações, desde doutorados, mestres e licenciados.

Como forma de auxiliar o processo ensino-aprendizagem, a Escola possui um conjunto de instalações devidamente apetrechadas com as novas tecnologias e instalações desportivas, nomeadamente: um campo de futebol, possibilitando a lecionação simultânea da disciplina de EF a quatro turmas de EF; um pavilhão gimnodesportivo e uma piscina coberta, que permitem o acesso de duas turmas em simultâneo; um polidesportivo; um ginásio e duas salas de esgrima. De referir que a Escola, atualmente, encontra-se em obras de requalificação, visando “criar condições, do ponto de vista físico, para que os nossos alunos, os nossos professores e funcionários possam ter um bom desempenho” (Diário de Notícias, 2017).

O conhecimento das instalações disponíveis para a prática pedagógica da disciplina de EF e da sua polivalência, são fatores determinantes para a rentabilização dos espaços, conhecendo a polivalência dos mesmos, visto que o sistema de rotatividade das instalações é adotado pelo grupo disciplinar. Torna-se, então, fundamental compreender a dinâmica de funcionamento e rotação das instalações, com o intuito de equacionar e rentabilizar todos os processos inerentes à prática pedagógica, nomeadamente, o planeamento e periodização das atividades letivas das turmas atribuídas. Neste sentido, o professor tem a possibilidade de explorar ao máximo todas as potencialidades das instalações, privilegiando o padrão de ensino que melhor se adequa às necessidades dos alunos.

Com o intuito de melhor compreender a dinâmica funcional da Escola tivemos todo o interesse em consultar o Projeto Educativo (PE) e o Regulamento Interno (RI), fontes imprescindíveis na obtenção de informações pertinentes no decorrer da nossa prática pedagógica. Este conhecimento possibilita a capacidade de adequar a intervenção do professor, quer através das questões funcionais da Escola, quer na rentabilização e otimização do processo educativo.

Deste modo, o PE assume-se como sendo um documento que torna uma escola socialmente reconhecível, no que diz respeito à sua identidade e autonomia, tendo em vista o desenvolvimento dinâmico e sustentável de todo o processo educativo. Este documento permite a mobilização dos intervenientes educativos, na sua prática orientada para o sucesso, alcançada através da construção de melhores processos e resultados educativos.

Do RI emergem “um conjunto de normas precisas e objetivas destinadas a assegurar uma gestão eficiente e eficaz dos órgãos e estruturas existentes na comunidade educativa” (RI, 2015, p. 10). Tal regulamento vem sustentar o PE, na medida em que constitui um referencial de comportamentos e atitudes necessários à sua concretização, bem como possibilita uma intervenção responsável na vida escolar.

1.2. Turmas atribuídas

A atribuição das turmas pelos estagiários aconteceu na segunda reunião com a orientadora cooperante, onde nos foi proposto, de forma responsável e autónoma, a realização supervisionada da nossa prática pedagógica a quatro turmas do 12º ano, das quais teríamos de seleccionar duas: uma pertencente ao ensino regular e outra referente

aos CEF. Tal proposta, perspectivava a oportunidade de experienciar duas realidades distintas, já que as motivações e necessidades das duas turmas seriam distintas, enriquecendo desta forma a nossa formação. Foi-nos proposto, também, o desempenho das tarefas de direção da turma do ensino regular atribuída, que poderá ser consultado no capítulo IV deste documento. De ressaltar a inclusão da lecionação partilhada, entre todos os estagiários, de uma turma do 2º ciclo da Escola Dr. Ângelo Augusto da Silva, supervisionada pelo orientador da Universidade e pelo orientador cooperante.

A escolha das turmas, foi um procedimento relativamente pacífico, onde só nos foi dado a conhecer o ano de escolaridade das turmas e respetivos cursos. O critério de escolha, apesar de haver interesse nos horários das mesmas, foi realizada com recurso ao sorteio, onde foram escritas as turmas em quatro papéis, sendo posteriormente tirados aleatoriamente pelos dois estagiários. Assim, o sorteio determinou-nos o 12º8 (com respetiva direção de turma) e o CEF61 como turmas a lecionar a disciplina de EF.

A turma do 12º8 usufruía, no seu horário, de duas aulas de EF por semana, distribuídas em blocos de 90 minutos: à terça-feira no turno das 08h00 às 09h30 (70 minutos de tempo útil) e à quinta-feira no turno das 11h30 às 13h00 (75 minutos de tempo útil). Esta turma era constituída por 26 alunos, 17 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos. Acrescenta-se que 8 destes alunos, durante o presente ano letivo completaram 18 anos, pelo que deixaram de estar abrangidos pela escolaridade obrigatória. De referir que os alunos provieram de 7 turmas distintas, pelo que houve a necessidade de, ao longo do ano letivo, ter especial atenção ao relacionamento entre os pares (consultar capítulos II e IV deste relatório).

A turma do CEF61 teve destinado à disciplina de EF, um bloco de 90 minutos por semana: à terça-feira, das 11h30 às 13h00 (75 minutos de tempo útil). Esta turma era constituída por 23 alunos, sendo 13 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades entre os 17 e os 20 anos. Por pertencer a um Curso de Educação e Formação, a esta turma foram atribuídos 25 blocos de 90 minutos, tendo o calendário escolar, para esta disciplina, terminado a 21 de março.

Como seria expetável, as estratégias de ensino adotadas tiveram que ser distintas para ambas as turmas, visto pertencerem a realidades diferentes. Realçando a pertinência da diferenciação pedagógica, Madureira e Leite (2003), referem ser necessário “desenvolver estratégias de ensino diversificadas e modelos de organização do trabalho variados, de modo a que cada um dos alunos possa encontrar pontos de referência significativos e vias de acesso próprias para a sua aprendizagem” (p. 98), havendo

também a necessidade de o professor adaptar a sua linguagem, no que diz respeito aos seus conhecimentos, de acordo com as características apresentadas pelas turmas.

Consideramos, pois, que a lecionação a várias turmas, pertencentes a diferentes contextos, exige um dispêndio de tempo e dedicação considerável por parte do professor. Contudo, e apesar da complexidade dos desafios colocados, fomos nos apercebendo, ao longo do processo, da nossa aproximação à realidade da carreira docente.

1.3. O estágio pedagógico

O EP caracteriza-se por ser uma fase que nos capacita de desempenhar funções docentes, dotando-nos de capacidade crítica e reflexiva, principalmente no âmbito da intervenção didático-pedagógica e, desta forma, constitui o patamar superior no que diz respeito ao processo do conhecimento.

Atendendo ao facto de este EP ter sido realizado, maioritariamente, no ensino secundário, subscrevemos a regulamentação da Lei de bases do sistema educativo, nomeadamente a alínea a), do artigo 9.º, Sec. II, da Lei nº 49/2005 de 30 de agosto, relativo ao ensino secundário:

Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa. (p. 4)

Neste enquadramento, exige-se que o EP seja o tempo de formação prática no qual o professor estagiário, com a supervisão dos seus orientadores, desenvolverá a sua ação pedagógica num determinado contexto, bem como a sua capacidade prática e reflexiva, tendo em vista o aproximar da realidade docente (Casteleiro, 2001; Freire, 2001).

Este processo é o culminar de todo um trajeto de formação académica, estando-se perante a fase crucial de todo o processo, isto é, a lecionação em variados contextos reais. Tal acontecimento é encarado como um desafio, quer às capacidades do professor estagiário que são testadas *in loco*, quer na receptividade dos alunos das turmas intervencionadas, na integração na comunidade educativa e, conseqüentemente, na gestão de todos os fatores externos ao estágio.

Nós, enquanto professores estagiários tivemos que, por vezes, nos aproximar dos nossos limites, saindo muitas vezes da nossa área de conforto e confrontados com uma

constante necessidade de reflexão-ação durante todo o processo pedagógico. Aqui, remetemo-nos a uma grande metodização das tarefas a desenvolver, no sentido de rentabilizar o tempo disponível, tomando as melhores decisões nos momentos cruciais.

A PL, apresentada no capítulo II deste documento, foi um processo longo, decorrente de uma metódica gestão do processo ensino-aprendizagem, auxiliado também pelas observações de campo, isto é, a assistência às aulas do colega estagiário e de professores da Escola. A nossa ação debruçou-se sobre diversos modelos de ensino, dependendo das necessidades dos alunos e da avaliação constante ao longo de todo este processo.

Durante a PL, procurou-se desenvolver nos alunos diferentes competências e habilidades, tais como: adaptação a contextos distintos, montagem de estratégias, autonomia, tomada de decisão, espírito crítico e reflexivo, entre outros. Tais habilidades e competências foram potenciadas através das matérias de ensino, que convenientemente selecionadas e ajustadas contribuem para “a formação eclética do aluno” (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001, p. 37).

Cabe ao professor a responsabilidade de organizar/ajustar o currículo do aluno, tendo por referência as condições a escola, as diferentes capacidades e motivações dos alunos, sem nunca descurar “as orientações programáticas no que respeita às áreas e subáreas a considerar” (Jacinto et al., 2001, p. 37).

Os vários conteúdos programáticos apresentam, assim, uma intencionalidade educativa que não é possível ignorar, nem deve ser negligenciada sob qualquer pretexto. Até porque, Almada, Fernando, Lopes, Vicente e Vitória (2008) realçam o potencial educativo das atividades desportivas, ao diferenciam as potencialidades e características dos diversos grupos taxonómicos, considerando o Desporto como um meio de transformação do Homem.

A atividade de intervenção na comunidade escolar, visou a nossa participação ativa em atividades organizadas e enquadradas pela Escola, ultrapassando o âmbito restrito da atividade curricular relativa às aulas de EF, passível de ser consultado no capítulo III do presente relatório.

As tarefas desenvolvidas nas atividades de integração no meio, passaram por realizar atividades no âmbito da direção de turma, como a caracterização da turma, tarefas diárias do diretor de turma e Atividade de Extensão Curricular (AEC), denominada “E a seguir ao Secundário?”, que serviu para sensibilizar a comunidade educativa para as

diferentes perspectivas e possibilidades de futuro após o secundário. Tais tarefas serão desenvolvidas no capítulo IV do documento.

Quanto às atividades de natureza científico-pedagógica, a ACPI, debruçou-se sobre possíveis estratégias didáticas na operacionalização do Tênis de Mesa nas aulas de EF. Pretendíamos dar resposta ao espaço e materiais existentes, bem como às preferências dos alunos. No Programa Nacional de Educação Física (PNEF), nomeadamente no 11º e 12º anos, são contempladas as opções escolhidas pelos alunos, no sentido de ir ao encontro das preferências dos mesmos, de acordo com os objetivos gerais, ou seja, duas de Jogos Desportivos Coletivos, uma da Ginástica ou uma do Atletismo, Dança e duas das restantes (alternativas), entre os quais, nos Desportos de Raquete, aparece o Tênis de Mesa (Jacinto et al., 2001).

Por outro lado, a ACPC, atendendo que a temática deste ano se centrou na avaliação inicial, preocupou-se em tratar o contributo da EF na deteção e prevenção de problemas posturais nos alunos, ou seja, refletir, contextualizar e caracterizar a abrangência da postura e dos problemas posturais mais frequentes nos jovens em idade escolar. Foi nosso objetivo abordar um tema pertinente para os docentes da nossa área, dando possíveis respostas a alguns problemas reais do quotidiano escolar. Assim, esta conferência possibilitou a criação de sinergias e espaço de debate entre várias áreas do conhecimento, nomeadamente: docentes de EF, médicos, osteopatas, fisioterapeutas, entre outros.

1.3.1. Expetativas do estágio pedagógico

O processo de formação do professor estagiário ocorre de maneiras distintas, sendo necessário considerar que as variáveis contextuais, a própria personalidade e características pessoais (Godinho, 2010), têm influência neste processo. As expetativas que o mesmo coloca neste processo, assume, também, enorme relevância, podendo influenciar positivamente ou negativamente a sua própria ação pedagógica.

Desde muito cedo que a nossa vida esteve ligada ao mundo do Desporto, através da modalidade de Tênis de Mesa, outrora como praticante e atualmente como treinador. As vivências, desde muito cedo, com o Desporto, e a consciencialização dos benefícios do mesmo na nossa saúde e bem-estar, fizeram-nos ingressar no ensino superior nesta área, ainda que não tenha sido a primeira opção (Economia). O intuito da realização da

licenciatura em EF e Desporto seria enveredar pela área do ensino, pelo que atualmente findamos este processo com o EP.

O processo de formação com crianças e jovens, iniciou-se já durante a licenciatura, pelo que, o EP permitiu aprofundar a aplicabilidade dos conhecimentos em contextos distintos no desenvolvimento da ação educativa. Tendo tido contacto com vários grupos de crianças, considerava, antecipadamente, que na Escola teria um grande desafio para ultrapassar, ou seja, vários grupos para lecionar várias matérias de ensino, já que teria à minha disposição três turmas completamente distintas e uma direção de turma para gerir, responsabilidade acrescida neste processo de ensino.

Apesar das expectativas serem construídas por imagens, por vezes incertas do processo que se pretende alcançar, com o decorrer do tempo e dos vários contextos experienciados, estas expectativas foram-se tornando em realidades, fruto do investimento no trabalho de laboratório (pesquisas, formação académica, entre outras) e da capacidade de desempenhar um bom diagnóstico, prescrição e controlo nas tarefas realizadas.

As expectativas transformaram-se em receios e incertezas, nomeadamente a nível do tipo de relações estabelecidas entre professor e alunos, visto os mesmos estarem separados por 7/8 anos de diferença de idades. Tais factos, teriam de ser ultrapassados logo na primeira abordagem com os alunos, tendo sempre bem presentes os papéis atribuídos ao professor e aos alunos.

O EP é um processo dinâmico, estando a aprendizagem dos alunos intimamente relacionada com a profundidade do ato reflexivo do professor sobre a sua ação educativa. Por outras palavras, o envolvimento destes intervenientes num EP, remete-se a uma interação sistemática professor-alunos, num contexto repleto de emoções, dificuldades e potencialidades, vivenciadas por ambas as partes envolvidas.

Segundo Teixeira (2013), passar da teoria à prática, é muito mais que aplicar conhecimentos, já que na dimensão real surgem contrariedades, exigindo-se do professor o conhecimento de variados contextos e, conseqüentemente, a tomada de decisões.

Neste enquadramento, a aprendizagem dos alunos está, necessariamente, dependente da atuação e intervenção do professor, no sentido em que este último tem de responder às potencialidades e necessidades dos primeiros. Daqui surgiram sensações de incapacidade e desconforto emocional, pois estávamos perante um desafio de formação de indivíduos.

No que diz respeito ao Núcleo de Estágio (NE), propriamente dito, esperava encontrar dois professores orientadores e um colega de estágio muito exigentes, mas ao

mesmo tempo encorajadores e incansáveis no apoio ao longo de todo o EP. Senti uma enorme responsabilidade e ao mesmo tempo receio aquando a minha escolha para estagiar nesta instituição, contudo tal desconforto foi se desvanecendo com o bom ambiente sentido por parte da direção escolar, docentes, funcionários, encarregados de educação e, sobretudo, pelo apoio incondicional do meu colega de estágio, que esteve sempre presente nos momentos de sucesso e insucesso.

Concluindo, pretendia transformar-me, enquanto pessoa e futuro docente, desenvolvendo o campo emocional e reflexivo, na medida em que me possibilitaria desenvolver a capacidade em gerir possíveis situações críticas do quotidiano escolar.

1.3.2. Objetivos do estágio pedagógico

Este processo de formação para o professor estagiário, como já foi referido anteriormente, tem como grande objetivo a aquisição de um conjunto de competências e valores educativos, do ponto de vista científico e pedagógico, bem como o desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo sobre a sua ação educativa e integração na comunidade escolar.

Deste modo, ao longo deste relatório, pretendemos dar a conhecer o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo e refletir criticamente acerca do mesmo, procurando evidenciar os pontos cruciais deste processo.

Segundo Fernandes (2014), as atividades desenvolvidas devem tomar diferentes dimensões. Para além da PL, desenvolvemos atividades no âmbito da direção de turma, procurando evoluir pedagogicamente e contribuir para o normal funcionamento de toda a comunidade escolar, no incremento de atividades de interesse para os alunos, proporcionando-lhes várias oportunidades de aprendizagens.

Destacamos, então, os principais objetivos deste EP, a que nos propusemos cumprir:

- Adotar o compromisso de potenciar a aprendizagem de cada aluno;
- Avaliar as aprendizagens dos educandos através de processos apropriados;
- Desenvolver a capacidade de adaptação a diferentes contextos, salvaguardando uma aprendizagem controlada e sustentável;
- Evidenciar os aspetos mais marcantes nas atividades realizadas;
- Analisar reflexivamente e criticamente os principais focos da prática pedagógica;

- Refletir acerca dos proveitos de todas as partes interessadas deste processo, professor estagiário, alunos e escola.

Capítulo II

Prática Letiva

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (...) quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me (...)”

(Freire, 2002, p. 49)

Capítulo II - Prática letiva

A escola, enquanto meio representante de difusão de valores, assume um papel fundamental no que diz respeito à transmissão de conhecimentos e avaliação de competências. Mais especificamente, através da EF é possível promover o desenvolvimento pessoal e social, sendo a única disciplina que possibilita o desenvolvimento do domínio cognitivo, socio-afetivo e psicomotor (Antunes, 2013).

Sem descuidar a influência e importância das restantes etapas do EP, considera-se a PL como sendo a expressão central do estágio e a sua vertente mais trabalhosa, na medida em que foi através dela que se estruturaram as diversas atividades de estágio e se estabeleceu a complexa rede de contactos com a comunidade escolar.

Esta etapa é, também, parte integradora do processo de aprendizagem do professor estagiário, sendo que foi a sua primeira experiência perante uma turma. Neste sentido, podemos considerar que existe um processo de ensino-aprendizagem mútuo, ou seja, quer os alunos, quer o professor estagiário estão em aprendizagem. Tal processo permite, principalmente ao professor, a construção do próprio conhecimento, onde a intervenção em contexto real possibilita o desenvolvimento de uma plasticidade progressivamente adquirida e determinante para a solução de problemas decorrentes da prática pedagógica.

Segundo Almada et al. (2008), o professor deve assumir um papel orientador e catalisador neste processo, centrando na sua prática as reais necessidades e interesses do aluno. Deste modo, o professor é mais do que um mero transmissor de conhecimentos, ele cria um ambiente onde se privilegia o desenvolvimento da reflexão crítica dos alunos sobre os acontecimentos reais, tornando-os capacitados numa intervenção consciente.

No que diz respeito à componente da PL, esta não pode ser encarada como definitiva, uma vez que, devido a várias circunstâncias presentes no seu contexto real, exige alguma flexibilidade por parte do professor no seu planeamento, na ação pedagógica e no controlo de todo este processo.

Segundo Antunes (2013), a tarefa do professor, durante a sua PL, assume grande predominância, uma vez que as aulas de EF ocorrem num contexto de sala de aula exterior, ou seja, pela natureza de um ambiente incerto e variado, exige-se ao professor muita responsabilidade e rigor no funcionamento das aulas, salvaguardando a integridade física e segurança dos seus alunos.

A ESJM assume-se como uma escola com grandes costumes e tradições, enaltecendo as regras e valores muito próprios. Como tal, exige que os docentes possuam

um comportamento exemplar, respeitando e dignificando a identidade escolar. Neste sentido, sendo o professor o reflexo da escola, este deve contribuir para o desenvolvimento de competências e comportamentos dos alunos devidamente enquadradas com a missão e objetivos educativos da instituição. De referir que o vestuário, as atitudes, saber estar nos diferentes espaços escolares e possuir uma linguagem apropriada e assertiva, tornam os docentes como uma referência para os seus alunos.

O decorrer da PL passou, sobretudo, pelo desenvolvimento da gestão do processo de ensino-aprendizagem, envolvendo o Planeamento Anual (PA), na definição e distribuição das matérias de ensino, unidades didáticas e planos de aula, a intervenção pedagógica (modelos e estilos de ensino), a avaliação utilizada (diagnóstica, formativa e sumativa), bem como a assistência às aulas. Tais processos serão apresentados e desenvolvidos no decorrer deste capítulo.

2.1. Gestão do processo ensino-aprendizagem

A gestão do processo de ensino-aprendizagem foi um ato desafiador no decorrer de todo o estágio, uma vez que, face às diversas realidades encontradas, foi necessário realizar reajustamentos constantes e concomitantes à prática pedagógica. Esta gestão passa pelo professor, na sua prática pedagógica, ser capaz de orientar, motivar e preparar os alunos, dotando-os de um conhecimento científico, capaz de desenvolver um conjunto de competências, bem como valores e atitudes, de modo a que esses se transformem enquanto pessoas. (Sacristán & Gómez, 1998).

Segundo Almada et al. (2008), gerir é, definir objetivos exequíveis de acordo com o contexto e recursos disponíveis, bem como estabelecer estratégias alternativas, onde através de um conjunto de estratégias, o professor deve escolher a mais rentável, operacionalizando a sua ação educativa junto dos seus alunos.

O papel do professor, como gestor, é uma tarefa a ser desenvolvida ao longo de todo o seu percurso escolar, onde a reflexão crítica sobre a sua *práxis* assume-se como sendo uma reconstrução permanente da sua identidade, não só pessoal como também profissional (Lima, 2001).

Na prática, primeiramente foi necessário apurar as dinâmicas de funcionamento da ESJM, tendo por objetivo o conhecimento das metodologias de trabalho e consequente

integração na instituição. Este conhecimento facilitou a nossa integração/adaptação, colaborando de igual forma para o desenvolvimento do nosso trabalho ao longo do EP.

Este processo de ensino-aprendizagem, foi um trajeto nem sempre fácil, devido à complexidade, exigência e responsabilidade de lecionar duas turmas, do 12º ano de escolaridade, em que os alunos possuíam poucos anos de diferença quando comparados com o professor estagiário. Tal situação fez com que se tivesse alguma dificuldade na transmissão de valores e competências, como inicialmente se pretendia, ocorrendo situações de dúvidas e incertezas na tomada de decisão que, em determinados momentos, não foi a mais adequada. No entanto, importa salientar que a reflexão em torno da intervenção educativa foi imprescindível para a tomada de consciência de tais situações e para a consequente definição de estratégias no sentido de ir ao encontro das necessidades dos alunos e estabelecer uma coerência lógica na lecionação das matérias de ensino.

A lecionação a duas turmas de áreas formativas diferenciadas, permitiu-nos experienciar realidades distintas, pois enquanto que numa a maior preocupação foi controlar os comportamentos dos alunos, na outra, a preocupação recaiu em selecionar e estruturar tarefas desafiadoras, de modo a conseguir elevar as competências e limites dos mesmos. Foi possível observar diferentes ritmos de aprendizagem, pelo que, em algumas situações, foi necessário individualizar o ensino. Tal situação exigiu um maior investimento e motivou um maior aprofundamento no conhecimento de determinados alunos e ao mesmo tempo diferentes perspetivas do ensino.

O contacto com os professores de turma, bem como de grupo de EF, fez com que fossem debatidas várias situações decorrentes da prática pedagógica auxiliando, desta forma, todo o processo de integração na ESJM, mas, acima de tudo, foi um processo que contribuiu para uma melhor intervenção em momentos determinantes, nas turmas onde intervimos. O debate e troca de opiniões entre docentes fez com que conseguíssemos planear e operacionalizar algumas tarefas do estágio, numa atitude de abertura e disponibilidade permanente para aprender com a experiência dos demais professores.

O processo de gestão de ensino-aprendizagem, exigiu, assim, um constante sistema de diagnóstico, prescrição e controlo, permitindo uma formação sustentada e imperializada pelo planeamento e reflexão crítica originando uma ação pensada (Lopes, 2010).

A nossa intervenção ao longo do EP foi, desta forma, progressivamente ajustada e otimizada, fruto de uma reflexão constante e devidamente fundamentada, tendo por base

não só a procura individualizada de conhecimentos e a apropriação de competências, mas, e de forma muito significativa, pelo contributo da partilha de situações na reflexão conjunta, quer no núcleo de estágio, quer no âmbito mais alargado no grupo de disciplina, procurando discernir soluções ajustadas a situações particulares.

2.1.1. Planeamento anual

O PA é um processo imprescindível na ação educativa, apresentando-se como um ato complexo que necessita de ser contextualizado à realidade que se apresenta. Neste sentido, exige-se que o professor identifique e respeite as particularidades/especificidades de cada aluno, mas também que seja capaz de analisar a turma como um todo. Segundo Jacinto et al. (2001), a diferenciação da atividade letiva nas turmas reside, sobretudo, na especificidade do PA, pois, sendo este diferenciado, de acordo com as turmas, a intervenção do docente deverá orientar-se sempre no sentido do respeito das particularidades individuais procurando maximizar o desenvolvimento das capacidades e potencialidades dos alunos.

As opções estratégicas do processo de ensino-aprendizagem, no tratamento das diferentes matérias, devem ser igualmente contempladas, nomeadamente o tipo de solicitações que são efetuadas aos alunos em determinada fase do percurso de aprendizagem.

Com o objetivo de otimizar o processo ensino-aprendizagem, aquando da elaboração do PA, Jacinto et al. (2001) referem que um conjunto diversificado de fatores devem ser considerados na tomada de decisão do orientador do processo de ensino-aprendizagem, no sentido de agilizar e otimizar todos os procedimentos. Para tal, são tidos em conta um conjunto de parâmetros entre os quais o calendário escolar, as características das instalações disponíveis, assim como a dinâmica das condições climatéricas ao longo do ano, no intuito de rentabilizar de uma forma eficaz as variáveis em causa (Jacinto et al., 2001).

De acordo com Mascarenhas e Costa (1995, citados por Oliveira, 2014), o ato de planejar assume grande preponderância na ação educativa, já que: permite reduzir a incerteza e a ansiedade, principalmente em professores iniciantes; possibilita a estruturação e visualização antecipada da intervenção pedagógica, sustentando desta forma uma ação com maior rigor e segurança; conhecimento dos limites de atuação; desenvolvimento da capacidade de adaptar o conteúdo ao contexto real e é um meio

prático e de fácil consulta, tornando-se também um documento facilitador de comunicação entre professores. Acrescentamos, ser PA uma premissa essencial em processo de estágio, constituindo-se como um catalisador na reflexão conjunta e profícua no NE, refletindo-se numa progressiva plasticidade e propriedade da competência educativa.

Neste sentido, deu-se primazia à elaboração do PA quer para o 12º8, quer para o CEF61 (consultar Anexos I e II, respetivamente). O caráter flexível deste documento, permitiu que, de acordo com a avaliação contínua realizada pelo professor/orientadores, estivesse suscetível a alterações ao longo de todo o ano letivo.

A primeira etapa do planeamento, em ambas as turmas, recaiu sobre as características e motivações dos seus alunos; os recursos materiais e espaciais da ESJM disponíveis para o horário atribuído; os critérios de avaliação para o ciclo de ensino e as matérias de ensino selecionadas.

A avaliação diagnóstico apresenta-se determinante em todo este processo, e surge como meio de aferir as capacidades e potencialidades dos alunos, devendo o professor enquadrar o nível dos mesmos de acordo com os níveis apresentados. Na página 27, refere o PNEF que “... o critério principal de selecção e operacionalização dos objectivos e das actividades formativas é o aperfeiçoamento efectivo dos alunos”, onde os próprios têm a possibilidade de escolher “... as matérias em que preferem aperfeiçoar-se”, salvaguardando, sempre, “... as preferências de cada aluno, sem o submeter incondicionalmente às preferências ditadas pela maioria dos alunos da turma de desenvolvimento identificadas pela avaliação formativa (inicial e contínua)”. Relativamente ao CEF, refere o Programa de Educação Física dos Cursos de Educação Física e Formação, nas páginas 23 e 24, que cabe ao professor tomar “as decisões essenciais de gestão e composição curricular, de acordo com o nível evidenciado pela turma e pelos alunos”, cabendo ao professor e alunos seleccionar “no plano da turma, as matérias que compõem o seu currículo “de modo a garantir o desenvolvimento de competências diversificadas. Especifica ainda que a “escolha deve ocorrer após o período de avaliação inicial em que os alunos experimentam todas as actividades que a escola lhes pode oferecer”.

Atendendo a que o professor tem a responsabilidade de escolher os objetivos específicos, bem como encontrar os recursos pedagógicos mais adequados para que sejam alcançados os benefícios reais da atividade dos seus alunos, este deve ter a capacidade de

rentabilizar ao máximo os meios atribuídos, indo ao encontro dos objetivos do programa (Jacinto et al., 2001).

Após um primeiro contacto com as turmas, foi perceptível a existência de duas realidades distintas. O 12º8, pelo número elevado de alunos, apresentou indícios de ser uma turma agitada, apresentando alunos provenientes de 7 turmas distintas. Estes foram os aspetos principais que conduziram a nossa reflexão no sentido de definir objetivos. Assim, considerou-se fundamental para esta turma: (i) adquirir um elo de amizade e confiança com a turma; (ii) estimular a criação de relações inter-pessoais que contribuíssem para unir a turma através de estratégias adequadas na abordagem das matérias nas aulas de EF; (iii) criar o gosto pela prática regular de atividade física de forma autónoma.

O CEF61, apesar de apresentar alunos com alguns problemas de saúde, apresentava-se como sendo uma turma com um clima relacional muito positivo, razão pela qual perspectivou-se o desenvolvimento dos seguintes objetivos: (i) oferecer um conjunto variado de experiências motoras aos alunos; (ii) dotar os alunos de algumas ferramentas para uma prática regular de atividade física controlada e autónoma; (iii) estabelecer um contacto próximo com a sua atividade escolar.

O PA tornou-se, deste modo, o primeiro grande desafio do EP, envolvendo um conjunto de critérios subsequentes a este ponto, como sejam: definição e distribuição das matérias de ensino, unidades didáticas, planos de aula, intervenção pedagógica (modelos e estilos de ensino) e a avaliação dos alunos.

2.1.1.1. Definição e distribuição das matérias de ensino

Segundo o PNEF, na construção do currículo do 11º e 12º ano, admite-se que os alunos/turma escolham as matérias de ensino de acordo com a sua preferência. Deste modo, os alunos tiveram a oportunidade de escolher quatro matérias para o ano letivo, uma vez que a matéria de Natação é uma opção da instituição educativa e a Dança é nuclear e por esse motivo de carácter obrigatório. Para tal, nas primeiras aulas decidiu-se proporcionar aos alunos, o contacto com o máximo de modalidades possíveis, fazendo com que os mesmos tivessem a possibilidade de escolher, *à posteriori*, as matérias que melhor se identificavam e/ou que pretendessem aprofundar os seus conhecimentos e competências. Em simultâneo, o professor optou por realizar a avaliação diagnóstico aquando a realização desta experiência, aproveitando os dados para posteriormente, de

acordo com a escolha dos alunos e disponibilidade dos recursos materiais e espaciais, fosse capaz de adequar a sua ação educativa. No Anexo I estão apresentadas as matérias de ensino selecionadas pelos alunos do 12º8. De realçar que se optou por abordar 8 matérias de ensino, onde, devido à rotação de instalações e características da turma, tivemos de optar por Basquetebol em detrimento do Andebol e Corfebol no lugar do Hóquei em Campo.

Assim, as preferências dos alunos foram tidas em consideração, no que diz respeito à escolha das matérias abordadas, contudo, foi também nosso objetivo que os mesmos experienciassem um conjunto de matérias como forma de serem alcançados os objetivos propostos. Segundo Jacinto et al. (2001), de acordo com a realidade educativa, o professor deve gerir todo o processo formativo, de acordo com as necessidades, motivações e potencialidades do aluno, pelo que o primeiro, sempre que a realidade o permitir, deverá colocar o segundo, no centro do processo pedagógico.

Na turma CEF61, devido ao número reduzido de blocos a lecionar (25) e espaços disponíveis, optámos por lecionar as seguintes matérias: Atletismo, Basquetebol, Natação e Atividades de Exploração da Natureza (consultar Anexo II). A abordagem de um conjunto de matérias diversificadas, fez com que os alunos pudessem ter a possibilidade de reviver alguns conteúdos abordados em anos anteriores, bem como experienciar novos conteúdos, sendo um fator de motivação para a prática das mesmas. Esta circunstância possibilitou, ao professor estagiário, adquirir competências em matérias onde tinha pouco domínio, impulsionando-o na busca e aprofundamento de conhecimentos que permitissem explorar estratégias de ensino diversificadas.

A lecionação de um leque variado de matérias, apesar de positivo para os alunos, acabou por comprometer, de certo modo, a consolidação da aprendizagem. Contudo, a opção de oferecer um conjunto variado de experiências teve a mais valia de diversificar a oferta educativa, incentivando e desenvolvendo, assim, o gosto pela prática regular de atividade física.

Atendendo às características dos alunos das duas turmas, verificou-se que, para o CEF61, o vasto número de atividades não acarretou grandes adversidades tanto para os alunos como para o professor, mas tal já não se verificou com o 12º8. Porém, o professor encarou tais adversidades como um desafio tentando, ao implementar as matérias de ensino, gerir da melhor forma possível os acontecimentos decorrentes da prática.

No 12º8, destacamos a lecionação de matérias relacionadas com os Desportos Coletivos e a de Atividades Rítmicas Expressivas, com o objetivo de desenvolver as

relações interpessoais na turma. Tais objetivos foram alcançados e, embora inicialmente a leção da matéria de ensino de Atividades Rítmicas Expressivas, nos tivesse suscitado algumas dúvidas e insegurança, esta foi das matérias mais gratificantes pelo retorno positivo recebido. A leção desta matéria de ensino proporcionou aos alunos desafios particulares, encarando a sua prática com enorme responsabilidade e dedicação, evidente na qualidade do trabalho desenvolvido ao longo das aulas e na posterior apresentação, aos colegas de turma.

Acreditando que as escolhas destas matérias foram fomentadoras de um real desenvolvimento de competências nos alunos, exigiu-se ao professor a adequação de um trajeto ajustado às características dos mesmos, rentabilizando o processo de ensino-aprendizagem num ajustamento constante ao contexto.

2.1.1.2. Unidades didáticas

A Unidade Didática (UD) é entendida como sendo uma ferramenta de orientação, que caracteriza o plano de atuação do professor. Deve ser um instrumento que permita reajustes ao longo do ano letivo, já que se pretende potenciar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos (Carmona, 2012).

De acordo com Batalha (2004), da UD devem emergir o planeamento das matérias de ensino pretendidas no decorrer do ano letivo, pelo que deve especificar-se os diversos tipos de comportamentos que pretendemos solicitar aos alunos, chegando-se aos objetivos do PA inicialmente definidos.

A UD assume-se como sendo um instrumento que visa a organização das aprendizagens que se pretende por parte dos alunos. Esta aprendizagem deverá respeitar uma sequência lógica e progressiva, de modo a tornar-se numa aprendizagem significativa. Como tal, o professor idealiza determinada proposta de ensino, apresentando um conjunto de atividades de acordo com os conteúdos definidos (Carmona, 2012).

Segundo Alvarenga (2011), a planificação do trabalho a ser desenvolvido, contribui para um aumento da autoestima do professor, bem como potencia a sua capacidade de decisão, distribuindo de uma melhor forma as atividades letivas. Tais benefícios transformam, de certo modo, o tempo escolar em tempo de aprendizagem. Nesta linha de pensamento, consideramos que uma UD deve tornar-se num instrumento prático e funcional para o professor, na medida em que este o utiliza como um guião da

sua prática pedagógica (consultar Anexo III). Assim, de uma forma prática, foram construídas UD's, onde foram respeitados os seguintes pontos:

1. **Avaliação diagnóstica** – pretende-se observar o nível da turma para posteriormente planificar os conteúdos programáticos a abordar, tendo em vista a potencialização das oportunidades de aprendizagem. Apesar de sabermos que este tipo de avaliação é abrangente, consideramos preponderante, na medida em que facilitará o nosso processo enquanto mediadores do ensino e adequação dos conteúdos aos alunos;
2. **Recursos disponíveis** – subdivididos em recursos espaciais, materiais e temporais, a identificação destes recursos e o conhecimento das suas potencialidades, favorece a operacionalização das matérias de ensino e a otimização da intervenção docente;
3. **Cronograma de estruturação de conteúdos** – composto por um conjunto de informações concretas, tais como: número da aula, data, duração, local, conteúdos, objetivos específicos e comportamentais;
4. **Estratégias didático-pedagógicas** – estratégias facilitadoras para um processo de ensino-aprendizagem eficaz;
5. **Classificação da matéria de ensino** – enquadramento da classificação da UD;
6. **Avaliação Sumativa** – ficha de registo para a avaliação final de período;
7. **Balço da UD** – ponto de reflexão sobre da ação educativa.

Este instrumento (UD) assume um carácter flexível, visto ser um elemento que, consoante o *feedback* dos alunos (através do diálogo e observação), bem como a partir das reflexões realizadas pelo professor após as aulas, é passível de alteração com o intuito de adequar as suas estratégias de ensino, de acordo com o nível apresentado pelos seus alunos.

A título de exemplo, na avaliação inicial da UD de Corfebol, verificou-se um nível geral da turma bom, ainda que alguns alunos permanecessem num nível elementar. Tal evolução deveu-se pelo facto de os alunos já terem passado pelas matérias de ensino de Futebol e Basquetebol, onde foi possível realizar um *transfer*, principalmente do Basquetebol para o Corfebol. Apesar dos alunos não possuírem muitos conhecimentos acerca das regras do jogo, não demonstraram muitas dificuldades nas capacidades técnico-táticas específicas desta matéria de ensino. Neste sentido, de acordo com o número reduzido de aulas, decidimos centrar-nos numa aprendizagem através do jogo. Na primeira aula desenvolveu-se alguns conhecimentos acerca das regras.

Posteriormente, como forma de potenciar princípios ativos e dinâmica de grupo, foram introduzidos, em contexto de jogo, uma dimensão tático-estratégica mais acentuada. A abrangência da intervenção educativa nesta UD, permitiu ainda trabalhar de forma preponderante as relações de grupo e potenciar a construção do saber estar em sociedade.

Os jogos desportivos coletivos, devido à riqueza de situações que proporcionam, constituem um meio formativo por excelência. Através da sua prática são desenvolvidas capacidades e habilidades motoras, ao mesmo tempo que as necessidades de jogar em equipa fomentam as relações grupais, base da construção do saber estar em sociedade. Nesta linha de pensamento, o corfebol tem características especiais que o tornam uma atividade distinta de todas as outras. É uma modalidade que conduz ao desenvolvimento da cooperação, uma vez que é um jogo de passes e desmarcações constantes, porque não é possível o drible ou qualquer outro tipo de progressão com a bola. Fomenta, também, as relações grupais, especialmente entre sexos, na medida em que cada equipa tem que ser obrigatoriamente formada por rapazes e raparigas.

Consideramos que os objetivos propostos inicialmente foram alcançados, tendo sido possível verificar melhorias no domínio estratégico do jogo e nas relações grupais, sobretudo a nível do companheirismo e entreajuda. Deste modo, concluímos que esta modalidade é potenciadora na criação de sinergias num determinado grupo e altamente inclusiva, pela dinâmica inerente ao jogo, onde a diversidade e rotatividade das funções dos diversos jogadores favorece o empenho e aceitação das características de cada um.

Na elaboração das UD's, o contexto foi tido sempre em conta, dada a importância da funcionalidade e intencionalidade das mesmas. De referir que, em alguns momentos, de acordo com os conteúdos e objetivos pretendidos para os alunos, foi possível abordar aulas politemáticas, como por exemplo as matérias de ensino de corfebol e de futebol, como forma de desenvolver determinadas ações tático-estratégicas transversais a estas duas matérias. Tais aulas, apesar de terem sido mais exigentes para o professor, tornaram as aulas mais atrativas e desafiadoras para os alunos e professor.

Apesar de considerarmos mais atrativo e de termos desenvolvido, sempre que possível, aulas politemáticas, em algumas matérias de ensino optámos pelo desenvolvimento de UD's específicas. Tal decisão esteve relacionada com a especificidade de alguns conteúdos de ensino, as características dos espaços físicos atribuídos, assim como a rentabilização do processo ensino-aprendizagem. Nestas circunstâncias, a construção de UD's, simples e operacionais, tornou-se numa ferramenta de apoio ao professor e potenciadora do processo de ensino-aprendizagem.

2.1.1.3. Planos de aula

O plano de aula, sendo um documento de auxílio para o professor, pretende aproximar a teoria da prática, tornando-se num ponto de equilíbrio entre a planificação e a aula propriamente dita. O professor, desta forma, planeia toda a componente prática, adequando os conteúdos de acordo com as características dos alunos e os objetivos pretendidos (Batalha, 2004). Na mesma linha de pensamento, Resende (2012), refere que deve haver uma articulação eficaz entre planos de aula, sendo devidamente ajustados às necessidades dos alunos, níveis de desenvolvimento desejados, instalações e recursos materiais disponíveis, bem como à avaliação dos alunos. Reforçando as ideias anteriores, Klosowski e Reali (2008) e Castro, Tucunduva e Arns (2008) advogam que o plano de aula é um instrumento muito pessoal no quotidiano do professor, na medida em que este permite o delineamento das ações pretendidas, para se chegar aos objetivos propostos e consequentemente à eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Após alguma pesquisa e reflexão, optou-se por construir um plano de aula que incluísse os parâmetros considerados essenciais para uma ação educativa eficaz por parte do professor (consultar Anexo IV). Visto não haver nenhum documento tipificado da escola, nomeadamente pelo grupo de EF, recorreu-se a testemunhos presentes em alguns relatórios de estágios realizados em anos transatos (Brito, 2016; Ascensão, 2016; Lewis, 2015), bem como alguns argumentos ostentados por Resende (2012) e Batalha (2004).

Assim, os planos de aula foram estruturados da seguinte forma:

1. **Cabeçalho** – constando o nº da aula, data, hora, local, ano/turma, nº de alunos, matérias de ensino, nome do professor, objetivos específicos (sumário) e material necessário;
2. **Conteúdos didáticos** – referência da atividade a ser desenvolvida;
3. **Organização pedagógica** – descrição da situação de aprendizagem, bem como os objetivos operacionais (formação de grupos, condições de realização e instrução);
4. **Objetivos comportamentais** – comportamentos pretendidos dos alunos, de acordo com a situação de aprendizagem;
5. **Organização espacial** – esquemas representativos da disposição do material didático e dos alunos pelo espaço disponível;
6. **Duração** – tempo real da aula, bem como o tempo na realização da tarefa e tempo de transição.

A organização da aula remete-nos, então, para a rentabilização de toda a componente temporal, estando o sucesso do processo de ensino-aprendizagem também intimamente ligado com a sequência lógica dos conteúdos a serem lecionados. Tal sequência tem uma influência direta no tempo de transição despendido. Um exemplo concreto das aulas lecionadas: toda a estrutura dos exercícios de uma aula de atletismo teria de respeitar uma determinada disposição no espaço, por ordem de complexidade, de maneira a que na montagem e preparação (tempo de transição) das atividades subsequentes não se despendesse muito tempo.

De referir que, em algumas tarefas, foram contempladas algumas variantes, de acordo com o nível apresentado pelos alunos, desenvolvendo-se sempre uma ação coadjuvada diferenciada, com o contributo dos diferentes elementos do NE, possibilitando uma prática de diferenciação pedagógica construtiva.

Os processos de elaboração dos primeiros planos de aula foram morosos e nem sempre totalmente conseguidos. No entanto, e por considerarmos este documento imprescindível na nossa intervenção, houve um grande investimento e empenhamento para que houvesse clareza da sua intencionalidade e operacionalização pelo que, com o decorrer das aulas, o tempo gasto na sua elaboração foi sendo reduzido com naturalidade. Por outro lado, progressivamente fomos ganhando autonomia e deixou de haver real necessidade de estarmos constantemente com o plano de aula em nossa posse. Tal acontecimento revelou, também, a capacidade de o professor gerir o tempo de aula consoante a sua planificação, bem como de dirigir as várias tarefas a realizar, revelando também o conhecimento profundo do plano de aula elaborado.

No final de cada aula, foi sempre dedicado algum tempo para realizar uma reflexão da nossa prestação, expondo os pontos fortes e fracos ao orientador, equacionando todas as variáveis possíveis. Conforme fomos avançando no ano letivo, acabámos por nos centrar naqueles aspetos mais determinantes da aula, conseguindo dar realmente importância aos aspetos passíveis de serem alterados.

O espaço de reflexão junto do orientador, foi uma mais-valia na evolução da nossa PL e de extrema relevância no processo formativo, enquanto professores em processo formativo, na medida em que permitiu o debate e troca de ideias.

2.1.2. Intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica trouxe ao professor estagiário um novo estatuto e ao mesmo tempo um compromisso de enorme responsabilidade perante uma nova realidade, acarretando um conjunto de tarefas até então diferentes às de estudante. Tal responsabilidade trouxe um clima de alguma instabilidade emocional, traduzida em ansiedade e nervosismo.

Desde o primeiro momento foram estabelecidas algumas regras de funcionamento das aulas, bem como algumas regras de conduta dos alunos nomeadamente, cumprimento do horário, vestuário, regras, rotinas, atitudes, valores, transporte, preservação do material didático, entre outras.

De acordo com Freire (1993), o professor deve ser um exemplo, na medida em que deve cumprir as regras previamente estipuladas, sob pena de ser julgada pelos seus próprios alunos, ou seja, deve haver coerência entre a teoria e a prática, fator determinante para uma intervenção educativa coerente.

Piéron (1996) expressa alguns aspetos a considerar pelo professor, com o intuito de serem alcançados os objetivos propostos, como sendo: o contexto da realização da atividade, o tempo de empenhamento motor, a reação do professor perante a prática apresentada pelos alunos e a organização das tarefas propostas.

Apesar da nossa intervenção pedagógica ter implicado uma busca constante de um clima favorável de aprendizagem professor-alunos, tal processo nem sempre foi satisfatório. Houve alguma dificuldade na gestão de algumas emoções por parte do professor estagiário na turma 12^º8, o que dificultou, por diversas vezes, a organização e gestão de aula, principalmente em espaços exteriores. De referir que, pelo contrário, nas matérias de ensino que apresentavam, à partida, ter um maior grau de dificuldade, quer na aprendizagem de conteúdos específicos, quer nos processos de organização e de gestão, os resultados revelaram-se muito positivos. Exemplo disso foram as matérias de ensino de Natação, Dança e Badminton, todas desenvolvidas em espaços interiores.

Ao longo de toda a PL foi desenvolvido um trabalho diferenciado com ambas as turmas, tentando-se adequar o estilo e modelo de ensino consoante as características das turmas apresentadas. Como tal, foi fundamental ter sempre presente a relação professor-alunos e a formação de grupos, salvaguardando o melhor clima possível ao longo das sessões de aula e uma intervenção, por parte do professor, com maior eficácia. Desta forma, os grupos de trabalho foram formados de acordo com os níveis de aprendizagem

apresentados pelos alunos, sendo por vezes heterogéneos, por forma a que se desenvolvesse, nos alunos mais proficientes, um comportamento de entajuda e responsabilidade para com os restantes colegas, e homogéneos, quando houve a necessidade de aproximar os níveis de proficiência com o intuito de desenvolver competências comuns aos dois grupos. Tudge (2003), enfatiza esta ideia, reforçando o papel dos alunos mais proficientes no desenvolvimento de competências nos colegas menos proficientes, ressaltando, contudo, o papel de orientação, por parte do professor, que deve estar sempre presente, por forma a delegar tarefas e gerir o processo de aprendizagem dos alunos.

Neste campo de intervenção, sentimos uma maior dificuldade no 12º comparativamente ao CEF61, dado que os segundos apresentavam sempre uma maior predisposição para ajudar os colegas quando comparados com os primeiros. Tal circunstância tornou-se num dos principais fatores que implicaram uma menor rentabilização do tempo útil de aula, na turma do ensino regular, perdendo-se muitos minutos na organização e realização das tarefas propostas.

Foi sempre nosso objetivo minimizar, ao máximo, o tempo de organização da turma do 12º, por forma a aumentar o tempo útil. Para tal, foi necessário criar algumas rotinas de trabalho, nomeadamente a rápida constituição de grupos, previamente definidos, para cada tarefa, e a sua eficaz distribuição e organização no espaço de aula, de acordo com os objetivos traçados.

De acordo com Piéron (1996), o tempo útil da sessão de aula é basilar no que toca à possibilidade de sucesso no processo de ensino-aprendizagem, já que quanto maior for o tempo em atividade motora do aluno, maior possibilidade terá, este, de evoluir nas suas capacidades psicomotoras. Deste modo, cabe, também, ao professor equacionar adequadamente o tempo de instrução, sendo necessário ajustar o modo de intervenção, de acordo com o meio envolvente, disposição dos alunos e momento apropriado.

No decorrer das aulas, foi necessário recorrer a paragens para a explicação de exercícios, bem como para transmitir algum feedback geral. Neste sentido, a disposição dos alunos mereceu especial atenção, uma vez que estávamos perante uma informação que teria de ser específica, clara e muito curta no seu espaço de tempo. Apesar de termos sentido alguma dificuldade no cumprimento destes requisitos, constatámos ser fundamental manter sob nosso campo visual a totalidade dos alunos, bem como minimizar algumas circunstâncias climatéricas, no caso da orientação do sol, devendo prevalecer o bem comum, em detrimento do professor.

Ao longo da PL, fomos adquirindo alguma competência na forma distinta de abordar cada uma das turmas, compreendendo onde melhor otimizar o tempo de empenhamento motor. Enquanto que, no início, foram despendidos muitos minutos no tempo de instrução e de organização da turma, fomos otimizando progressivamente esta competência. Contudo, considera-se que este processo de aprendizagem continua, não apenas nos primeiros anos de carreira docente, como também ao longo de toda ela.

Quanto à dinâmica na abordagem das matérias de ensino, nos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) foi dada primazia ao jogo reduzido e/ou condicionado, por forma a desenvolver situações de aprendizagem num ambiente rico, mas igualmente controlado no número de variáveis a equacionar, desenvolvendo nos alunos a compreensão das componentes envolvidas no jogo. Os jogos reduzidos possibilitam o aumento significativo das ações de passe e receção, favorecendo à posteriori, a transferência destas ações em contexto real de jogo formal (Castelo, 2003).

Nas situações de jogo condicionado, através da sua desmontagem em unidades funcionais, é possível o desenvolvimento intencional de determinados princípios de jogo isoladamente, tendo sempre a possibilidade de, em qualquer momento do processo, poder voltar a descondicioná-lo (Garganta, 1998).

Igualmente, na matéria de ensino de Badminton, foram privilegiadas as mesmas situações, onde foi possível manipular as dimensões do campo e regras da modalidade, procurando desenvolver competências transversais à maioria das restantes matérias. Nesta matéria de ensino, onde é privilegiada a confrontação direta entre jogadores, foi possível dar maior incidência ao desenvolvimento da coordenação, leitura do adversário, tomada de decisão, entre outras.

No que diz respeito aos desportos individuais, particularmente a Natação e o Atletismo, houve particular cuidado na definição dos grupos de trabalho, na medida em que a dinâmica dos diferentes elementos favoreceu o trabalho por estações e circuito, sendo possível, igualmente, rentabilizar os escassos recursos existentes.

No ensino da matéria de Dança, deu-se especial ênfase ao trabalho de grupo, com o intuito de estimular a comunicação e a cumplicidade entre os alunos, e desenvolver competências que permitissem o estabelecimento de adequadas interações sociais.

Os sistemas competitivos foram utilizados consideravelmente ao longo das aulas, e consideramos ter sido um fator determinante na promoção da aprendizagem, já que potenciou a motivação e empenho dos alunos.

A individualização do ensino foi uma estratégia aplicada sempre que necessário, uma vez que, ocasionalmente, originaram situações que exigiram uma intervenção mais específica por parte do professor. Tais situações nem sempre foram fáceis de operacionalizar, pois, para além de alguns desafios apresentados não serem de simples resolução, a dinâmica da aula ficava também por vezes comprometida, pois sentíamos alguma dificuldade em intervir de forma individualizada, sem descorar a restante turma. A longo do EP houve sempre a necessidade e intencionalidade de diversificar as situações ensino-aprendizagem, indo desde às situações mais individualizadas e de carácter mais específico, àquelas mais globais e abrangentes, dirigidas à totalidade do grupo. Percebemos, pois, a importância de utilizar situações “tão global quanto possível e tão analítico quanto necessário” (Jacinto et al., 2001, p. 28), explorando sempre estratégias de carácter lúdico.

No que concerne ao desenvolvimento de competências relacionadas com a responsabilidade, instaurou-se no início do ano letivo o levantamento e entrega do material didático, aos pares e por ordem alfabética, junto do funcionário responsável pelo mesmo. Como forma de salvaguardar o material solicitado pelo professor, realizava-se a contagem do mesmo, de preferência, no início e no término da aula.

Considera-se que as estratégias enunciadas anteriormente procuraram corresponder aos objetivos inicialmente propostos, onde a adaptação das mesmas, em contextos específicos, possibilitou ao professor o desenvolvimento da sua capacidade de intervir em situações adversas, nunca descurando o sentido de contribuir para uma melhor aprendizagem dos seus alunos.

Durante a nossa formação académica na Universidade da Madeira (UMa) houve a possibilidade de deter alguns conhecimentos determinantes na busca de uma intervenção eficaz, essencialmente através das unidades curriculares – Pedagogia do Desporto, apresentando-se os modelos e os estilos de ensino consoante as necessidades dos alunos e Organização e Inovação em EF e Desporto Escolar, com o desenvolvimento dos conceitos: gestão, disciplina, clima, professor de excelência, entre outros.

É a partir destes pressupostos que passaremos a explicar quais os modelos e estilos de ensino adotados, bem como outras estratégias de ensino implementadas.

2.1.2.1. Modelos de ensino

Os modelos de ensino adotados justificaram-se pelo nível de aprendizagem e proficiência apresentados pelos alunos na avaliação diagnóstica. Neste sentido, Jacinto et al. (2001), revelam existir três modelos de referência, são eles o modelo por blocos (aprendizagens tendencialmente concentradas), por etapas (aprendizagens tendencialmente distribuídas) e misto (aprendizagens concentradas e distribuídas).

Apesar de termos lecionado as matérias de ensino de acordo com as instalações desportivas atribuídas, tentámos recorrer, maioritariamente, ao modelo misto, já que foram desenvolvidos determinados conteúdos comuns a algumas matérias, ao longo da PL, realizando aulas tanto mono como politemáticas.

O modelo misto permite o desenvolvimento eclético e multilateral dos alunos, já que permite o desenvolvimento sustentável da sua aprendizagem, ou seja, de acordo com as suas necessidades são permitidas variadas oportunidades de aprendizagem.

Importa referir que quer o modelo por blocos, quer o modelo por etapas apresentam vantagens e desvantagens, pelo que, para o ensino dos JDC (Basquetebol, Futebol, Corfebol e Basebol), foi utilizado o modelo por etapas e para a abordagem do Atletismo, Badminton, Natação e Dança foi utilizado o modelo por blocos.

2.1.2.2. Estilos de ensino

Os estilos de ensino dizem respeito aos vários modos de intervenção do professor no processo de ensino-aprendizagem, visando a organização e apresentação dos conteúdos a abordar, bem como orientar a aprendizagem dos alunos (Batalha, 2004).

De acordo com Mosston e Ashworth (2008), são vários os estilos de ensino, nomeadamente: comando, tarefa, recíproco, autoavaliação, inclusivo, descoberta guiada, descoberta convergente, produção divergente, programa individual, iniciativa do aluno e autoensino. De referir que tais estilos de ensino estão organizados de acordo com o tipo de comportamento solicitado ao aluno, ou seja, enquanto uns remetem-nos para uma reprodução do conhecimento, os outros, possibilitam a produção de um novo conhecimento.

Durante a nossa PL, foi possível adotar vários estilos de ensino, de acordo com características dos alunos e comportamentos que queríamos solicitar nos mesmos, mas também, consoante o conhecimento e capacidade de aplicar os ditos estilos por parte do

professor. De salientar o uso de mais do que um estilo de ensino na mesma aula, fruto dos objetivos delineados e das necessidades sentidas no decorrer das várias situações inerentes à aula.

Os estilos de ensino comando e tarefa foram, predominantemente, utilizados no desenvolvimento das capacidades condicionais, trabalho realizado no início de todas as aulas, bem como no desenvolvimento das matérias de ensino de Natação e Atletismo. Adotou-se estes estilos de ensino nestas situações pelo facto de considerarmos áreas muito técnicas, apelando ao controlo e supervisão constante do professor sob a turma de modo a salvaguardar o risco associado às mesmas.

No que diz respeito ao estilo de ensino recíproco, este foi utilizado, essencialmente, naquelas aulas onde a formação de grupos foi heterogéneo, mais concretamente nas matérias de ensino dos JDC (Futebol, Basquetebol, Corfebol e Basebol) com o objetivo de os alunos mais proficientes auxiliarem e potenciarem a aprendizagem dos colegas menos proficientes. De referir que, para o desenvolvimento destas matérias de ensino, em situações de formação de grupo homogéneo, foi utilizado o estilo de ensino divergente, onde, a título de exemplo, situações de superioridade e inferioridade numérica levaram o aluno a desenvolver a capacidade de tomada de decisão perante vários contextos.

Para o desenvolvimento da matéria de ensino de Dança adotámos, de uma forma mais marcante, o estilo de ensino por descoberta guiada, na medida em que foi proposto aos alunos a criação de uma coreografia, sendo alvo de avaliação a originalidade e criatividade dos passos de dança definidos pelos mesmos.

Em suma, consideramos que cada estilo de ensino é remetido a um determinado contexto, não havendo um melhor que outro, apenas deverá corresponder às verdadeiras necessidades dos alunos, à organização das tarefas propostas pelo professor, bem como os recursos disponíveis pela escola.

2.1.2.3. Outras estratégias de ensino

Ao longo de toda a PL foram surgindo desafios, sendo necessário tomar decisões de uma forma ponderada e fundamentada. Tais decisões originaram consequências positivas e outras menos positivas pelo que, fazendo uma retrospectiva, alteraríamos algumas situações.

Na planificação das aulas tivemos um especial cuidado na preparação dos grupos de trabalho, na apresentação de alternativas aos exercícios, no sentido de adequar as tarefas aos comportamentos apresentados pelos alunos, indo, desta forma, ao encontro das reais necessidades dos mesmos.

O princípio da especificidade do plano de aula remete-nos para a seleção e aplicação de processos distintos, por forma a que, cada aluno, desenvolva as competências da matéria de ensino a lecionar, avançando para os diferentes níveis de aprendizagem de acordo com as suas potencialidades (Jacinto et al., 2001). No nosso caso e apesar de termos enviado esforços na definição de objetivos, conteúdos e estratégias diferenciadas e enquadrados às características de cada turma, temos a perfeita consciência que nem sempre alcançámos o sucesso almejado.

A turma 12^o8, por possuir um grupo de seis alunos com comportamentos instáveis, exigiu especial, no sentido de conseguir aplicar estratégias variadas com o intuito de minimizar os acontecimentos de perturbação e indisciplina na turma. Deste modo, a solução passou por colocar esses alunos em grupos distintos, procurando que o distanciamento físico e o envolvimento proximal com os outros colegas da turma, de alguma forma permitisse diluir ou mesmo eliminar potenciais comportamentos desvio. Para além desta preocupação constante na formação e monitorização do empenhamento dos grupos de trabalho, também tentámos evitar ao máximo exceder os tempos de transição entre tarefas e na clara explicitação das mesmas, pois esses momentos eram aproveitados por alguns alunos para comunicarem inadvertidamente, causando ruído e atitudes contraproducentes. Outra estratégia utilizada foi atribuir responsabilidades, aproveitando-se, assim, a proficiência dos mesmos para auxiliar o professor nos grupos onde estavam envolvidos, favorecendo a aprendizagem daqueles menos proficientes.

Na mesma linha de pensamento, a abordagem da matéria de ensino de Basebol permitiu identificar alguns líderes de grupo, com capacidade de organizar a sua equipa e estruturar toda uma estratégia para conseguir alcançar os objetivos do jogo. A delegação de responsabilidade nos alunos, no sentido de orientarem determinadas tarefas, revelou-se determinante na elevação das capacidades do próprio aluno (líder) e também dos colegas. Assim, foram desenvolvidas questões relacionadas com a liderança, companheirismo, atribuição de vários papéis, que permitiram aumentar a responsabilidade e autonomia dos alunos. De certa forma, ainda que orientados pelo professor, tentamos inculcar no aluno a condução do processo de ensino-aprendizagem, evoluindo nas ações técnico-táticas. Uma das vantagens mais significativas desta matéria

de ensino, passou por proporcionar a possibilidade de todos os alunos serem intervenientes no jogo, independentemente do seu nível de proficiência, pois esta modalidade permite a atribuição de papéis individuais, ainda que sejam incluídos numa dinâmica de grupo. No entanto, todos os alunos tiveram a possibilidade de, ao passar por todas as posições, poderem definir a sua posição preferencial.

A comunicação com os alunos foi um fator fundamental para a manutenção de um clima razoável e controlado, sendo que algumas vezes houve a necessidade de dialogar individualmente com o aluno, no sentido de sensibilizar o mesmo para a prática de boas atitudes e valores. De referir que, por vezes, no final da aula ocorreram algumas situações em que vários alunos demonstraram vontade de tirar satisfações de determinados acontecimentos que ocorreram da aula e, ao mesmo tempo, desafiar o professor. Por este motivo, foi necessário não permitir que se estabelecesse diálogo em grupo, mas sim, individualmente.

No início das aulas, tentámos incluir atividades com carácter lúdico, como forma de obter uma correta ativação cardiovascular e músculo-esquelética, contudo, tal procedimento foi interrompido no 12º8, uma vez que esta turma apresentou, sistematicamente, comportamentos de instabilidade e de irreverência. Assim, após várias tentativas, optou-se por realizar corrida contínua durante, sensivelmente 5 minutos. Tal estratégia, ainda que a médio-longo prazo, foi surtindo efeito.

Já a turma do CEF61, por apresentar características de uma enorme motivação e disponibilidade para a prática das aulas de EF, permitiu que a nossa intervenção fosse mais confiante e conseqüentemente a ação educativa mais eficaz. Apesar de terem no seu programa letivo apenas 25 blocos de 90 minutos destinados à EF, conseguiu-se desenvolver nos mesmos algumas competências como o respeito, a responsabilidade, o espírito de sacrifício, a autossuperação, entre outras.

No que diz respeito ao desenvolvimento da condição física, desde o início do ano letivo que pretendíamos realizar um banco de exercícios, tendo em vista o desenvolvimento da condição física dos alunos. Tal processo requereu uma pesquisa sobre esta temática, uma vez que teríamos de encontrar exercícios com vários níveis de progressão, correspondendo ao nível geral da turma (12º8 e CEF61) (Anexo V).

Apesar de termos programados 3 níveis de progressão para todo o ano letivo, apenas conseguimos realizar os primeiros dois. A turma do 12º8 apresentou alguma dificuldade na realização dos exercícios, pelo que foi necessário prolongar o 2º nível até ao 3º período. Já a turma do CEF61, por termos disponíveis apenas 25 blocos, os quais

tiveram destinados cerca de 20 blocos de prática, não permitiu o desenvolvimento do 3º nível. Como forma de manter os alunos mais motivados, tivemos o cuidado de ir adaptando os exercícios de acordo com o nível de cada aluno. Contudo, reforçamos que o nível geral da turma 12º8 não permitiu realizar a intervenção desejada.

A distribuição dos alunos pelo espaço de aula foi ajustada de forma a rentabilizar a dinâmica da aula e favorecer um bom clima relacional. Mais concretamente no 12º8, ainda que sempre em xadrez, tivemos o cuidado de distribuir os alunos do género masculino com uma distância considerável, intervalando com o género feminino para evitar a ocorrência de situações geradoras de instabilidade. Esta organização permitiu um maior controlo sobre a turma e a possibilidade de fornecer *feedbacks* corretivos aos alunos que apresentavam dificuldade na realização das tarefas propostas.

Quanto à realização de aulas politemáticas, estas surgiram para suscitar nos alunos o desenvolvimento de aprendizagens comuns a diferentes matérias, estimulando assim o *transfer* de aprendizagens e simultaneamente, potenciar a motivação dos alunos na realização das tarefas propostas. Para além destas razões, referimos que, por vezes, alguns alunos tinham mais dificuldades numa matéria de ensino do que na outra, pelo que este tipo de abordagem nas aulas permitiu desenvolver, nos mesmos, competências transversais às matérias abordadas, como por exemplo o Corfebol e o Futebol, na abordagem de alguns processos táticos.

Importa também referir que os JDC, devido à riqueza de situações que proporcionam, constituem um meio formativo por excelência. Através da sua prática são desenvolvidas capacidades e habilidades motoras, ao mesmo tempo que as necessidades de jogar em equipa fomentam as relações grupais, base da construção do saber estar em sociedade. O Corfebol tem características especiais que o tornam uma atividade distinta de todas as outras. No caso do 12º8, foi uma matéria de ensino que conduziu ao desenvolvimento da cooperação, uma vez que é um jogo de passes e desmarcações constantes, porque não é possível o drible ou qualquer outro tipo de progressão com a bola. Fomentou, também, as relações grupais, especialmente entre sexos, na medida em que cada equipa tem que ser, obrigatoriamente, formada por rapazes e raparigas. Foram verificadas melhorias no domínio estratégico do jogo e nas relações grupais sobretudo a nível do companheirismo e entreajuda. Concluímos, deste modo, que este tipo de matérias são potenciadoras na criação de sinergias num determinado grupo e altamente inclusivas.

Dedicamos agora um pequeno espaço de reflexão para a matéria de ensino de Dança que se revelou ser uma matéria imprescindível no currículo dos alunos. A sua

implementação foi realizada com alguma cautela e até com alguma reserva acerca da aceitabilidade por parte dos alunos. O clima da turma na altura não era o melhor, visto que estávamos no final do 2º período e em vésperas da viagem de finalistas. Contudo, após muita reflexão, optámos por escolher a dança educativa, de carácter básico, que permitiu um conjunto de vivências diversificada e contribuiu para a aquisição de um conhecimento essencial para a criação de uma coreografia final que os alunos tiveram que apresentar à turma.

A dança é uma matéria de ensino que apela a várias sensações corporais, podendo muitas vezes ocasionar o contacto corporal, facto este que poderá gerar algumas resistências por parte dos alunos, pois alguns ainda sentem dificuldade em se expressar em grupo. A abordagem da dança constituiu, então, um desafio pessoal, na medida em que, apesar de não possuímos dificuldade na contagem dos tempos musicais, tínhamos algum receio na nossa capacidade de organização, intervenção e dinamização dos grupos de trabalho. Contudo, todo o processo foi orientado com alguma serenidade e convicção, distribuindo-se os elementos com alguns comportamentos desestabilizadores por cinco grupos heterogéneos e rentabilizando o espaço disponível para a criação e treino da coreografia, em cinco zonas devidamente distanciadas. O facto de começar as aulas com uma coreografia de aeróbica facilitou, de certa forma, a abordagem desta matéria de ensino e revelou-se uma estratégia eficaz no combate a certos receios que inicialmente alguns rapazes apresentaram. Ao longo do tempo fomos sentindo, nos alunos, uma descontração natural, ao evidenciarem uma maior segurança, quer na nossa intervenção, quer na realização das tarefas propostas.

Visto termos um número bastante reduzido de aulas, consideramos que esta estratégia (criação da coreografia) foi desafiadora para os alunos, pois permitiu responsabilizá-los pela criação de algo que mais tarde seria apresentado aos colegas e isso fez com que os mesmos se empenhassem no sentido de “fazer boa figura” perante os colegas, verificando-se, na generalidade, um envolvimento acima das expectativas iniciais. Apesar do professor não ter necessariamente que saber exemplificar, foi fundamental que estivesse sempre atento, no sentido de fornecer *feedbacks* diversificados, visto que os alunos apresentaram alguma dificuldade no trabalho dos conteúdos de dança e na conseqüente construção coreográfica.

Tentámos centrar no praticável o grupo que evidenciava um maior desempenho, por forma a poder servir de exemplo e de referência para os restantes colegas. Esta

estratégia surtiu efeito, pois os alunos sentiram-se muitas vezes desafiados com a criação da coreografia do grupo do centro.

Apesar de ter sido relatado, por parte dos alunos, a inexistência de experiências significativas no contexto desta matéria de ensino, foi possível verificar, através da avaliação inicial, que a turma se encontrava num nível avançado. Por este motivo, deixámos ao critério dos alunos a criação da coreografia final, incluindo os seguintes conteúdos de dança: passos, voltas, saltos e equilíbrios. Verificou-se que esta estratégia didática foi eficaz, na medida em que foram evidenciadas noções de tempo, ritmo e movimento na coreografia dos alunos. No geral, esta UD foi uma surpresa, pois não esperávamos um controlo tão seguro sobre a turma. Constatamos, pois, que a dinâmica alcançada foi o culminar de todo um processo iniciado desde o início do ano letivo. Ao longo das aulas, a nossa preocupação foi fundamentalmente motivar e orientar os alunos e tal tarefa foi cumprida na íntegra. A turma revelou muita receptividade para a abordagem desta matéria de ensino, tendo sido uma experiência muito positiva para os mesmos e enriquecedora no que diz respeito à aprendizagem dos conteúdos.

Em jeito de conclusão, julgamos que a adoção de todas as estratégias de ensino desenvolvidas e apresentadas neste pequeno capítulo possibilitaram uma experiência benéfica para todos os intervenientes do processo ensino-aprendizagem, pois, o que à partida foi fonte de grande insegurança e dificuldades, tornou-se numa situação geradora de desafios diferenciados que estimularam a expressão criativa.

O desenvolvimento de todas as matérias de ensino desenvolvidas ao longo da PL deu-nos ferramentas didático-pedagógicas para melhorarmos o processo de ensino, pois, enquanto futuros profissionais da área da docência, é necessário encarar os problemas e desenvolver a experimentação de várias estratégias no sentido de colmatá-los. Contudo, tais estratégias têm que sofrer um processo de amadurecimento de ideias e fundamentação teórica que possa sustentar a nossa ação pedagógica. Deste modo, foi nossa intenção responsabilizar, de certo modo, cada aluno nas suas tarefas para que este se sentisse parte do processo, onde o seu contributo era tão importante como o do colega e do professor.

Quisemos, também, desenvolver a integração dos alunos em grupo e apelar ao bom senso dos mesmos, considerando essencial o contributo de cada um para um produto final, o sucesso.

2.1.3. Avaliação

A avaliação é um processo complexo, onde o professor tem a necessidade de suportar as suas decisões, no âmbito do ensino e da aprendizagem do aluno. Esta avaliação tem início desde o primeiro momento até ao momento final da dita aprendizagem. Como tal, o professor deve recorrer à avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa, tendo em vista o controlo das aprendizagens dos alunos (Araújo, 2002). Aranha (2004) defende a ideia anterior, referindo que este processo permite a recolha de dados fundamentais para um melhor desempenho dos alunos, identificando as principais lacunas para posteriormente dar resposta às mesmas, caminhando-se, assim, para a eficácia pedagógica.

No início do ano letivo, tanto os alunos do 12º8 como do CEF61 foram informados acerca dos critérios de avaliação, tendo como referência o PNEF e os critérios de avaliação específicos do grupo de disciplina de EF, visando a determinação que definiu os critérios de avaliação visando a determinação do grau de sucesso dos alunos, de acordo com as competências expressas pelos mesmos nas diversas situações de aprendizagem.

Assim, a avaliação contemplou três grandes áreas específicas da EF: (i) atividades físicas; (ii) aptidão física e conhecimentos; e, (iii) atitudes (área transversal não específica) (consultar Anexo VI).

De acordo com os critérios definidos pela escola, envidamos esforços no sentido de haver um fio condutor entre as três áreas, culminando numa avaliação coerente dos alunos, onde se procurou sempre a valorização das competências dos mesmos.

Em suma, o processo de avaliação, apesar de constante, pode ser dividido em três momentos diferenciados, como sendo: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

2.1.3.1. Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica visa constatar as aptidões e conhecimentos dos alunos, num panorama de conhecimento das principais dificuldades e potencialidades dos mesmos (Ribeiro & Ribeiro, 1989). A partir desta avaliação, o professor deve adequar o processo de ensino-aprendizagem, devendo colocar o aluno no centro do mesmo.

Segundo o PNEF,

No protocolo de avaliação inicial, as situações de avaliação e procedimentos de observação e recolha de dados deverão considerar os aspectos críticos do percurso de aprendizagem em cada matéria e sintetizar o grau de exigência de cada nível do programa, nos critérios e indicadores de observação acertados entre todos. (Jacinto et al., 2001, p. 25)

Esta avaliação deve assumir um carácter rigoroso, preciso e aprofundado, permitindo ao professor o desenvolvimento de uma ferramenta imprescindível na abordagem das UD's. Uma vez que estamos perante um processo de formação para a docência, e por que esta avaliação é determinante para a correta adequação da intervenção docente, minimizando a margem de erro na ação, colocámos grande empenho na sua realização.

Deparámo-nos com algumas dificuldades na operacionalização desta tarefa, por ser uma das abordagens iniciais no processo de intervenção educativa e por apresentar um grau de complexidade elevado. Com efeito, a necessidade de recolher e interpretar um elevado número de dados diferenciados, referentes aos alunos das duas turmas, requereu uma elevada organização e capacidade reflexiva. Foi ainda necessário equilibrar a nossa ação no que diz respeito ao incitamento e organização das tarefas propostas bem como na compreensão das características e dinâmicas criadas pelos alunos.

Para a recolha de dados foram utilizadas fichas de registo de observação de acordo com as matérias de ensino abordadas (consultar Anexo VII). Estas fichas de registo continham as competências que posteriormente seriam equacionadas na avaliação final de cada UD. Tais competências foram observadas e preenchidas *in loco*, enquanto os alunos realizavam situações reduzidas e/ou formais das ditas matérias.

Após os resultados obtidos, e por forma a facilitar a categorização dos níveis de aprendizagem dos alunos, estes foram organizados de uma forma semelhante ao apresentado no PNEF, nomeadamente: (i) introdutório, (ii) elementar, (iii) parte do nível avançado e (iv) nível avançado (consultar Anexo VIII).

2.1.3.2. Avaliação formativa

A avaliação formativa facilita o processo de adequação do ensino, uma vez que, por ser uma avaliação contínua, permite aferir a evolução do aluno em todas as aulas. Esta observação poderá ser vista como um método de avaliação mais micro, já que é um

processo controlado minuciosamente, sendo um meio privilegiado para a redefinição dos objetivos e adaptação dos planos de aula no decorrer da PL.

De acordo com Haydt (2000), a avaliação formativa possibilita analisar a compatibilidade dos objetivos definidos com os níveis de aprendizagem alcançados, sendo imprescindível, por parte do professor, estabelecer mecanismos de *feedback*, para que os alunos alcancem os objetivos propostos.

Podemos, assim, referir que esta avaliação consiste na preocupação da recolha de dados, tendo em vista a reorganização de todo o processo, isto é, consiste numa linha orientadora da ação educativa onde, dependendo dos *feedbacks* recolhidos através dos alunos, conseguimos adequar a nossa prática às reais necessidades dos alunos.

Ao longo da nossa PL, esta forma de avaliação foi desenvolvida continuamente, uma vez que tínhamos de averiguar se a nossa intervenção e exercícios propostas estariam a corresponder aos objetivos pretendidos. Tal avaliação foi recolhida através das atitudes e valores do aluno, bem como aspetos relativos à competência propriamente dita, nas matérias de ensino desenvolvidas.

Importa referir que este processo também foi realizado no final de cada aula como forma de avaliar o nosso desempenho, quer através da observação realizada pela orientadora cooperante, quer pela reflexão e análise, realizada em papel, por forma a promover os reajustes necessários na ação educativa.

2.1.3.3. Avaliação sumativa

A avaliação sumativa, de acordo com Ribeiro (1997), diz respeito à análise do processo evolutivo da aprendizagem do aluno, comparando avaliações anteriores (diagnóstico e formativo). Esta, é realizada no término de uma unidade de aprendizagem e possibilita o aperfeiçoamento do processo de ensino.

Consideramos que a avaliação sumativa nos permite analisar e refletir a nossa ação educativa, uma vez que podemos verificar se os objetivos, inicialmente traçados, foram realmente alcançados.

Como tal, foram realizados alguns esforços por parte do professor, tendo em vista uma avaliação justa de todos os alunos, como por exemplo, a criação de documentos de apoio das matérias para aqueles alunos que apresentavam atestado médico que os impossibilitava de praticar tais matérias. Este procedimento, associado à exigência da

presença dos mesmos nas aulas, permitiu, no final de cada UD, a realização de um teste teórico com questões, predominantemente, acerca de situações realizadas nas aulas.

Consideramos que a avaliação sumativa é um meio de aferição do processo de ensino-aprendizagem, visto ser possível apurar se as estratégias adotadas foram ao encontro das necessidades dos alunos. Assim, é essencial fazer uma boa análise e reflexão acerca das provas dadas pelos alunos e, se necessário, abordar as situações com as orientadoras cooperante e científica, com o intuito de, através da experiência no terreno, realizar uma nova análise e reflexão, salvaguardando desta forma a justiça nas notas atribuídas.

2.2. Assistência às aulas

A assistência às aulas é entendida como uma componente fundamental no processo de formação de professores, quer seja no âmbito do EP, quer na formação contínua dos professores. Desta forma, é essencial observar e refletir várias formas de lecionar determinada matéria de ensino, de modo a utilizar as estratégias de ensino mais adequadas.

Segundo Mendes, Clemente, Rocha e Damásio (2012), o processo de observação passa por identificar e recolher informações decorrentes da prática pedagógica, através de um instrumento adaptado a esse contexto. Este processo implica a perceção e capacidade de interpretação de quem avalia, devendo contextualizar adequadamente toda a informação recolhida, pois, a simples presença do observador em contexto de aula, pode ser motivo de desconforto, o que poderá condicionar, mesmo que de forma não intencional, a qualidade da ação educativa do professor observado.

A observação assume-se como uma competência basilar no quotidiano do professor, uma vez que permite analisar a prestação dos alunos, bem como possibilita a avaliação da prática docente. A evolução do professor está intimamente ligada à capacidade de observar, pois sem esta, todo o processo de análise e avaliação ficam comprometidos (Aranha, 2005).

Consideramos que a assistência às aulas auxilia em diversos aspetos a prática pedagógica do professor. Entre eles, destacamos o facto de: (i) permitir aferir e adotar estratégias de intervenção pertinentes; (ii) compreender a importância e as consequências, dos diversos *feedbacks* fornecidos ao longo das nossas aulas e os recebidos pelo orientador sobre as nossas aulas; (iii) desenvolver e melhorar a nossa capacidade de

observação e análise da qualidade de uma aula; (iv) possibilitar a troca de opiniões sobre o processo ensino-aprendizagem, incrementando o nosso conhecimento.

Ao longo da PL, foram adotados, de uma forma constante e regular, exercícios de observação, onde o contributo dos professores orientadores e do colega estagiário, numa reflexão partilhada e aberta, contribuíram para a análise e estruturação de mais eficazes formas de intervenção. Nesta ordem de ideias, Martins (2011) menciona a supervisão pedagógica como uma estratégia formativa, pois pode estar presente em toda a carreira docente, com o intuito de auxiliar a atividade profissional nos desafios decorrentes da PL.

Tendo bem presente a premência de satisfazer as nossas necessidades, foram observadas, ao longo de todo o ano letivo, aulas de professores estagiários que lecionaram a turma do 6º1 da Levada, aulas do colega estagiário e aulas de docentes da escola com vasta experiência educativa.

2.2.1. Objetivos

A criação do instrumento de observação visou a recolha de um conjunto de dados, por forma a reunir informação pertinente, dando resposta aos objetivos específicos e possibilitando uma melhor intervenção pedagógica. Deste modo, e tendo como objeto a eficácia pedagógica, foram definidos alguns objetivos: (i) recolha e análise de sistemas de observação; (ii) conhecimento as potencialidades e limitações do instrumento de observação (iii) exploração das variáveis inerentes ao processo de observação; (iv) desenvolvimento da capacidade de análise e reflexão nas abordagens realizadas; (v) definição do instrumento de observação.

2.2.2. Metodologia

De acordo com Freitas (2015), o instrumento de observação deverá respeitar as necessidades do observador e o contexto no qual se encontra inserido. Desta forma, foi criado, conjuntamente com o nosso colega de estágio uma ficha de observação (consultar Anexo IX), contendo cinco categorias consideradas fundamentais para a eficácia da prática docente, como sendo:

1. **Interações** – compreender se existia um controlo ativo (visão, deslocamentos, proximidade física, atenção constante à prática), clima de aprendizagem (consistência e encorajamento) e disciplina (prevenção e remediação);

2. **Professor** – analisar a postura, voz e afetividade com os alunos, bem como a instrução, *feedback*, organização, movimentação, resolução de problemas, observação e registros realizados;
3. **Atividades da aula** – situações de aprendizagem (tempo, adequação e sequência, ritmo e segurança);
4. **Rotinas organizativas** – percepção das rotinas organizativas antes da prática (formação de grupos, estabelecimento de regras e explicação das atividades propostas) e durante a prática (episódios de organização, transições, gestão do tempo, espaços e materiais);
5. **Técnicas de instrução/correção** – apresentação da informação (o que dizer e como dizer), demonstração das tarefas pretendidas, alunos como agentes de ensino, *feedback* (como, quando e porquê);
6. **Alunos** – reação às atividades, participação, desempenho, comportamentos (atividade motora, demonstração, ajuda, atenção à informação, deslocamentos, manipulação de material).

As observações decorreram de acordo com um calendário (consultar Anexo X), abarcando os diferentes períodos do ano letivo, tendo uma intencionalidade clara e diferenciada, de forma a nos facultar a informação que mais necessitávamos, a cada momento, otimizando a nossa intervenção pedagógica e didática.

O registo das observações foi realizado através de um registo anedótico, onde, e de acordo com o objetivo previamente definido, eram registadas as informações consideradas pertinentes e necessárias.

Estamos cientes que poderíamos ter procurado aprofundar, de uma forma mais detalhada, as categorias de observação, tornando este instrumento mais robusto/específico. No entanto, consideramos que o instrumento de observação utilizado foi adequado e ajustado aos objetivos inicialmente propostos.

2.2.3. Contributo pedagógico da assistência às aulas

No âmbito da PL, este processo tornou-se numa mais-valia, uma vez que possibilitou uma intervenção mais adequada. Após as observações realizadas, ainda que um pouco informais, foi-nos possível refletir acerca de determinados aspetos decorrentes da observação realizada, fazendo uma ponte mais estreita entre a prática observada e a prática realizada, estabelecendo as consequentes ilações sobre a prática pretendida.

Tivemos a oportunidade de realizar esta observação juntamente com a nossa orientadora cooperante, o que num diálogo constante e *in loco*, nos fez refletir sobre possíveis soluções para os problemas verificados. Este processo provocou o amadurecimento da nossa capacidade de observação e dotou-nos de competências que nos permitiram adaptar constantemente a nossa intervenção, no sentido de responder objetivamente aos problemas decorrentes da PL.

No que diz respeito ao instrumento de observação criado, este teve por base um registo abrangente que se materializava sob a forma de um balanço geral. Desta forma, pretendíamos estar única e exclusivamente concentrados na observação dinâmica da aula, e realizar, *à posteriori*, uma breve síntese sobre a mesma, destacando os seus pontos essenciais.

Com esta série de observações foi possível assistir a diversas formas de otimizar os tempos de transição nas tarefas, verificar a pertinência dos *feedbacks* utilizados, compreender as consequências educativas da organização e controlo da turma. Importa referir que as evidências, decorrentes da aplicação de um instrumento de observação, foram exclusivas de contextos únicos, pelo que, as ilações retiradas deverão ser contextualizadas caso a caso.

O facto de termos tido a possibilidade de observar algumas aulas de matérias que estávamos ou iríamos abordar nas nossas turmas, facilitou-nos no processo de adoção das estratégias a utilizar, uma vez que este exercício possibilitou a otimização e organização de toda a estrutura metodológica a utilizar nas aulas.

Foram evidenciadas grandes diferenças nas observações de professores estagiários e professores com experiência, sobretudo no que diz respeito ao controlo da turma, diversidade, qualidade e pertinência de *feedbacks* utilizados e qualidade da relação com os alunos. Tais resultados, seguramente, são explicados pela experiência de prática pedagógica, que faz com que os professores com experiência consigam uma aula muito mais fluida, organizada e, sobretudo, controlada, onde não é indiferente a adoção de estratégias ajustadas para o cumprimento de regras, ficando bem expresso o estabelecimento de limites.

Em suma, consideramos que o processo de assistência às aulas tornou-se fundamental, no que diz respeito à obtenção de possíveis soluções para a PL, desenvolvendo a capacidade em avaliar várias metodologias de ensino.

Capítulo III

Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar

“(...) atividades extracurriculares são consideradas como parte integrante da responsabilidade de uma escola, para proporcionar uma educação equilibrada (...)”

(Shulruf, Tumen & Tolley, 2008)

Capítulo III - Atividade de intervenção na comunidade escolar

3.1. Pertinência e objetivos das atividades

A atividade de intervenção na comunidade escolar surge no âmbito do estágio em ensino da EF visando a participação ativa em atividades organizadas e enquadradas pela Escola, que ultrapassem o âmbito restrito da atividade curricular relativa às aulas de EF. Neste sentido, o nosso contributo passou por auxiliar na organização de dois eventos escolares, denominados de: “Desporto à Solta/Vamos Agarrá-lo” e “Um Liceu Radical numa Escola Saudável”.

Estes dois eventos tiveram como principais objetivos: (i) proporcionar aos alunos e a toda a Comunidade Educativa, um conjunto de atividades desportivas, repleta de Atividade Física e (ii) contribuir para uma clara opção por hábitos saudáveis, com os contributos de diversos intervenientes sociais.

3.2. Apreciações gerais

Na primeira atividade contribuímos de forma direta na atividade de Caiaque Pólo, já que ficámos a auxiliar nas entradas e saídas dos alunos nos caiaques, bem como na arbitragem do mesmo. Achámos que esta tarefa foi enriquecedora, não só para os alunos do meu colega de estágio, que tiveram a oportunidade de participar no horário da disciplina, como também para nós, enquanto futuros profissionais da área. Contudo, devido à nossa indisponibilidade, em termos de horário, e falta de um maior número de participantes, não pudemos contribuir no restante tempo das atividades.

No que diz respeito à segunda atividade, “Um Liceu Radical numa Escola Saudável”, esta ficou um pouco aquém das nossas expectativas, uma vez que apenas foi possível acompanhar as turmas do estágio pelas atividades presentes. Consideramos que, numa próxima oportunidade, será profícuo o contributo, porventura, dos alunos das nossas turmas em relação à criação de atividades de interesse comum, visando o desenvolvimento de competências organizativas e de relação de grupo.

Acreditamos que o professor estagiário deverá repensar em futuras intervenções na comunidade escolar, já que se torna imprescindível retirar o máximo de experiência e envolvimento junto destas iniciativas potenciando, desta forma, o processo de aprendizagem enquanto professor.

Futuramente, este ponto deverá ser revisto, no sentido de obtermos uma maior adesão por parte das turmas da escola, começando pela divulgação e organização, que deverá abranger todo o grupo de disciplina. Tal perspectiva, deverá ter por objetivo envolver os demais colegas das restantes disciplinas que, conseqüentemente, contribuirão para uma crescente fonte de recrutamento de alunos.

Capítulo IV

Atividades de Integração no Meio

“A intenção é dar oportunidades e facilitar a integração de saberes que partem de situações reais dos alunos, das famílias e dos elementos da comunidade para gerarem aprendizagens significativas e funcionais.”

(Santos, 2007, p. 55)

Capítulo IV - Atividades de integração no meio

4.1. Atividades no âmbito da direção de turma

4.1.1. Caracterização da turma

A caracterização da turma assume-se como sendo um procedimento fundamental para se obter informações mais pormenorizadas do grupo de ação do professor ao longo de todo o ano letivo. Este estudo é realizado de uma forma transversal, reunindo-se informações que permitam a compreensão dos comportamentos dos alunos, perspetivando-se o evoluir do processo ensino-aprendizagem dos mesmos.

Enquanto diretores de turma, incube-nos a tarefa de caracterizar a turma e posteriormente apresentar, em conselho de turma, os pontos fulcrais da mesma, desde as características biográficas, a caracterização do agregado familiar, as condições socioeconómicas, os níveis de saúde e hábitos de vida, assim como a sua prática desportiva, motivações em relação à escola e à sua aprendizagem, bem como os hábitos de estudo e de leitura. Tais dados foram recolhidos, durante o primeiro mês de aulas, através da aplicação do questionário da direção de turma, fornecido pela direção da escola. Este questionário, de preenchimento *online*, debruçou-se sobre os pontos que a escola considera importantes para definir o perfil de turma, como sendo: (i) contextualizar a turma perante o conselho de turma; (ii) rentabilizar a intervenção pedagógica do conselho de turma; (iii) adequar a intervenção pedagógica à turma em questão; (iv) identificar possíveis necessidades da turma; (v) obter mais informações acerca dos alunos para melhorar a atuação dos docentes; (vi) providenciar um instrumento de trabalho para o diretor de turma poder intervir junto dos alunos. Posteriormente foi necessário proceder ao tratamento dos dados, tendo em vista a apresentação aos restantes professores, como anteriormente fora referido.

A caracterização da turma ocorre, assim, de uma análise e tratamento dos dados recolhidos a partir dos instrumentos referidos anteriormente, exigindo-se sempre o rigor e a objetividade das análises realizadas. Este processo tem por objetivo principal potenciar o rendimento do processo ensino-aprendizagem, passando por três momentos: a aplicação dos questionários, o tratamento dos dados e a respetiva apresentação.

De salientar que este processo de caracterização acaba por se estender ao longo do ano letivo, uma vez que os alunos, diariamente, apresentam comportamentos que nos permitem situá-los melhor no seu enquadramento escolar.

4.1.2. Atividades diárias

Primeiramente houve a necessidade de organizar o dossier de diretor de turma, criando-se uma ficha individual para cada aluno (consultar Anexo XI). Esta ficha individual tinha por objetivo reunir informações pertinentes dos alunos e que fosse de fácil consulta a qualquer momento do ano letivo. Como tal, foi necessário recolher informações de anos transatos, desde o 10º ano, bem como as disciplinas, notas obtidas e espaço para possíveis observações.

No decorrer do ano letivo foram várias as tarefas desempenhadas, incluindo-se a comunicação de informações pertinentes aos alunos; questões administrativas (justificação e impressão do mapa de faltas, atualização do dossier de turma, atendimento semanal aos pais); relacionamento com professores da turma, da escola e encarregados de educação; presença nas reuniões de conselho de turma e reuniões de entrega de notas de final de período.

De salientar que o contacto e interação, em contexto informal, com os restantes professores da turma, foi um meio determinante na ação, enquanto diretor de turma, na partilha e troca de informações sobre os alunos e práticas pedagógicas.

4.1.3. Apreciações gerais

Desde o início do estágio que nos foi proposta a possibilidade de exercer a função de diretor de turma. Tal desafio foi aceite, constituindo uma oportunidade de desenvolvimento das nossas competências enquanto futuros gestores do processo de ensino-aprendizagem.

As tarefas desempenhadas na direção de turma passaram por caracterizar rigorosamente a turma, estabelecer um contacto muito próprio e até, por vezes, informal com os alunos e professores. Também foi possível estabelecer um contacto formal com os encarregados de educação, todas as terças-feiras, no horário de direção de turma, bem como no final de cada período na entrega das notas.

Semanalmente realizamos tarefas de atualização do dossier da turma, como sejam, a justificação de faltas, leitura de informações dos docentes das restantes disciplinas, entre outras. Daí, eram reunidas informações a serem comunicadas aos alunos: o número de faltas, as informações aos encarregados de educação ou outros assuntos que merecessem relevância.

No desenvolvimento da prática destas funções, consideramos que é fundamental que: seja garantida a articulação entre o diretor de turma, os professores da turma, os alunos e os encarregados de educação; manter atualizado o dossier da turma; eleger o delegado e subdelegado da turma; preparar reuniões de conselho de turma com os restantes professores da turma; marcar um horário semanal de atendimento aos encarregados de educação e controlar as faltas dos alunos, mantendo os mesmos ocorrentes da situação assim como transmitir informações aos encarregados de educação, quando necessário.

Esta experiência de executar a função de diretor de turma foi importante na criação de “pontes” entre a turma, professores da turma e encarregados de educação. Também foi possível estabelecer várias reflexões durante o ano letivo entre os demais professores, sendo possível trocar perspetivas de estratégias didáticas e necessidades/dificuldades dos alunos, tendo em vista o aluno como parte integradora e central do processo educativo.

4.2. Ação de extensão curricular

A ação de extensão curricular (AEC) é uma atividade que procura aproximar os agentes educativos (alunos, professores e encarregados de educação) à escola, num espaço de partilha de informação, debate e reflexão. Como tal, a realização da ação “E a seguir ao Secundário?”, predominantemente destinada aos alunos das turmas do NE da ESJM, exigiu um conjunto de procedimentos tendo em vista o seu cuidado planeamento e eficaz operacionalização.

4.2.1. Pertinência e justificação da ação

Atualmente assiste-se a uma preocupação acrescida, por parte dos jovens, no que diz respeito às suas perspetivas de futuro, quer no âmbito académico, quer no sector profissional. A tomada de decisão nestas situações torna-se num processo extremamente complexo, passando pelo conhecimento das suas motivações e potencialidades. Por vezes, esta escolha ocorre precocemente, ainda quando os alunos estão preocupados com circunstâncias do foro pessoal e/ou emocional. Contudo, a reflexão é um processo indispensável nesta fase, daí a preocupação com o futuro ser vivenciada pelos próprios, por amigos e pelos familiares. Desta forma, tornou-se imperial endereçar o convite aos encarregados de educação, apelando à sua presença nesta conferência, uma vez que seriam debatidas várias perspetivas/possibilidades de futuro para os seus educandos e

seria dedicado algum tempo para o esclarecimento de dúvidas. De referir, ainda, que este evento seria uma oportunidade de aumentar a esperança para um melhor futuro dos seus educandos.

4.2.2. *Objetivos da ação*

Esta ação surge para sensibilizar a comunidade educativa para as diferentes perspetivas e possibilidades de futuro após o secundário por forma a: (i) ajudar os alunos na escolha do seu percurso, de acordo com os seus interesses e motivações; (ii) abordar o empreendedorismo, como uma perspetiva de futuro na entrada no mercado de trabalho; (iii) refletir sobre as possibilidades académicas no âmbito do prosseguimento de estudos; (iv) proporcionar um espaço onde alunos, pais e professores possam debater ideias acerca de diferentes perspetivas de carreira.

4.2.3. *Metodologia da ação*

A organização da AEC, coordenada pelo NE da ESJM, teve por base o estabelecimento de um plano de ação como forma de otimizar todo o processo inerente. Como tal, tivemos de: (i) direcionar o convite aos preletores pretendidos; (ii) solicitar a sala de conferências e autorização, ao Diretor da ESJM, para divulgar informação em espaço escolar ao diretor da ESJM; (iii) endereçar o convite aos alunos, encarregados de educação e direção escolar (consultar Anexo XII); (iv) criar e afixar cartazes em locais estratégicos da ESJM (consultar Anexo XIII) e (v) solicitar à direção escolar estacionamento para os meios de transporte dos preletores convidados.

O painel de preletores convidados para a conferência, nomeadamente a Prof.^a Doutora Rita Vasconcelos (UMa), a Prof.^a Doutora Maria João Barreira (UMa), o Dr. Carlos Lopes (Startup Madeira) e o Mestre Carlos Mendonça (*Personal Trainer*) contribuíram para uma abordagem abrangente e diversificada da temática proposta.

4.2.3. *Estrutura da ação*

A AEC organizada pelo NE da ESJM, decorreu no dia 01 de junho de 2017, das 11h30 às 13h00 e teve lugar na Sala de Conferências da ESJM.

No Quadro 1 é possível consultar o programa da AEC, nomeadamente os temas que foram desenvolvidos pelos preletores.

Quadro 1 – Programa da AEC: “E a seguir ao Secundário?”

11h30	Sessão de boas-vindas
11h40	“Escolhas e responsabilização.” (Mestre Carlos Mendonça)
11h55	“Será o empreendedorismo uma alternativa?” (Dr. Carlos Lopes)
12h15	“Terminamos o Secundário... e agora?” (Prof. ^a Doutora Maria João Barreira e Prof. ^a Doutora Rita Vasconcelos)
12h35	Debate
13h00	Encerramento da Conferência

4.2.4. *Apreciações gerais*

Com esta ação pretendíamos não só dar a conhecer aos alunos um conjunto de perspetivas de futuro, mas também mostrar-lhes que esta escolha deverá resultar de uma atitude reflexiva e pressupor responsabilidade.

O segundo objetivo é fruto das conversas informais que ambos os professores estagiários tiveram ao longo do ano letivo com os mesmos, em que os alunos expressaram algum receio em escolher a opção menos acertada. Ao longo destas conversas, tentámos mostrar que a escolha terá que ser tomada pelos mesmos, mas que não deveriam ter medo dessa escolha, uma vez que mudar não é algo grave, desde que contextualizado e assumido, perante aqueles que os ajudam. Neste sentido, demos sempre o nosso exemplo que, ao entrarmos num curso superior que não nos proporcionou realização, tivemos a coragem de aceitar um novo desafio.

Dentro desta perspetiva, e uma vez que os alunos já tinham o nosso testemunho, tentámos procurar alguém que tivesse alguma facilidade em comunicar e que desse o seu testemunho pessoal, de uma forma mais vincada. Nós demos esse exemplo, mas mudamos de curso no primeiro ano, fruto de não ser a nossa verdadeira vocação. Assim sendo, escolhemos alguém que até acabou a sua licenciatura e inclusivamente avançou para um mestrado e posteriormente, após sensivelmente um ano a exercer funções na área, viu que não era aquilo que pretendia fazer para o resto da sua vida e tomou a decisão de enveredar por um novo ramo. É um exemplo de alguém, que apesar de ter tido sucesso, quer no seu percurso académico, quer em termos de início de carreira, viu que a sua escolha já não era o que pretendia e responsabilizou-se por tirar uma nova licenciatura e

respetivo mestrado. Foi neste sentido que quisemos mostrar aos alunos que tudo tem um determinado momento, pelo que não podemos achar que a escolha feita é errada, pois deverá ser devidamente contextualizada.

Desta forma, convidamos o mestre Carlos Mendonça, com um currículo em várias frentes, em que tomou várias escolhas durante a sua vida, todas elas diferentes e que nunca se arrependeu das mesmas. Achamos que o seu testemunho foi uma mais-valia para a ação, sobretudo pela forma dinâmica como fez a sua comunicação, de forma a cativar o público-alvo a que se destinava. Atingimos, pois, o objetivo pretendido, de mostrar que os alunos não devem ter medo de tomar decisões, porque a vida é feita de escolhas e estas não são imutáveis.

Se para haver uma escolha responsável e esclarecida tem que haver reflexão sobre um conjunto de opções, foi nosso propósito refletir com os alunos um conjunto de possibilidades de futuro, quer a possibilidade de emprego imediato, numa perspetiva de empreendedorismo, quer através do prosseguimento dos estudos, optando entre o ensino superior técnico-profissional e o ensino superior universitário.

Relativamente ao empreendedorismo, tentámos encontrar alguém que, de uma forma prática, explicasse aos alunos o que é ser empreendedor, o que têm que fazer para o ser e que apoios existem nesta área. Convidamos um representante da *StartUp* Madeira, que apesar de estar virado para o ramo da informática (aplicações), serviria perfeitamente para atingir o nosso objetivo, uma vez que são uma das melhores empresas a cativar jovens para serem empreendedores numa área tão vasta como é o mundo das aplicações.

A apresentação realizada pelo Dr. Carlos Lopes (*StartUp* Madeira), não só atingiu o objetivo pretendido, no que diz respeito ao que lhe foi solicitado, como também foi mais além devido ao seu passado académico, uma vez que este, também entrou primeiro num curso que nada tinha a ver com a sua profissão atual. Desta forma, e através do seu testemunho pessoal, o Dr. Carlos Lopes procurou diminuir o receio que os alunos demonstraram ter na tomada de decisões.

Relativamente ao nosso último objetivo, ou seja, elucidar acerca das possibilidades na continuação dos estudos no ensino superior, tínhamos endereçado dois convites, no entanto, próximo à realização da conferência, por motivos a que somos alheios, a Prof.^a Doutora Rita Vasconcelos (Uma) não pôde comparecer, pelo que, a Prof.^a Doutora Maria João Barreira (UMa) se disponibilizou a abordar as duas temáticas e acabou por fazê-lo de forma excepcional. Conseguiu dar a conhecer e esclarecer as diferenças entre o ensino politécnico e o universitário, bem como referir as vantagens e

desafios de ambos. Esta preletora conseguiu refletir sobre um conjunto de informações pertinentes para o futuro académico dos alunos e, inclusivamente, tentou desmitificar alguns mitos acerca do ensino superior, como por exemplo, as dificuldades em estudar fora da Região (quer por razões financeiras, quer por questões familiares).

A nossa AEC não se restringiu única e exclusivamente a uma conferência. Considerámos igualmente importante ter uma banca da UMA, durante os dois intervalos da manhã, com o objetivo de expor a oferta formativa existente nesta instituição. Pudemos observar que houve muita afluência por parte dos alunos da escola em esclarecer as suas dúvidas junto das pessoas promotoras.

Fazendo um balanço geral acerca da nossa AEC, consideramos que foi uma conferência muito positiva, onde foram atingidos os objetivos, à exceção de um, que foi o facto de nenhum encarregado de educação ter estado presente. Em conversa que tivemos com os alunos, constatámos que apesar do tema ser considerado muito interessante, o horário escolhido dificultou a presença dos encarregados de educação pela incompatibilidade de horários com os respetivos trabalhos. No entanto, não conseguimos garantir que, caso a conferência tivesse sido realizada noutra hora, os encarregados de educação teriam comparecido. Será que este tipo de atividades interessa aos pais? Ou interessa só aos educandos? Sabendo de antemão que nem sempre os encarregados de educação têm interesse ou disponibilidade para participar ativamente nos eventos deste carácter, o nosso principal foco na organização desta ação foram os alunos.

Optámos por este tipo de iniciativa, em detrimento de uma atividade mais recreativa, porque achamos que, fruto do momento que os alunos estavam a viver, seria uma mais-valia para os mesmos. Consideramos que este tipo de ações poderia continuar a se realizar no âmbito do EP, pelo valor que acarreta num futuro próximo dos alunos.

Como forma de finalizar o nosso balanço, queremos dar relevância ao facto de o Diretor da escola ter aceite o nosso convite para estar presente e realizar a abertura da conferência, recebendo os preletores e fazendo um breve resumo do que seria esta iniciativa. A sua presença atribui um maior destaque a este tipo de ações, demonstrando que a comunidade escolar está atenta e se preocupa com a dinamização deste tipo de atividades, fazendo-se representar pelo seu representante máximo. Fomos felicitados pela iniciativa e foi sugerido que novas iniciativas com objetivos idênticos fossem realizadas nos próximos anos.

Capítulo V

Atividades de Natureza Científico-Pedagógica

“(...) um modelo de formação reúne um conjunto de ações mediadas por relações de poder, culturas, crenças e valores estabelecidos entre as instituições/redes/sistemas de ensino e os sujeitos envolvidos no processo formativo e apresenta características implícitas, objetivos particulares e maneiras peculiares de condução das práticas formativas.”

(Ferreira, Santos & Costa, 2015, p. 291)

Capítulo V - Atividades de natureza científico-pedagógica

5.1. Ação científico-pedagógica individual

5.1.1. Pertinência e justificção do tema da ação

O estudo propriamente dito visou apresentar possíveis estratégias didáticas para a operacionalização do Ténis de Mesa nas aulas de EF, na medida em que, apesar de ser uma matéria de ensino alternativa, desenvolve um conjunto de competências essenciais nos alunos.

Consecutivamente, pretendíamos dar resposta ao espaço e materiais existentes, bem como as preferências dos alunos, onde no PNEF, nomeadamente no 11º e 12º anos, estão contempladas as opções escolhidas pelos alunos, no seio da escola, no sentido de ir ao encontro das preferências dos mesmos, de acordo com os objetivos gerais: duas de Jogos Desportivos Coletivos, uma da Ginástica ou uma do Atletismo, Dança e duas das restantes (alternativas), entre os quais, nos Desportos de Raquete, aparece o Ténis de Mesa (Jacinto, et al., 2001).

Considerando que, na generalidade, as turmas estavam com um número bastante elevado de alunos (média de 23 alunos por turma), tornou-se prioritário rentabilizar os recursos existentes na escola, juntamente com as preferências e motivações dos alunos. Desta forma, a solução foi agrupar matérias de ensino tendo em conta as características comuns e de elevado *transfer* de conhecimentos, lecionando, para tal, aulas politemáticas, aumentando o nível de empenhamento motor dos alunos e riqueza de possibilidades de aprendizagem.

5.1.2. Objetivos da ação

Atendendo que o Ténis de Mesa, no ensino secundário, surge no 11º e 12º anos, os conteúdos desta matéria estão organizados nos três níveis: introdutório, elementar e avançado. Neste sentido, apesar de estimarmos que o nível dos alunos estava, maioritariamente, no nível introdutório, não podemos descurar o nível elementar e avançado, pois as exigências dos exercícios deverão respeitar o nível e interesses dos alunos (Jacinto et al., 2001).

Deste modo, mais do que a contribuição desta ação para a formação dos professores, o ponto primordial passou pela importância da adequação do processo

educativo individual do aluno, esperando a potencialização do processo de ensino-aprendizagem dos mesmos.

Com esta ação pretendemos, então, conceber um momento de partilha de informação, onde através do debate de possíveis problemáticas da realidade escolar da ESJM, junto do grupo disciplinar de EF, fosse possível chegar aos seguintes objetivos: (i) analisar os conteúdos programáticos do PNEF relativos ao Ténis de Mesa no nível introdutório, elementar e avançado; (ii) apresentar possíveis potencialidades pedagógicas nas aulas politemáticas, um meio privilegiado de ensino-aprendizagem; (iii) auxiliar os docentes a encontrarem soluções adequadas para as múltiplas dificuldades que enfrentam na organização das aulas e das situações de aprendizagem do Ténis de Mesa; (iv) refletir acerca de situações didáticas para a operacionalização das linhas orientadoras do PNEF referentes à matéria de Ténis de Mesa, nos três níveis de aprendizagem.

A EF é um meio privilegiado para proporcionar o desenvolvimento global e integral do aluno, pelo que será necessário compreender as variáveis inerentes em todo o processo da prática pedagógica. Neste sentido, apresentámos algumas estratégias na operacionalização do Ténis de Mesa na escola, pois acredita-se que estas propostas dão resposta à otimização dos recursos escolares, tendo por objetivo o desenvolvimento eclético dos alunos (consultar Anexo XIV).

Tendo a perfeita consciência que um dos grandes entraves na abordagem desta matéria de ensino, se coloca ao nível da disponibilidade e longevidade dos recursos materiais disponíveis, nomeadamente as raquetes e bolas, por serem materiais que facilmente se degradam, tomamos a iniciativa de solicitar a colaboração da Associação de Ténis de Mesa da Madeira (ATMM), que gentilmente nos cedeu alguns materiais pedagógicos: 32 manuais de apoio didático “O Ténis de Mesa vai à Escola” para oferecer a cada docente, e ainda 10 raquetes e 48 bolas oficiais (consultar Anexo XV).

5.1.3. Metodologia da ação

Este estudo consistiu em analisar os conteúdos programáticos do PNEF relativos à matéria de Ténis de Mesa, no ensino secundário, tanto no nível introdutório, como elementar e avançado. Como já foi referido anteriormente, foi nosso intuito propor possíveis estratégias didáticas para a operacionalização desta matéria de ensino nas aulas de EF.

A realização desta atividade, de caráter teórico, passou por apresentar estratégias didáticas, com soluções a questões relativas ao ato de ensinar, abordando aulas politemáticas, dentro do mesmo grupo de matérias (desportos de raquete), e formas de operacionalização, mencionando aspetos como o material disponível, a organização do espaço e distribuição dos alunos pelo mesmo.

Neste sentido, e atendendo aos materiais disponíveis na escola, fez todo o sentido apresentar aulas politemáticas, lecionando a matéria de ensino de Ténis de Mesa juntamente com outra matéria, proporcionando o *transfer* de aprendizagens. Apesar de ser possível abordar um grande leque de matérias, focamo-nos na matéria de ensino de Ténis por considerarmos ser a mais adequada, atendendo à polivalência do espaço disponível (campo de futebol) e proximidade com as mesas de Ténis de Mesa, bem como a possibilidade de distribuir os alunos por um conjunto de exercícios, quer de Ténis de Mesa, quer de Ténis, aumentando desta forma o tempo de empenhamento motor.

Segundo Godinho, Barreira, Melo e Mendes (2007), o *transfer* é particularmente importante na aprendizagem, pois o ser humano ao longo da sua vida tem a necessidade de transferir competências como forma de dar resposta a novas exigências. Quanto maior for o número de experiências realizadas, maior é a possibilidade de *transfer*/influência em novas práticas, pelo que a semelhança entre habilidades motoras e entre os contextos onde ocorrem é um aspeto preponderante no *transfer* de aprendizagem. Deste modo, "...é provável que a aprendizagem de um movimento nunca praticado seja o resultado da integração e reorganização de elementos básicos ou sub-rotinas, mais ou menos similares, de movimentos anteriormente aprendidos." (Godinho et al., 2007, p. 109).

Assim sendo, emerge a necessidade de situar o Ténis no PNEF. Por ser uma matéria de ensino alternativa, comporta no ensino secundário, os três níveis de aprendizagem. Nestes três níveis, de destacar, pela semelhança de conteúdos ao Ténis de Mesa, os seguintes aspetos: inicia a jogada através do serviço; realiza ações no sentido de dificultar a ação do adversário; posiciona-se para bater a bola; dá resposta em *smash* a devoluções com trajetórias altas por parte do adversário; recupera o enquadramento, após cada execução; desenvolve a tática e estratégia no jogo, onde as suas ações são realizadas consoante as características do oponente, tendo a capacidade de ler os principais pontos fortes e fracos do adversário, com o objetivo de dificultar a resposta por parte do mesmo (Jacinto et al., 2001).

Todas as situações de aprendizagem desenvolvidas nas aulas deverão ter em conta o nível de aprendizagem dos alunos, bem como a sua faixa etária, motivações e

características pessoais. Assim sendo, no decorrer da prática docente, o professor deverá adaptar as situações de acordo com as necessidades específicas de cada aluno. Torna-se fundamental, por parte do professor, manter um processo reflexivo sobre a sua prática docente, com o intuito de aperfeiçoar a mesma e conseqüentemente um processo de ensino-aprendizagem mais adequado à evolução dos alunos.

É expetável que o nível dos alunos, nestas matérias alternativas, se situe entre o nível introdutório e o elementar, uma vez que têm especificidades a nível do material necessário para a sua prática (sobretudo o Ténis de Mesa).

5.1.4. Dinamização da ação

Esta ação, de cariz científico-pedagógico individual (ACPI), emergiu, primeiramente, de uma pesquisa científica, procedendo-se ao tratamento dos dados e apresentação ao grupo disciplinar e, posteriormente, à conceção de um artigo científico, resultando num poster apresentado no Seminário “Desporto e Ciência 2017” (consultar Anexo XVI). Na medida do possível, todas as etapas referidas anteriormente foram convenientemente planeadas, orientadas e acompanhadas pelas respetivas orientadoras.

A ação propriamente dita, intitulada “Possíveis estratégias didáticas para a operacionalização do Ténis de Mesa nas aulas de Educação Física”, decorreu no horário de reunião do grupo disciplinar de EF, no dia 2 de fevereiro de 2017, das 13:15 às 13:45.

Para tal, houve a necessidade de estabelecer uma série de contactos formais, quer com a direção escolar, no sentido de solicitar a autorização para realizar a dita ação, reservar a sala e recursos disponíveis e autenticar o cartaz a ser afixado na sala dos professores e respetivo gabinete (consultar Anexo XVII), quer com entidades locais, neste caso a ATMM, no sentido de serem facultados alguns materiais pedagógicos, como já foi referido no ponto 5.1.2..

5.1.5. Apreciações gerais

O tema da ACPI surgiu por ser uma área do nosso interesse, uma vez que atualmente colaboramos num clube e, também, por termos verificado que a escola possuía alguns recursos materiais para o desenvolvimento desta matéria de ensino. Como tal, gostaríamos de dar o nosso contributo na sugestão de possíveis estratégias didáticas para

rentabilizar esses mesmos recursos. Obviamente que os interesses/motivações dos alunos também estiveram presentes na determinação deste tema.

Como forma de desenvolver esta temática, começou-se por fazer uma recolha bibliográfica, com o intuito de fundamentar a caracterização da modalidade, as principais potencialidades do ensino desta matéria e identificar os conteúdos programáticos.

Posteriormente, refletiu-se sobre a necessidade de abarcar os três níveis de aprendizagem, já que o professor de EF deve proporcionar aos seus alunos um ensino personalizado. Deste modo, foi desenvolvido um planeamento que correspondesse às necessidades, motivações e características dos alunos, tendo em conta os recursos disponíveis e organização dos conteúdos. Considerou-se que o ideal seria sugerir aulas politemáticas, abarcando as matérias de ensino, Ténis de Mesa e Ténis. A escolha da matéria de ensino de Ténis justifica-se por ser uma matéria de ensino pertencente aos Desportos de Raquete, sendo possível realizar diversos transferes com os conteúdos das duas matérias, nomeadamente: a posição base, deslocamentos de adaptação à trajetória da bola, bem como o gesto técnico de direita e esquerda.

Por outro lado, no caso da escola, os recursos físicos e materiais facilitam a abordagem simultânea destas matérias de ensino.

Após o levantamento dos recursos materiais existentes na escola, constatou-se algumas carências relativamente ao material de Ténis de Mesa. Neste sentido, teve-se a iniciativa de solicitar a colaboração da ATMM, para gentilmente, dentro das suas possibilidades, ceder alguns materiais pedagógicos (manuais didáticos da modalidade, raquetas e bolas). Tal pedido foi deferido, tendo sido disponibilizados: 1 manual federativo “O Ténis de Mesa vai à Escola”; 32 cópias do manual; 10 raquetas de iniciação à modalidade e 48 bolas oficiais de Ténis de Mesa. Neste âmbito, foi doado à biblioteca da escola o manual federativo, como forma de facultar aos alunos desta escola mais uma ferramenta de pesquisa. A cada professor, do grupo docente de EF, foi entregue uma cópia do manual, como forma de auxílio na leção desta matéria de ensino. Ao departamento de EF foi entregue o restante material didático, referido anteriormente.

Atendendo ao espaço físico da escola, idealizou-se uma determinada organização da turma pelo espaço, no sentido de desenvolver, de uma forma mais rentável, os conteúdos presentes no PNEF. Deste modo, foram escolhidos alguns desses conteúdos e, a partir dos mesmos, foram criadas propostas de leção do Ténis de Mesa e do Ténis para as aulas de EF. Contudo, tendo em vista novas abordagens dos conteúdos, também se propôs uma nova disposição das mesas, para que houvesse maior espaço disponível

entre as mesmas, de forma a ser possível abordar outro tipo de jogos lúdicos e potenciar o ensino do jogo de pares.

Relativamente à apresentação da ação, não ocorreu como se esperava, na medida em que, à *posteriori*, vim a saber que a informação exposta, na maioria das vezes, acabou por não surgir no tempo adequado, havendo momentos em que estava a apresentar conteúdos verbalmente, sem qualquer informação exposta para o público. Tal acontecimento conduziu, no final, a um sentimento de fracasso/frustração, pois teve-se a plena consciência de que a principal falha, não se deve só pelo facto de possuir uma perturbação da fluência da fala, mas, sobretudo, por não ter realizado, atempadamente, todo o processo de realização do trabalho e apresentação.

No seguimento da ideia anterior, considera-se que a preparação de uma ação desta natureza implica um investimento considerável. Como tal, teria sido necessário iniciar a ordem de trabalhos com maior antecedência, nomeadamente no 1º período letivo. A preparação do documento para a apresentação tem que ser realizada num certo *timing*, tendo em vista a deteção de possíveis erros. Este trabalho pode ser realizado através do treino da apresentação para colegas e/ou amigos, como também no pedido de ajuda, oportunamente, às orientadoras. A familiarização com os recursos tecnológicos torna-se também imprescindível, na medida em que possibilita um maior conforto e confiança no dia da apresentação, evitando também erros crassos, como foi o caso.

5.2. Ação científico-pedagógica coletiva

5.2.1. Pertinência e justificação do tema da ação

O tema da Ação Científico-Pedagógica Coletiva (ACPC) intitulado “Avaliação Inicial – Propostas de Intervenção em Educação Física”, foi definido entre os núcleos de estágio sob a coordenação dos seus respectivos orientadores científicos, após a realização de algumas reuniões para esse fim.

A ACPC foi dirigida aos professores pertencentes aos grupos de recrutamento 160, 260 e 620 das escolas da RAM, bem como para alunos da licenciatura em Educação Física e Desporto da UMa e demais interessados.

Neste sentido, a nossa área de intervenção centrou-se na avaliação postural dos alunos, já que consideramos fundamental o contributo do profissional de EF no reajustamento de eventuais problemas posturais nos mesmos.

Consideramos que a abordagem desta temática vem trazer aos professores participantes uma possibilidade de formação nesta área, contribuindo para uma melhor deteção e consequente ação de acordo com a situação verificada.

De acordo com Chimentão (2009), a formação contínua é um processo essencial no desenvolvimento profissional do professor, uma vez que, o docente, estando num espaço privilegiado de reflexão e de partilha de conhecimentos tem a possibilidade de adquirir e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem.

5.2.2. Objetivos da ação

Os objetivos da ACPC tiveram como intuito compreender e propor metodologias para a intervenção do profissional de EF, em relação à avaliação inicial dos alunos.

Em relação ao módulo desenvolvido pela ESJM, nomeadamente “O Contributo da Educação Física na Deteção e Prevenção de Problemas Posturais nos Alunos”, toda a ação foi desenvolvida com o objetivo de: (i) informar e sensibilizar os docentes da importância de um correto ajustamento postural para a qualidade de vida dos alunos; (ii) fornecer aos professores de EF da RAM um instrumento de avaliação que permita identificar as assimetrias e limitações dos alunos, assim como um conjunto de ferramentas didático-pedagógicas de intervenção. Desta forma, foi importante caracterizar a abrangência da postura e os problemas posturais mais frequentes nas escolas e nos alunos,

bem como o contributo da EF na deteção e prevenção de problemas posturais, apresentando possíveis instrumentos de avaliação postural e ferramentas didático-pedagógicas.

5.2.3. Metodologia da ação

Toda a planificação da ação foi desenvolvida através da colaboração de todos os núcleos de estágio e os seus respetivos orientadores científicos, sob a coordenação do diretor de mestrado.

Primeiramente foi necessário definir os objetivos gerais da ação, assim como os objetivos específicos, referentes aos módulos desenvolvidos por cada NE. Posto isto, foi desenvolvido todo o trabalho de divulgação da ação, nomeadamente a criação e divulgação do cartaz (consultar Anexo XVIII), a criação de uma página de *Facebook*, o endereçamento de convites aos professores e alunos da licenciatura em Educação Física e Desporto da UMa, como também dos NE do EP. Todo o processo de validação da ação foi realizado através da preparação de um documento para esse efeito, havendo também a necessidade de planear toda a logística envolvida, desde o *coffee break* ao secretariado e assistência nas apresentações dos módulos.

Como forma de salvaguardar todo este processo, foram reunidos esforços no sentido de desenvolver todas as tarefas propostas com responsabilidade e autonomia por parte de cada NE, mesmo sabendo que neste tipo de ações surgem momentos infelizes e de injustiça entre os grupos e indivíduos envolvidos.

No que diz respeito às tarefas específicas do NE da ESJM estas passaram por: (i) definição dos objetivos pretendidos; (ii) endereçamento de convites aos preletores desejados; (iii) desenvolvimento do conhecimento nas temáticas envolvidas; (iv) planeamento de toda a componente teórica, distribuída por 3 momentos distintos (alunos estagiários e preletores convidados); (v) balanço da ação.

A primeira apresentação, desenvolvida por nós, centrou-se na apresentação do principal contributo da EF na deteção e prevenção de problemas posturais nos alunos, respeitando a seguinte ordem: contextualização do problema, dimensão conceptual de postura; os problemas mais frequentes nos alunos; o papel da EF; a importância da avaliação postural; instrumentos para avaliação postural.

A segunda apresentação, a cargo do convidado Dr. Mário Pereira, intitulada “Anatomia e Fisiologia para o Correto Ajustamento Postural”, teve enfoque na

importância do conhecimento da estrutura anatômica e as características funcionais de cada componente. Foi igualmente importante dar a conhecer diferentes atitudes posturais, em especial as mais frequentes e saber o que cada uma significa em termos de *stress* anatômico e disfunção funcional. Foram, também, abordadas as situações mais frequentes e conexas com a postura, nomeadamente deformidades axiais como sejam a escoliose, a cifose, dismetrias e desvios de eixo dos quatro membros, tão frequentes em crianças e adolescentes, desmistificando-as, bem como fazer a interpretação dos problemas causados por sapatos, mochilas, cadeiras e mesas incorretas.

Numa terceira apresentação, a cargo do Mestre Ricardo Aguiar, foi desenvolvido o tema “Avaliação Postural e Prescrição de Exercícios Corretivos”, de modo a fornecer ao público presente, mais concretamente aos professores, ferramentas de fácil aplicabilidade nas escolas de forma a permitir uma avaliação postural e prescrição de exercícios corretivos.

Nesta perspetiva, o professor de EF tem um papel fundamental na deteção destes problemas, pelo que deve realizar avaliações posturais nos alunos sempre que achar necessário, uma vez que, através destas, é possível identificar a ocorrência de desequilíbrios.

A realização de uma avaliação postural é imprescindível para identificar precocemente possíveis desvios posturais e iniciar, o mais cedo possível, um programa de intervenção. Neste sentido, é importante realizar uma avaliação logo no início do ano letivo, uma durante e outra no final, com o objetivo de haver um constante diagnóstico, prescrição e controlo.

5.2.4. Dinamização da ação

A ação propriamente dita, aconteceu nos dias 11 e 25 de março de 2017, entre as 09:00 e as 18:30, na Sala do Senado da UMa, ficando a abordagem do nosso módulo para a manhã do segundo dia referido, entre as 09:00 e as 13:00.

Nos quadros 2 e 3 é possível consultar o programa da ACPC, nomeadamente os temas que foram desenvolvidos pelos preletores, bem como o respetivo programa do módulo 4 desenvolvido pelo NE da ESJM.

Quadro 2 – Programa da ACPC: “Avaliação Inicial – Propostas de Intervenção em Educação Física”

11 de março de 2017	09:00 – 10:10	Cerimónia de Abertura Moderador: Doutor Hélder Lopes
	10:10 – 11:00	Módulo 1 – “A Avaliação Inicial em Educação Física – Situações Jogadas como Ferramenta Pedagógica” (Dr. ^a Joana Teixeira e Dr. ^a Sílvia Gouveia) Moderador: Doutora Catarina Fernando
	11:30 – 13:00	Módulo 2 – “A Utilização de Meio Audiovisuais na Avaliação Inicial nas Aulas de Educação Física” (Dr. ^a Andreia Aveiro e Dr. Anselmo Nóbrega) Moderador: Doutor Hélio Antunes
	14:30 – 18:30	Módulo 3 – “A Avaliação Inicial da Aptidão Física” (Dr. ^a Luísa Mendonça e Dr. Silvino Mendes) Moderador: Doutor Élvio Gouveia
25 de março de 2017	09:00 – 13:00	Módulo 4 – “O Contributo da Educação Física na Detecção e Prevenção de Problemas Posturais nos Alunos” (Dr. Marçal Rodrigues e Dr. Rogério Azevedo) Moderador: Doutor Rui Ornelas
	14h30 – 18:30	Módulo 5 – “Avaliação das Habilidades nos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão: Uma abordagem tática ao jogo” (Dr. Marçal Rodrigues e Dr. Rogério Azevedo) Moderador: Doutor João Prudente
	18:30	Encerramento da Ação Científico-Pedagógica

Quadro 3 – Programa do Módulo 4: “O Contributo da Educação Física na Detecção e Prevenção de Problemas Posturais nos Alunos”

Moderador: Doutor Rui Ornelas

09:00	“O Contributo da Educação Física na Detecção e Prevenção de Problemas Posturais nos Alunos” (Dr. Marçal Rodrigues e Dr. Rogério Azevedo)
09:50	“Anatomia e Fisiologia para o Correto Ajustamento Postural” (Dr. Mário Pereira)
10:20	Debate
10:40	Intervalo
11:15	“Avaliação Postural e Prescrição de Exercícios Corretivos” (Mestre Ricardo Aguiar)
11:45	Debate
13h00	Encerramento do módulo

Consideramos relevante mencionar alguns cuidados que tiveram que ser equacionados com o intuito de salvaguardar o normal desenrolar da referida ação.

Houve a preocupação de criar uma apresentação dinâmica, definindo a ordem dos temas apresentados, por forma a haver uma coerência lógica entre as três abordagens realizadas. Como tal, iniciámos com uma abordagem mais teórica acerca da temática selecionada, seguindo-se uma apresentação direcionada para uma perspetiva médica e, posteriormente, uma intervenção prática com a indicação de vários instrumentos e/ou exercícios de fácil aplicabilidade nas escolas.

De salientar que foi nosso objetivo criar um conjunto de sinergias entre os preletores envolvidos e o público presente, abrangendo diversas áreas do conhecimento e possibilitando um espaço de reflexão com a partilha de experiências dos mesmos. Neste sentido, o debate surgiu no final do módulo, ao contrário do que estava inicialmente proposto, por decisão do moderador. Tal espaço de reflexão possibilitou uma grande interação entre o público presente e os preletores convidados, tornando-se num momento crucial para o balanço geral desta ação.

5.2.5. Apreciações gerais

Com a ACPC designada “Avaliação Inicial – propostas de intervenção em Educação Física”, pretendeu-se desenvolver um conjunto de intervenções com o intuito de contribuir para a resposta aos principais desafios encontrados no quotidiano dos docentes da nossa área. Neste sentido, o tema “A Avaliação Postural: uma proposta de avaliação e intervenção nas assimetrias e limitações dos alunos” permitiu conceber um espaço de debate e de reflexão entre profissionais e especialistas de diferentes áreas do conhecimento, como sendo: professores de EF, médicos, fisioterapeutas, osteopatas, entre outros.

Esta abordagem suscitou, da nossa parte, algumas incertezas, uma vez que é considerado por muitos como uma área sensível da EF. Assim, foi necessário definir e planear com o maior rigor possível toda a abordagem pretendida por forma a estabelecer uma ordem lógica nas diferentes intervenções, bem como realizar apresentações muito dinâmicas com o objetivo de captar a máxima atenção do público-alvo.

Em relação à nossa intervenção, mais concretamente o desenvolvimento da parte teórica, tivemos alguma dificuldade quer na delimitação do tema em si, quer na busca de

conhecimento científico que fundamentasse todos os objetivos pretendidos uma vez que ainda existe pouca bibliografia facilmente disponível e acessível, relacionada com a EF.

No que diz respeito à fase de preparação de todo o trabalho, consideramos que houve alguma falta de investimento no tempo para a realização desta tarefa, pois tivemos alguma dificuldade em cumprir com os prazos estipulados o que, posteriormente, se traduziu na preparação de uma apresentação num limitado espaço de tempo. Contudo, tais tarefas foram concluídas com êxito, começando-se pela construção de um documento que servisse para orientar toda a apresentação e, consecutivamente, originasse o artigo científico.

Quanto à apresentação, ao início sentimos um algum nervosismo, pois estávamos perante um público exigente, no entanto, tal sentimento foi deixando de se verificar consoante fomos ganhando confiança no nosso discurso. Apesar de ter sido realizada uma apresentação dentro dos parâmetros exigidos, achamos que, pelas nossas características pessoais e pelo que a ação nos exigia, seria necessário dedicar mais algum tempo ao amadurecimento das ideias e abordagens concretizadas, por forma a que não estivéssemos com alguma incerteza e tão dependentes do suporte visual.

Objetivámos dar uma coerência lógica em toda a sessão, começando connosco, numa abordagem acerca dos principais problemas encontrados nas escolas, bem como contextualizar os mesmos, apresentando exemplos reais do quotidiano escolar e a importância da EF na deteção e prevenção dos mesmos.

Para além da nossa apresentação pessoal, a sessão contou com alguns preletores convidados, como sendo: o Dr. Mário Pereira, médico ortopedista abordando “Anatomia e Fisiologia para o Correto Ajustamento Postural” e o Mestre Ricardo Aguiar, osteopata e professor universitário com o tema “Avaliação Postural e Prescrição de Exercícios em Contexto Escolar”. Do ponto de vista médico, foi importante termos uma perspetiva anatómica que abordasse as principais implicações que estes tipos de problemas trazem atualmente aos alunos e que, na maioria das vezes, influenciam a qualidade de vida dos mesmos.

Como forma de finalizar a sessão, tornou-se fundamental abordar uma perspetiva mais prática, ou seja, dar algumas ferramentas aos professores presentes de como intervir em situações deste tipo, nas suas aulas de EF, adequando as suas estratégias de acordo com as características individuais dos alunos.

Posto isto, tentámos criar um espaço de ação, com diferentes intervenientes, com o objetivo de envolver várias áreas do conhecimento e beneficiar ao máximo do

contributo individual através da partilha de experiências pessoais, meio privilegiado na obtenção do conhecimento a partir da realidade causal.

Por fim, constata-se que os problemas posturais estão presentes desde sempre, mas que devido à evolução da sociedade, atualmente, assiste-se a uma série de atitudes e *hobbies* que contribuem para uma maior prevalência na contração de doenças associadas aos problemas posturais.

O professor tem um papel preponderante na deteção e prevenção destes problemas, uma vez que esta é uma área privilegiada, já que todas as crianças passam pelo meio escolar durante uma fase da sua vida, sendo que o professor tem a oportunidade de observar os vários tipos de movimento realizados pelos mesmos.

Assim, terminamos com um excerto do discurso do Dr. Mário Pereira,

(...) os médicos tratam dos problemas reais, da doença em si, e que todo o trabalho que poderá ser feito anteriormente para colmatar este tipo de problemas deverá ser realizado por vós, professores de Educação Física em que os alunos passam durante 12 anos. (Pereira, 2017)

Capítulo VI
Projeto EFERAM-CIT

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.”

(Freire, 2002, p. 42)

Capítulo VI – Projeto EFERAM-CIT

6.1. Pertinência e justificação do projeto

O projeto EFERAM-CIT constitui um conjunto de avaliações de diferentes parâmetros da saúde e da aptidão física, com o objetivo de analisar o nível físico dos alunos das escolas nas quais existem núcleos de estágio.

Este estudo é de grande relevância para o desenvolvimento de novas metodologias e estratégias pedagógicas no ensino da EF, uma vez que a participação dos alunos será determinante para compreender, intervir e transformar percepções e atitudes relativamente à EF e à adoção de estilos de vida mais saudáveis.

6.2. Objetivos do projeto

O estudo EFERAM-CIT teve como objetivos: (i) caracterizar a percepção e a atitude dos alunos face à EF escolar; (ii) descrever os estilos de vida dos alunos das escolas da RAM; (iii) investigar a relação entre a percepção e a atitude dos alunos face à EF, controlando pelos estilos de vida dos mesmos.

6.3. Dinamização do projeto

Por questões a que somos alheios, este estudo não foi aplicado na ESJM. Contudo, a nossa participação neste estudo tornou-se imprescindível no auxílio à aplicação do mesmo a todos os núcleos de estágio dos nossos colegas, ficando a nosso cargo a obtenção dos dados da turma do 6º1.

Todas as avaliações foram realizadas nas escolas dos participantes, durante as aulas de EF, nomeadamente em duas sessões de 45 minutos no início do ano letivo e outras duas sessões, no final do ano letivo.

Em primeiro lugar, foi necessário aplicar um questionário de caracterização da percepção e da atitude dos participantes face à EF, e outro, focando os estilos de vida adotados. Estes questionários foram preenchidos em formato *online*.

Posteriormente, os participantes realizaram os testes de aptidão física relacionados com a saúde, recomendados pelo PNEF. Todos os testes foram aplicados pelos professores estagiários de todos os núcleos de estágio, sempre com a supervisão de um professor responsável pelo projeto.

Por fim, os participantes foram convidados a responder a um questionário de avaliação da função cognitiva.

De referir que a todos os participantes, foi dado acesso aos seus resultados, sendo salvaguardada a possibilidade da eventual deteção de valores anómalos, nos parâmetros de avaliação, ser transmitida pessoalmente pelo respetivo professor de EF.

6.4. Apreciações gerais

A nossa participação neste projeto consistiu na medição de parâmetros relacionados com a saúde e aptidão física e também na orientação dos alunos no preenchimento de dois questionários *online*.

Consideramos que a nossa participação no estudo esteve contemplada em três fases distintas, nomeadamente: nas formações e treino das medições dos indicadores de saúde e dos testes de avaliação da aptidão física; no estudo piloto, como forma de avaliar a fiabilidade dos resultados; e, nas avaliações nas escolas. Estas formações foram fundamentais, pois apesar de já termos participado num projeto semelhante, é sempre importante recapitular algumas diretrizes de aplicação do protocolo, tendo em vista a realização de um trabalho de campo rigoroso e preciso.

No que diz respeito ao trabalho de campo, este exigiu um grande contributo e organização dos elementos do projeto, de modo a otimizar o tempo útil de aula. Neste sentido, apesar de estarmos aptos a realizar qualquer tipo de medição, optamos por definir estações de medição e manter a mesma ordem de trabalho em todos os núcleos. Esta estratégia foi fundamental para realizar com eficácia o trabalho de campo.

Estes tipos de estudo podem até ser auxiliares da nossa intervenção nas escolas, uma vez que dizem respeito à avaliação da aptidão física, medindo as seguintes dimensões: aptidão cardiorrespiratória, força, resistência muscular, velocidade e flexibilidade. Deste modo, estes parâmetros podem ser perfeitamente realizados nas nossas aulas de EF, integrados, por exemplo, nas matérias de ensino.

A participação do nosso NE neste projeto foi desgastante, visto ter sido despendido tempo considerável na nossa PL, para estarmos presentes em todas as avaliações das turmas dos restantes NE. Contudo, consideramos que este projeto proporcionou, em termos de aprendizagem, um contributo basilar, na medida em que tivemos a oportunidade de não só recordar alguns conteúdos, como também nos

possibilitou um contacto muito próximo a diferentes realidades escolares, contribuindo assim para a aquisição de novas ferramentas didático-pedagógicas.

Acreditamos que os dados recolhidos deste projeto poderão ser fundamentais, para a sensibilização da importância da adoção de estilos de vida saudáveis.

Em jeito de conclusão, asseveramos que participámos de forma ativa neste projeto, estando sempre disponíveis para realizar o trabalho de campo necessário. Este investimento foi realizado com o objetivo de adquirir novos valores e competências, enquanto futuros profissionais do ensino, uma vez que tivemos a oportunidade de realizar trabalho de campo em contextos distintos.

Considerações finais

Concluído o EP, torna-se fundamental fazer uma retrospectiva da PL e refletir acerca da sua implicação no processo de formação do professor, na procura da construção da sua identidade profissional.

Considerando o valor dos conhecimentos científicos obtidos ao longo da Licenciatura em Educação Física e Desporto e do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, admite-se que a sua aplicabilidade ao longo da PL constitui a génese da competência profissional. Tentou-se organizar e efetivar todo o processo educativo através de uma harmoniosa relação entre a teoria e a prática.

O entendimento dos desafios resultantes do contexto educativo, e da própria ação educativa, suscitou uma constante reflexão sobre a *práxis*, traduzindo-se em oportunidades para o desenvolvimento de características pessoais e profissionais. Neste sentido, Moreira e Alarcão (1997) salientam que “a investigação surge como parte integrante do trabalho do profissional, dado que inclui a reflexão crítica sobre a profissão, com o objectivo de a melhorar” (p. 122).

Este relatório de EP constitui uma etapa crucial na nossa formação, onde o processo de reflexão e sentido crítico foram fulcrais na tentativa de conseguir traduzir todas as experiências e sentimentos vivenciados no decurso de toda a intervenção educativa. Assim, admite-se que este estágio foi encarado como um espaço de questionamento, reflexão e aprendizagem, uma vez que permitiu ensinar os alunos e aprender com os mesmos, fazendo-nos crescer não só enquanto futuros docentes, mas também, e sobretudo, a nível pessoal.

Numa fase inicial, sentimos algumas dúvidas e incertezas no tipo de abordagem a realizar perante grupos distintos de intervenção. No entanto, tais sentimentos foram-se dissipando à medida que fomos conhecendo e compreendendo o contexto escolar, as necessidades e as motivações dos alunos.

Partindo do pressuposto de que ninguém sabe tudo, temos a perfeita consciência de que foram cometidos alguns erros ao longo da PL, como a dificuldade em expor da melhor forma os conteúdos programáticos, de atribuir *feedbacks* oportunamente e em controlar as emoções e traços de personalidade. Porém, a capacidade de refletir, após cada sessão de aula, sobre a nossa prática, contribuiu para o nosso processo de formação e, fundamentalmente, salvaguardou a aprendizagem dos alunos.

Ao longo da nossa prática fomos capazes de desenvolver várias competências, como a capacidade de comunicação com os alunos e com a restante comunidade educativa, a integração e aprofundamento de conhecimentos, a adaptação a diferentes contextos, a cooperação entre os diversos agentes educativos, bem como a adoção de estratégias eficazes para a promoção do saber fazer e saber estar em aula, estimulando o conhecimento e o gosto pela prática regular de exercício físico.

Considera-se que o professor deverá promover aprendizagens significativas nos alunos, assumindo cada um como um ser individual, integrado num determinado contexto, salvaguardando o desenvolvimento das suas necessidades e motivações. Este processo foi encarado como o ponto de partida para a melhor adequação do processo de ensino, dando resposta às linhas programáticas e características das turmas.

As tarefas desenvolvidas no âmbito da direção de turma constituíram, seguramente, uma mais-valia para todo o desenvolvimento da nossa ação, pois a realização das tarefas diárias fez-nos estabelecer um contacto mais próximo com os alunos, professores e encarregados de educação. Este tipo de relação possibilitou-nos, enquanto professores estagiários em processo formativo, um maior conhecimento acerca de cada aluno da turma, facilitando, por vezes, a adequação de algumas estratégias de intervenção na turma. De referir que consideramos importante ter passado por esta experiência, dado que o professor, integrando um quadro escolar, estará sujeito a assumir diferentes funções, entre as quais a direção de turma.

No que diz respeito ao NE, propriamente dito, encontramos dois professores orientadores e um colega de estágio muito exigentes, mas ao mesmo tempo encorajadores e incansáveis no apoio ao longo de todo o EP, onde reinou sempre um bom ambiente escolar, enaltecendo as boas relações por parte da direção escolar, docentes, funcionários e encarregados de educação. No entanto, consideramos que este percurso está longe de estar terminado, pois, apesar de termos sofrido algumas transformações, enquanto pessoas e futuros docentes, com desenvolvimentos no campo emocional e reflexivo e na capacidade de gerir situações críticas do quotidiano escolar, ficámos com um sentimento de que este processo acabou de começar.

O EP remeteu-nos para o desenvolvimento de oportunidades de aprendizagem nesta fase importante de formação profissional inicial, permitindo o conhecimento de uma realidade e dinâmica escolar particular. Consideramos, pois, que todas as competências obtidas ao longo deste processo forneceram ferramentas imprescindíveis para que no futuro possamos ter uma atuação pertinente em contextos distintos.

Ao longo deste processo, fomos capazes de desenvolver as nossas próprias competências, enquanto professores estagiários, mas também foi possível desenvolver, em alguns alunos, um conjunto de competências valorativas, como a responsabilidade, espírito crítico, autonomia, capacidade de tomada de decisão, entre outras.

Importa realçar que este trajeto marca o início de uma desejada vida profissional dedicada ao ensino, onde se iniciaram algumas transformações sobre como ser professor. Deste modo, consideramos que fomos desafiados ao longo de todo o EP, na medida em que foi possível adquirir um conjunto de experiências e práticas, imprescindíveis para a construção de uma futura carreira docente.

Por fim, gostaríamos de salientar que este percurso que se iniciou há 7 anos, foi repleto de experiências e aprendizagens que contribuíram para a construção da nossa identidade profissional, um processo que não termina com o fim desta etapa, pois espera encontrar, no futuro, oportunidades de se desenvolver,

“(...) E os passos que deres,
Nesse caminho duro
Do futuro
Dá-os em liberdade.
Enquanto não alcances
Não descanses.

De nenhum fruto queiras só metade. (...)”

(Torga, 1983, p.20)

Referências bibliográficas

- Almada, A., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). *A rotura – a sistemática das actividades desportivas*. Torres Novas: Edição VML.
- Alvarenga, I. (2011). *A planificação docente e o sucesso do processo ensino-aprendizagem – Estudo na Escola Básica Amor de Deus*. Cidade da Praia: I. Alvarenga. Monografia apresentada à Universidade Jean Piaget de Cabo Verde. Acedido a 10 de setembro de 2017 em: <http://bdigital.unipiaget.cv:8080/jspui/bitstream/10964/269/1/Ivaldina%20Alvarenga.pdf>
- Antunes, H. (2013). *Apontamentos da Unidade Curricular de Organização e Inovação em EF e Desporto Escolar*.
- Aranha, A. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física. Definição de objetivos. Planeamento, organização e análise da atividade pedagógica. Técnicas de intervenção pedagógica. Avaliação. Série Didática das Ciências Sociais e Humanas, 47*. Vila Real.
- Aranha, Á. (2005). *Pedagogia da Educação Física e Desporto II – Sistematização de Observação, Sistemas de Observação, Fichas de Registo – Compilação*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real: Sector Editorial dos SDE.
- Araújo, F. (2002). *A avaliação no Ensino Básico: O que pensam alunos e professores*. Lisboa: F. Araújo. Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Motricidade Humana.
- Ascensão, M. (2016). *Relatório de Estágio realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco*. Funchal: M. Ascensão. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Universidade da Madeira.
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Brito, S. (2016). *Relatório de Estágio realizado na Escola Secundária Jaime Moniz*. Funchal: S. Brito. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Universidade da Madeira.

- Carmona, A. (2012). *A unidade didática como estratégia de ensino integrado: dos fundamentos didatológicos aos processos de construção*. Castelo Branco: A. Carmona. Relatório de Estágio apresentado ao Instituto Politécnico de Castelo Branco. Consultado a 15 de agosto de 2017 em: <http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1563/1/Tese%20Mestrado.pdf>
- Casteleiro, J. (2001), *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, Lisboa, Editorial Verbo/Academia das Ciências de Lisboa.
- Castelo, J. (2003). Futebol – Conceptualização e organização prática de exercícios de treino de futebol. *Ludens*, 17 (3), 35-44.
- Castro, P., Tucunduva, C. & Arns, E. (2008). A importância do planeamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. *Revista Científica de Educação*, 10 (10), pp. 49 – 62. Consultado a 19 de setembro de 2017 em: http://www.socialitaperuna.com.br/downloads/plano_de_aula.pdf
- Chimentão, L. (2009). O significado da formação continuada docente. In: *4º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar*. Brasil: Londrina. Consultado a 21 de setembro de 2017 em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>
- Diário de Notícias. (2017). *Obras estarão concluídas antes dos 180 anos do Liceu*. Consultado em 21 de agosto de 2017 em: <http://www.dnoticias.pt/impressa/hemeroteca/diario-de-noticias/obras-estarao-concluidas-antes-dos-180-anos-do-liceu-AB1715893>
- Direcção-Geral de Formação Vocacional (2005). *Programa – Componente de Formação Sociocultural – Disciplina de Educação Física, Cursos de Educação e Formação*. Ministério da Educação. Lisboa. Portugal.
- ESJM. (s.d.). *Jaime Moniz – Identidade*. Consultado a 20 de agosto de 2017 em: <http://www.jaimemoniz.com/index.php/escola/identidade/quem-somos.html>
- Fernandes, M. (2014). Relatório de estágio de Educação Física realizado na Escola Secundária de Francisco Franco. Dissertação de mestrado. Funchal: Universidade da Madeira.

- Ferreira, S., Santos, J., Costa, B. (2015). Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* 37(3), pp. 289-298. Consultado a 19 de setembro de 2017 em: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v37n3/0101-3289-rbce-37-03-0289.pdf>
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. Campos, Formação profissional de professores no ensino superior (pp. 46-64). Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1993). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 1ª Edição. São Paulo: Editora Olho d'Água.
- Freire, A. (2001). Conceções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. DEFCUL.
- Freire, A. (2002). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Portugal: Edições Pedagogo, Lda.
- Freitas, D. (2015). *Relatório de Estágio realizado na Escola Secundária Jaime Moniz*. Funchal: D. Freitas. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Universidade da Madeira.
- Garganta, J. (1998). O ensino dos jogos desportivos coletivos. Perspetivas e tendências. *Revista Movimento*, 8 19-27.
- Godinho, M., Barreira, J., Melo, F., & Mendes, R. (2007). *Controlo Motor e Aprendizagem: Fundamentos e Aplicações* (3ª edição). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Godinho, D. (2010). *Relatório de Estágio Profissional de EF nos Ensinos Básico e Secundário*. Porto: D. Godinho. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Porto.
- Haydt, R. (2000). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática.

- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º anos – Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos*. Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário.
- Klosouski, S. & Reali, K. (2008). Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo ensino-aprendizagem. *UNICENTRO - Revista Eletrônica Lato Sensu*, 5, pp. 1 – 8. Consultado a 19 de agosto de 2017 em: http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/modulo_6/situacoes_de_aprendizagem/material_apoio/artigo_planejamento_ensino_como_ferramenta_basica.pdf
- Lei de Bases do Sistema Educativo (2005). Lei nº 49/2005 de 30 de agosto. Consultado a 20 de setembro de 2017 em: http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_132/Doc_1172/Anexos/LBSE%20Lei%2049%202005.pdf
- Lima, M. (2001). *A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente*. (2ª edição). Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.
- Lopes, H. (2010). Repensar a Formação. In: *Pedradas no Charco – Contributos para a Rotura do Processo Pedagógico* (pp. 58-59). Funchal: Universidade da Madeira.
- Martins, A. (2011). *A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física*. Lisboa: A. Martins. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Consultado a 13 de maio de 2016 em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1581/Relat%C3%B3rio%20Est%C3%A1gio%20Ana%20Martins.pdf?sequence=1>
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R. & Damásio, A. (2012) Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra*, (6), (pp. 57–69). Consultado a 13 de setembro de 2017 em: <http://www.exedrajournal.com/docs/N6/04-Edu.pdf>
- Monteiro, R. (2014). *Desistir Nunca*. Consultado a 10 de agosto de 2017 em: <http://www.desistirnunca.com.br/e-quando-voce-pensar-em-desistir/>
- Moreira, M. & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves *Percursos de Formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education* (first online edition). United States: Spectrum Institute for Teaching and Learning. Consultado a 12 de agosto de 2017 em: http://www.spectrumofteachingstyles.org/pdfs/ebook/Teaching_Physical_Edu_1st_Online_old.pdf
- Oliveira, F. (2014). *Relatório Final de Estágio realizado na Escola Básica e Secundária de Gama Barros*. Lisboa: F. Oliveira. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Faculdade de Motricidade Humana. Consultado a 18 de agosto de 2017 em: <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/7372/1/Relat%C3%B3rio%20final.pdf>
- Pereira, M. (2017). *Anatomia e Fisiologia para o Correto Ajustamento Postural*. Comunicação oral na Ação Científico-Pedagógica 2017, Funchal.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.
- Resende, P. (2012). *Relatório de Estágio: Orientação motivacional dos objetivos de realização nas Aulas de Educação Física. Estudo comparativo entre ciclos de ensino de uma Escola Pública e Privada*. Minho: P. Resende. Relatório de Estágio apresentado à Universidade do Minho. Consultado a 25 de agosto de 2017 em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25261/1/Pedro%20Alexandre%20de%20Oliveira%20Resende.pdf>
- RI. (2015). Escola Secundária Jaime Moniz. Consultado a 30 de julho de 2017 em: <https://drive.google.com/file/d/0B7MqQgufq1iYekxaaWhaQjIPaXM/view>
- Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (1989). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, L. (1997). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Sacristán, J. & Gómez, A. (1998). *Compreender e Transformar o Ensino*. (4ª edição). Porto Alegre: Artmed.
- Santos, B. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão*. Lisboa: Instituto Piaget.

Shulruf, B., Tumen, S. & Tolley, H. (2008). Extracurricular Activities In School, Do They Matter? *Children And Youth Service Review*, 30, (pp. 418-426). Consultado a 10 de outubro de 2017 em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740907002058>

Teixeira, T. (2013). A observação como chave no desenvolvimento profissional do estudante estagiário de educação física. Relatório de Estágio Profissional, Faculdade de Desporto – Universidade do Porto, Portugal.

Torga, M. (1983). *Antologia Poética*. (4ª Edição). Coimbra.

Tudge, J. (2003). Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implication for classroom practice. In L. Moll, *Vygotsky and Education* (pp. 155-174). Cambridge: Cambridge University Press.

Anexos

Anexo I - Plano anual da turma 12º8: matérias de ensino escolhidas pelos alunos, distribuição das mesmas ao longo do ano letivo e periodização das matérias

Matérias Seleccionadas pelos alunos - 12º08

Matérias		
Jogos desportivos coletivos (escolha 2)	Futebol	16
	Basquetebol	10
	Andebol	15
	Voleibol	11
Desportos individuais (escolha 1)	Atletismo	15
	Ginástica	10
Outras (escolha 1)	Badminton	6
	Judo	6
	Orientação	2
	Corfebol	7
	Softbol/Basebol	5
	Natação	Opção Escolar
Dança	Dança	Obrigatório

Periodização das matérias curriculares 12º08

	1º Período					2º Período					3º Período		
	Nº	Matérias	Instalação			Nº	Matérias	Instalação			Nº	Matérias	Instalação
3ª F - 5ª F	23	Badminton Atletismo Futebol Basquetebol Natação	PAV	CF GAL	PISC	26	Natação Atletismo Futebol Basquetebol Dança	PISC	CF GAL	GIN	11	Basebol Corfebol	CF
Todas as Aulas	Trabalho de capacidades condicionais e coordenativas: força, flexibilidade e resistência aeróbia.												

Periodização das matérias no calendário escolar 12º08

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

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

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

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

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















FEVEREIRO						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28					

MARÇO						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

ABRIL						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

MAIO						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

JUNHO						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

LEGENDA	
	Apresentação (1 aula)
	Futebol (9 ¼ aula)
	Basquetebol (9 ¼ aula)
	Natação (9 aulas)
	Atletismo (18 ¼ aula + 2 aulas)
	Badminton (7 aulas)
	Dança (4 aulas)
	Basebol (3/4 aulas)
	Corfebol (3/4 aulas)
	Fitnessgram (12 ¼ aula)
	Avaliações Diagnóstico (4 aulas)
	Testes (3 aulas)
	Ferriados
	Pausa Letiva

Fitnessgram	
3/11	Teste da milha/marcha
8/11	Teste dos abdominais
10/11	Teste do senta e alcança
15/11	Teste da extensão dos membros superiores
17/11	Teste da extensão do tronco
24/11	Teste da flexibilidade de ombros
2/05	Teste da milha/marcha
4/05	Teste dos abdominais
9/05	Teste do senta e alcança
11/05	Teste da extensão dos membros superiores
16/05	Teste da extensão do tronco
18/05	Teste da flexibilidade de ombros

Anexo II - Plano anual da turma CEF61: matérias de ensino escolhidas pelos alunos, distribuição das mesmas ao longo do ano letivo e periodização das matérias

Periodização das matérias curriculares 12º08

	1º Período			2º Período			3º Período		
	Nº	Matérias	Instalação	Nº	Matérias	Instalação	Nº	Matérias	Instalação
3ª F	12	Atletismo Basquetebol	CF GAL	13	Natação AEN	PISC OUTDOOR	-	-	-
Todas as Aulas	Trabalho de capacidades condicionais e coordenativas: força, flexibilidade e resistência aeróbia.								

Periodização das matérias no calendário escolar CEF61

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










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

MARÇO						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

ABRIL						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

MAIO						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

JUNHO						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

LEGENDA	
	Apresentação/Aula teórica (5 aulas)
	Basquetebol (4 aulas)
	Natação (4 aulas)
	Atletismo (3 aulas)
	Atividades de Exploração da Natureza (3 aulas)
	Avaliações Diagnóstico (2 aulas)
	Testes (2 aulas)
	Feriados
	Pausa Letiva

Anexo III - Unidade Didática de Corfebol

Avaliação-diagnóstico

Na avaliação diagnóstica pretende-se observar o nível da turma para posteriormente planificar os conteúdos programáticos a abordar, tendo em vista a potencialização das oportunidades de aprendizagem. Apesar de sabermos que este tipo de avaliação é abrangente, consideramos preponderante, na medida em que facilitará o nosso processo, enquanto mediadores do ensino e adequação dos conteúdos aos alunos.

Nível de Aprendizagem (PNEF)	Introdutório	Elementar	Parte do nível Avançado	Avançado
Alunos	0	10	8	5

Recursos

Quanto aos recursos espaciais, materiais e temporais necessários para a lecionação desta unidade didática apresentam-se no seguinte quadro:

Recursos	
Recursos espaciais	Campo de Futebol.
Recursos materiais	Bolas de voleibol, cestos, coletes, cones de sinalização (meias-bolas).
Recursos temporais	4 (2/3 aula).

Cronograma de Estruturação de Conteúdos de Corfebol

Aula	Data	Duração	Local	Conteúdos	Objetivos Específicos	Objetivos Comportamentais
53	02/05	53'	CF	Avaliação Diagnóstico	Avaliação diagnóstico Jogo reduzido / formal	- Identificar o nível dos alunos.
55	09/05	41'	CF	Jogo Formal	Domínio da bola Passe e receção Ocupação do espaço Marcação individual	- Realizar passes precisos e com uma intenção de progressão; - Procurar ocupar espaços vazios; - Criar linhas de passe; - Receber a bola e enquadrar-se ofensivamente para progressão no terreno; - Adotar constantemente uma responsabilidade individual defensiva; - Ocupar o espaço em função da situação do jogo; - Compreender os benefícios da marcação.
57	16/05	40'	CF	Jogo Formal	Passe e corte Ressalto defensivo/ofensivo Lançamento	- Garantir a amplitude e a profundidade das ações no terreno de jogo; - Compreender qual o tipo de passe mais rentável (de peito, picado ou de ombro), face ao posicionamento do oponente; - Realizar um corte em direção ao cesto, após o passe; - Ganhar uma posição de vantagem sobre os jogadores adversários.
61	30/05	50'	CF	Avaliação Sumativa	Avaliação Sumativa	- Avaliar o nível dos alunos.

Estratégias didático-pedagógicas

A preocupação inicial de cada unidade didática passa por realizar uma avaliação diagnóstico como forma de aferir o nível dos alunos. Como tal, a primeira aula será apenas para os alunos, balizados por determinadas regras, mostrarem as suas potencialidades, bem como os pontos menos fortes.

Após a observação, tentaremos estruturar e sistematizar os conteúdos de ensino, tendo por objetivo o planeamento das aulas. Torna-se fundamental, então, desenvolver estratégias de atuação, na medida em que permitirão operacionalizar esses mesmos conteúdos.

O professor terá um papel fundamental no que diz respeito à operacionalização das estratégias definidas, juntamente com a organização das aulas e feedbacks dados aos alunos. Sem dúvida que esta gestão terá impacto no processo de aprendizagem dos alunos, positivamente ou negativamente, daí que seja necessário estabelecer um clima de aula, não só positivo, como também tranquilo, com metodologias coerentes e com plasticidade necessária no momento da operacionalização dos conteúdos, adaptando sempre que possível ao contexto real.

Atendendo que a turma é constituída por 26 alunos, e que o programa de corfebol para o 12º ano não é muito extenso, é nossa intenção lecionar os conteúdos, maioritariamente em contexto de jogo, pois esta estratégia, para além de ser um elemento e instrumento fundamental de aprendizagem, levará a um maior envolvimento e empenho por parte dos alunos.

Numa fase inicial, os alunos começarão por realizar corrida num espaço pré-determinado, com o intuito de proporcionar uma ativação cardiovascular e músculo-esquelética. A escolha deste tipo de trabalho deve-se às características da turma, uma vez que a turma vive constantemente num clima de desordem e intranquilidade.

Após esta fase inicial, daremos continuidade ao trabalho de desenvolvimento das capacidades condicionais, realizados em todas as nossas aulas, onde desenvolveremos a flexibilidade e a força nos nossos alunos. Na flexibilidade realizaremos um conjunto de 6 exercícios, sobretudo incididos nos grandes grupos musculares, com a duração de 30 segundos cada exercício. Por outro lado, o trabalho de força será desenvolvido através do protocolo *tabata*, onde serão realizados 8 exercícios, à máxima intensidade possível, durante 20 segundos, mais 10 segundos de descanso entre cada.

Nesta UD daremos continuidade à realização dos testes do *Fitnessgram*.

No que diz respeito à parte principal da aula, como anteriormente foi referido, os conteúdos programáticos serão desenvolvidos, maioritariamente, através do contexto de jogo, mais propriamente a partir de jogos reduzidos/formal, onde com o decorrer das aulas, de acordo com a proficiência apresentada pelos alunos, iremos condicionar as tarefas propostas, (ex: quer limitando o número de passes, passagem da bola por todos os elementos, etc.).

Também desenvolveremos condicionalismos a nível da superioridade e inferioridade numérica, elevando as ações ofensivas e defensivas, sempre tendo em consideração o espaço (maior ou menor). Deste modo, a manipulação, quer do número de jogadores, quer do espaço, levará a uma maior ou menor complexidade do exercício, fazendo com que sejam alterados: o tempo de tomada de decisão, leitura dos companheiros e adversário, ritmo e velocidade de execução dos alunos.

Na parte final da aula, serão privilegiadas situações de jogo formal, sem condicionalismos, na medida em que possibilitará ao professor observar a aplicabilidade, por parte dos alunos, dos conteúdos em contexto de jogo.

Por fim, serão realizados um conjunto de 6 exercícios de alongamentos, tendo em vista o retorno à calma, onde o professor aproveitará, sempre que achar necessário, para fornecer alguns feedbacks sobre alguns acontecimentos decorrentes na aula.

Classificação da avaliação da matéria de Corfebol:

Classificação	Escala 0-5 valores	Escala 20 valores	Crítérios de avaliação
Muito bom (MB)	5	18-20	Realiza todas as componentes
Bom (B)	4	14-17	Realiza a maioria das componentes
Suficiente (S)	3	10-13	Realiza as componentes
Insuficiente (I)	2	6-9	Realiza mas não respeita as componentes
Muito insuficiente (MI)	1	0-5	Não participa voluntariamente

Avaliação Sumativa:

Nº	Nome	Ocupação do Terreno de Jogo	Progressão no Terreno de Jogo	Ações de Cooperação com os Colegas	Domínio da Bola	Avaliação Final
*	*****	13	13	14	14	13,50
*	*****	13	13	13	13	13,00
*	*****	15	16	16	15	15,50
*	*****	14	14	15	14	14,25
*	*****	14	14	14	14	14,00
*	*****	16	16	17	16	16,25
*	*****	20	20	18	19	19,25
*	*****	14	15	15	14	14,50
*	*****	17	17	17	17	17,00
*	*****	18	18	17	18	17,75
*	*****	-	-	-	-	-
*	*****	16	18	17	17	17,00
*	*****	17	18	16	16	16,75
*	*****	17	18	16	17	17,00
*	*****	13	13	13	13	13,00
*	*****	13	13	13	13	13,00
*	*****	15	16	16	15	15,50
*	*****	15	16	16	15	15,50
*	*****	14	15	15	14	14,50
*	*****	13	13	13	13	13,00
*	*****	12	12	13	13	12,50
*	*****	17	18	17	18	17,50
*	*****	13	13	13	13	13,00
*	*****	14	14	14	13	13,75
*	*****	17	17	16	18	17,00
*	*****	15	16	15	16	15,50

* Todos os dados que permitem a identificação dos alunos estão omissos por uma questão de segurança. As notas atribuídas estão colocadas aleatoriamente.

Balanço da Unidade Didática

A Unidade Didática “Corfebol” surge no sentido de proporcionar um meio para aproximar os alunos, trabalhando desta forma as relações de grupo e a construção do saber estar em sociedade.

Com a avaliação inicial verificou-se um nível geral da turma bom, ainda que alguns alunos permanecessem num nível elementar. Tal evolução deve-se ao facto dos alunos já terem passado pelas matérias de ensino de Futebol e Basquetebol, onde foi possível realizar um *transfer*, principalmente do basquetebol para o Corfebol.

Apesar dos alunos não possuírem muitos conhecimentos acerca das regras do jogo, não demonstraram muitas dificuldades no que respeita às capacidades técnico-táticas. Neste sentido, de acordo com o número reduzido de aulas, decidimos centrar-nos numa aprendizagem através do jogo. Na primeira aula desenvolveu-se alguns conhecimentos acerca das regras. Posteriormente, como forma de potenciar princípios ativos e dinâmica de grupo, foram introduzidos em contexto de jogo estabelecendo uma dimensão tático-estratégica mais acentuada.

Os Jogos Desportivos Coletivos, devido à riqueza de situações que proporcionam, constituem um meio formativo por excelência. Através da sua prática são desenvolvidas capacidades e habilidades motoras, ao mesmo tempo que as necessidades de jogar em equipa fomentam as relações grupais, base da construção do saber estar em sociedade como já foi referido anteriormente. Nesta linha de pensamento, o corfebol tem características especiais que o tornam uma atividade distinta de todas as outras. É uma modalidade que conduz ao desenvolvimento da cooperação, uma vez que é um jogo de passes e desmarcações constantes, porque não é possível o drible ou qualquer outro tipo de progressão com a bola. Fomenta, também, as relações grupais, especialmente entre sexos, na medida em que cada equipa tem de ser obrigatoriamente formada por rapazes e raparigas.

Consideramos que os objetivos propostos inicialmente foram alcançados, tendo sido possível verificar melhorias no domínio estratégico do jogo e nas relações grupais sobretudo a nível do companheirismo e entreajuda. Deste modo, concluímos que esta modalidade é potenciadora na criação de sinergias num determinado grupo e altamente inclusiva, no que diz respeito às várias características presentes nos mesmos.

96 Anexo IV - Exemplo de Plano de Aula

Plano de Aula nº 2	Data: 22/09/2016	Hora: 11h30-13h00 (75')	Local: Pavilhão	Ano/Turma: 12º8	Nº de alunos: 26
Matérias de Ensino: Badminton, Voleibol e Capacidades Condicionais			Prof. Estagiário: Rogério Azevedo		
Objetivos Específicos (Sumário): 1. Avaliação diagnóstico de Badminton e Voleibol; 2. Desenvolvimento das capacidades condicionais (Força, Resistência e Flexibilidade).			Material: 2 postes de badminton, 2 redes de Badminton, 27 raquetes de Badminton, 3 caixas de 6 volantes, 5 bolas de Voleibol, 30 cones de marcação pequenos, 12 coletes vermelhos, 2 coletes verdes.		

Conteúdos Didáticos	Organização Pedagógica	Objetivos Comportamentais	Organização Espacial	T
Apresentação dos conteúdos a abordar na aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar o material didático da aula e montar a primeira situação prática da mesma. - Realizar a chamada - Explicar a dinâmica organizacional da aula. 	Os alunos devem permanecer atentos no sentido de compreenderem todos os itens abordados pelo professor.	Alunos em meia lua, virados para a esquina do canto superior direito do pavilhão.	11. 35 5' 11. 40


(Organização da Turma no espaço)

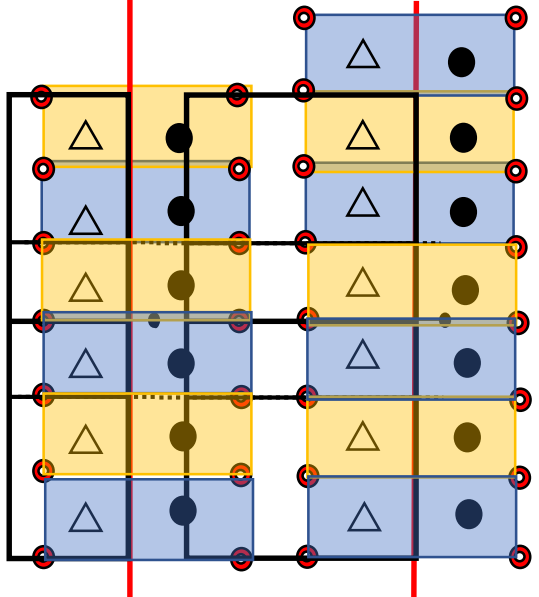
Transição 1'

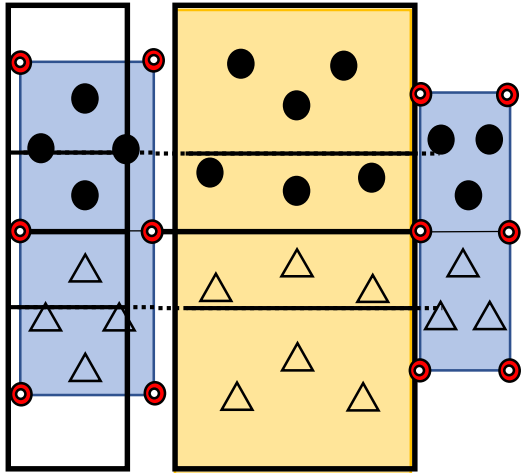
<p>Ativação Cardiovascular</p> <p>“Jogo dos 10 passes”</p>	<p>Constituir 2 equipas de 6 elementos e 2 equipas de 7, onde as 2 primeiras realizarão numa metade de campo de voleibol e as 2 segundas na outra metade restante.</p> <p>A equipa que tem a posse da bola terá que realizar 10 passes entre si evitando que o objeto de jogo seja intercetado pela equipa adversária.</p> <p>A cada 10 passes consecutivos entre a mesma equipa é atribuído um ponto à mesma.</p> <p>Vence a equipa que obtiver o máximo de pontos possíveis em 5 minutos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperação entre os companheiros, quer no compromisso de ataque, quer no compromisso de defesa (recuperação da posse de bola); - Desmarca-se rapidamente para oferecer linhas de passe ao colega portador da bola; - Ocupação racional no terreno de jogo. - Realiza passes oportunos e com eficácia. 	<p>LEGENDA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Cone de sinalização pequeno △ Elemento da equipa A ● Elemento da equipa B 	11. 41 5' 11. 46
--	---	--	---	------------------------------

(Recolha do Material Didático | Organização da Turma no espaço)

Transição 1'

	<p>Capacidades Condicionais (Força e Resistência)</p> <p>20'' + 20'' + 15''</p> <p>20'' + 20'' + 15''</p> <p>20'' + 20'' + 15''</p> <p style="text-align: center;">x2</p>	<p>Instrução sobre a tarefa a desempenhar: A, B e C.</p> <p>A - Realizar a seguinte sequência de exercícios 2 vezes:</p> <p>1 – Joelhos Altos (High Knees): 20''</p> <p>2 – Afastamento e Aproximação dos MI e MS (Jumping Jack): 20'' + 15'' Descanso</p> <p>B - Realizar a seguinte sequência de exercícios 2 vezes:</p> <p>1 – Joelhos Altos (High Knees): 20''</p> <p>2 – MI afastados e fletidos seguido de salto com MS em extensão (Squat Jump): 20'' + 15'' Descanso</p> <p>C - Realizar a seguinte sequência de exercícios 2 vezes:</p> <p>1 – Joelhos Altos (High Knees): 20''</p> <p>2 – Afastamento e Aproximação dos MI e MS (Crisscross Jack): 20'' + 15'' Descanso</p>	<p>- Compreensão da importância deste tipo de trabalho físico;</p> <p>- Compreensão dos gestos técnicos a realizar;</p> <p>- Empenhamento e rigor na execução das tarefas propostas.</p>	<p>Alunos dispostos em xadrez, de costas para as bancadas e 1/2 pavilhão da turma contrária.</p> 	<p>11.47</p> <p>6'</p> <p>11.53</p>
(Distribuição do Material Didático no espaço Organização da Turma no espaço)				Transição 4'	

	<p>Jogo Formal Badminton 1x1</p> <p>5' + 1'</p> <p>5' + 1'</p> <p>5' + 1'</p>	<p>Distribuir os alunos (1x1) pelos 13 campos previamente delimitados.</p> <p>Para vencer o jogo: O jogo é ganho pelo aluno que vencer mais pontos durante 5 minutos. Em caso de empate, quem fizer primeiro ponto (após empate) vence.</p> <p>Troca de campo: Os alunos que venceram deslocam-se um terreno de jogo no sentido do ponteiro do relógio (excepto o aluno que vencer no topo que se mantém na mesmo).</p> <p>Aqueles que perderam deslocam-se um terreno de jogo no sentido contrário ao ponteiro do relógio (excepto o aluno que vencer no topo que se mantém na mesmo).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desloca-se e posiciona-se corretamente no terreno de jogo; - Realiza serviço curto e comprido; - Realiza clear, lob, drive, amorti e remate. 		<p>11.57</p> <p>18'</p> <p>12.15</p>
<p>(Recolha do Material Didático Distribuição do Material Didático no espaço Organização da Turma no espaço)</p>				<p>Transição 5'</p>	

	<p>Jogo Formal Voleibol 3x3, 4x4 e 6x6</p> <p>7' + 1'' 7' + 1'' 7' + 1''</p>	<p>Distribuir os alunos pelos 3 campos de voleibol previamente delimitados: 3x3, 4x4 e 6x6.</p> <p>Para vencer o jogo: O jogo é ganho pela equipa que vencer mais pontos durante 7 minutos. Em caso de empate, quem fizer primeiro ponto (após empate) vence.</p> <p>Troca de campo: As equipas trocam de campo no sentido do ponteiro do relógio, onde os alunos deslocar-se-ão de 6 em seis elementos, ou seja: Os elementos do meio campo Norte do 6x6 deslocam-se para o campo 3x3 e disputam o jogo entre si; Os elementos do campo 3x3 deslocam-se para o meio campo Sul do 6x6; Os elementos do meio campo Sul do 6x6 deslocam-se para o campo 4x4 e juntar-se-ão a 2 elementos (escolhidos aleatoriamente) da equipa vencida anteriormente. Os elementos do campo 4x4 deslocam-se para o meio campo Norte do 6x6, retendo 2 alunos da equipa vencida no 4x4 (escolhidos aleatoriamente). Nota: Tentar salvaguardar a deslocação dos 2 retidos na rotação seguinte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Relação com a bola; - Realização dos três toques; - Receção controlada; - Ocupação racional do terreno de jogo; - Preparação do ataque e/ou Contra-ataque; - Cooperação com os colegas. 	 <p>12. 20</p> <p>24'</p> <p>12. 44</p>
<p>Recolha do Material Didático Organização da Turma no espaço) Transição 1'</p>				
	<p>Alongamentos Balanço sobre a aula</p>	<p>Alongamentos estáticos passivos. Pedir aos alunos que façam uma breve síntese sobre o que retiveram da aula.</p>	<p>- Estimular a capacidade de síntese.</p>	<p>Alunos em meia lua e em xadrez, virados para a esquina do canto superior direito do pavilhão.</p> <p>12. 45</p> <p>5'</p> <p>12. 50</p>

Anexo V - Condição Física

Unidade didática 1 – Condição Física

Esta unidade didática nasce com o objetivo de desenvolver a condição física dos nossos alunos. Para tal, serão propostos dois tipos de trabalho, força e flexibilidade. De referir que no trabalho de força será utilizado o treino intervalado de alta intensidade.




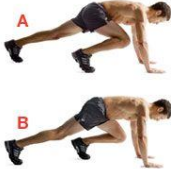








O desenvolvimento deste trabalho será realizado ao longo de todo o ano letivo, contemplando 9 minutos de duração, 5 minutos destes para o trabalho de desenvolvimento da flexibilidade e 4 minutos restantes para o trabalho de desenvolvimento da força.

Proposta do trabalho anual de força – Treino intervalado de alta intensidade

	1º Período	2º Período	3º Período
Duração	20 Out – 15 Dez	3 Jan – 4 Abr	20 Mai – 6 Jun
Nº Aulas	14	25	10
Nº Séries	1	1	1
Nº Exercícios	8	8	8
Duração cada exercício	20''	20''	20''
Tempo de recuperação entre cada exercício	10''	10''	10''
Duração do trabalho de força	4'	4'	4'

Para o trabalho de desenvolvimento da força foi utilizado o protocolo Tabata, pois para além de ser um trabalho que envolve um tempo diminuto, não exige qualquer tipo de equipamento, com a exceção de um relógio ou aplicação e é passível de ser realizado em qualquer espaço. Tal protocolo contemplará 8 exercícios, que deverão ser realizados à máxima intensidade possível, com uma duração de 20 segundos (cada) e 10 segundos de descanso entre cada exercício.

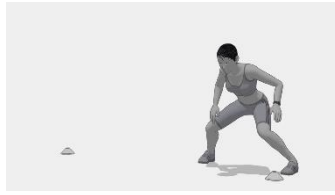
Exercícios para cada período do ano letivo

1º Período	2º Período	3º Período
<p>Jumping jacks</p> 	<p>Skater jump</p> 	<p>Tuck jump</p> 
<p>Mountain climber</p> 	<p>Running Mountain climber</p> 	<p>Sky kicks</p> 
<p>Jumping jacks</p> 	<p>Skater jump</p> 	<p>Tuck jump</p> 
<p>Sprawl</p> 	<p>Burpee</p> 	<p>Burpee tuck jump</p> 

Crossover jumping jacks



Corrida lateral



Skipping



Squat



Squat jump



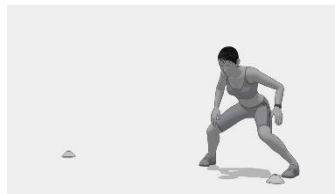
Jack squat



Crossover jumping jacks



Corrida lateral



Skipping



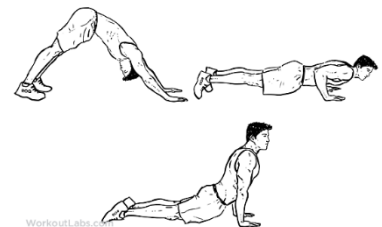
Push up



Push up jump



Dive bomber push-up



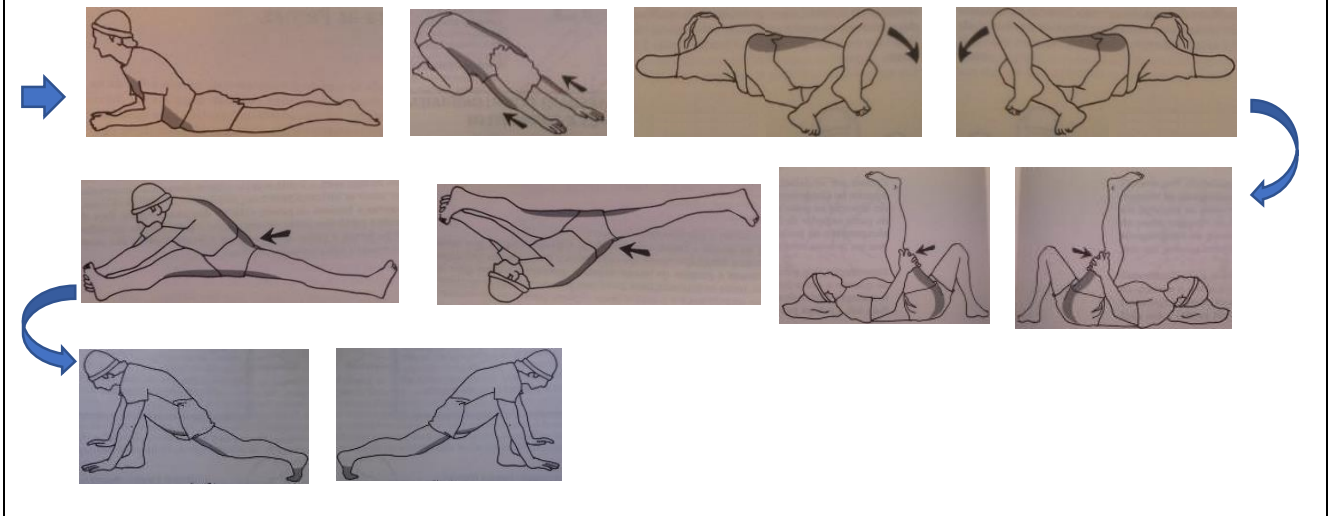
Proposta do trabalho anual de flexibilidade

No que diz respeito ao trabalho de desenvolvimento da flexibilidade, com o objetivo de obter ganhos na amplitude articular, utilizaremos predominantemente exercícios estático. Contudo, seria importante que fosse possível evoluir de uma flexibilidade estática para uma flexibilidade dinâmica, uma vez que esta última está presente na eficácia da nossa ação motora. Então, serão desenvolvidos um conjunto de 10 exercícios, principalmente incididos nos grandes grupos musculares, com uma duração de 30 segundos cada exercício.

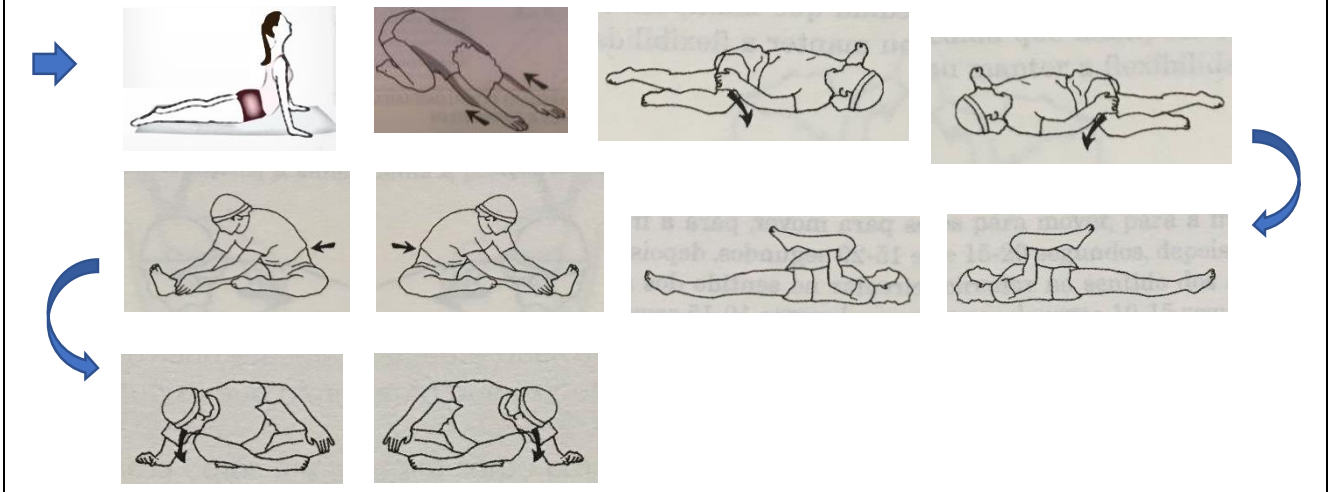
	1º Período	2º Período	3º Período
Duração	20 Out – 15 Dez	3 Jan – 4 Abr	20 Abr – 6 Jun
Nº Aulas	14	25	10
Nº Séries	1	1	1
Nº Exercícios	10	10	10
Duração cada exercício	30''	30''	20''
Tempo de recuperação entre cada exercício	-	-	-
Duração do trabalho de flexibilidade	5'	5'	5'

Exercícios para cada período do ano letivo

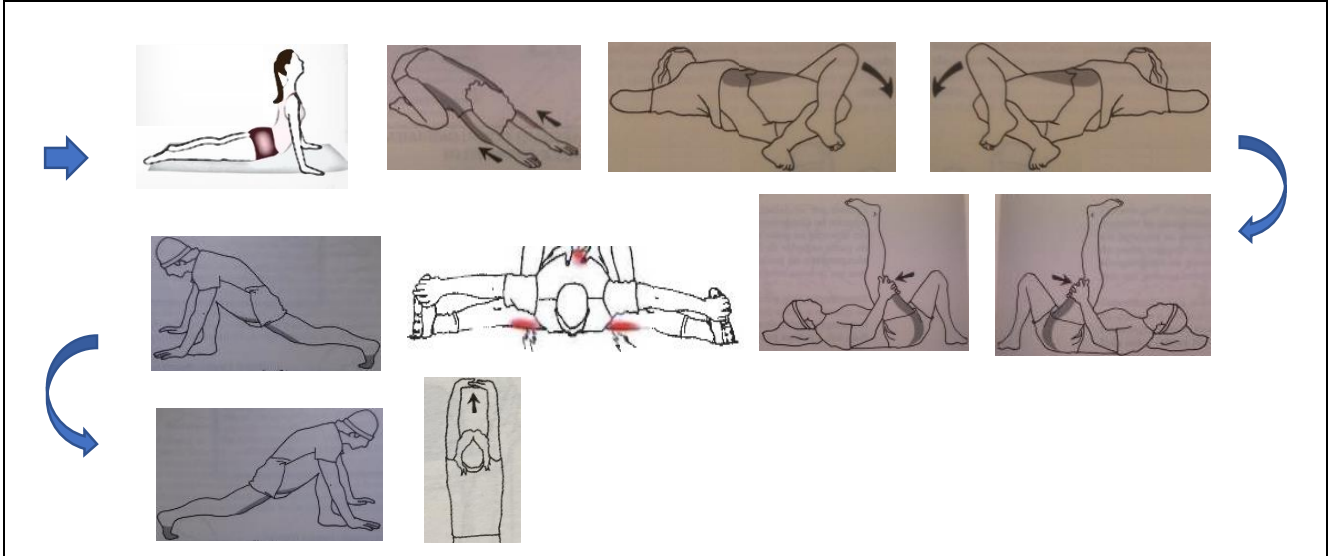
1º Período



2º Período



3º Período



Balço da Unidade Didática:

Desde o início do ano letivo que pretendíamos realizar um banco de exercícios, tendo em vista o desenvolvimento da condição física dos nossos alunos. Tal processo requereu uma pesquisa sobre esta temática na literatura, uma vez que teríamos de encontrar exercícios com vários níveis de progressão, correspondendo ao nível geral da turma.

Sentimos alguma dificuldade na organização da turma, pois este trabalho apesar de não requerer muito espaço por pessoa, era necessário que o professor mantivesse um contacto visual constante sob a turma, como forma de não só manter o controlo da mesma como dar os feedbacks necessários.

Apesar de termos realizados 3 níveis de progressão para todo o ano letivo, apenas conseguimos realizar os primeiros dois. A turma apresentou alguma dificuldade na realização dos exercícios, pelo que foi necessário prolongar o 2º nível até ao 3º período. Como forma de manter os alunos mais motivados, tivemos o cuidado de ir adaptando os exercícios de acordo com o nível de cada aluno. Contudo, reforçamos que o nível geral desta turma não o permitiu fazer na sua totalidade.

No decorrer das aulas foi necessário alterar a colocação dos alunos pelo espaço, por forma a manter um clima fluído de começo de aula. Ainda que sempre em xadrez, uma vez que a turma possuía um número elevado de alunos, o professor teve que ter o cuidado de distribuir os alunos do género masculino com uma distância considerável, intervalando com o género feminino. Esta organização permitiu ao professor um maior controlo sob a turma e a possibilidade de realizar feedbacks corretivos aos alunos que apresentavam alguma dificuldade na realização das tarefas propostas.

Anexo VI - Critérios de Avaliação

Critérios de avaliação

Tabela 1- Critérios de avaliação respeitantes ao 12º ano de escolaridade

Áreas de avaliação	Áreas Específicas			Área não Específica
	Atividades Físicas	Aptidão Física	Conhecimentos	Atitudes
Ponderação	75% (15 valores)	Valorativa	10% (2 valores)	15% (3 valores)
Conteúdos	Matérias	Capacidades condicionais (referência à ZSAF do Fitnessgram)	Desporto c/ componente de cultura Processos de desenvolvimento e manutenção da condição física Regulamentos de cada modalidade Técnicas de execução Regras segurança	Autonomia Responsabilidade Participação
Instrumentos	Registo de Observações ¹	Fitnessgram ¹	Teste escrito e/ou trabalho	Registo de Observações
Periodicidade	Todas as aulas Momentos formais	Início do ano letivo Final de cada período	Por período	Todas as aulas

¹ Os alunos com atestado médico são avaliados nas matérias lecionadas na turma com teste(s) escrito(s) e ou trabalho(s) e ou relatório(s) e demais tarefas solicitadas pelo(a) professor(a).

Anexo VII - Ficha de registo de observação da matéria de ensino de Corfebol

Nº	Nome	Ocupação do Terreno de Jogo	Progressão no Terreno de Jogo	Ações de Cooperação com os Colegas	Domínio da Bola	Avaliação Final
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						
26						

Anexo VIII - Categorização do Nível de Aprendizagem

Nível de Aprendizagem (PNEF)	Introdutório	Elementar	Parte do nível Avançado	Avançado
Alunos				

Anexo IX - Ficha de Observação de Aula



ESCOLA SECUNDÁRIA JAIME MONIZ
Núcleo de Estágio de Educação Física – Ano Letivo 2016 / 2017

FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA

Prof. Observado: Marçal Rodrigues

Ano: CEF Turma: 62

Observação nº: 1
Data: 04/10/2016 Hora: 09:45-11:15 Local: Pavilhão

Unidade Didática: Voleibol

Apreciação global: A observação desta aula teve como objetivo principal estabelecer bases conceituais na lecionação do voleibol, ao nível dos gestos técnicos de base. A aula no geral foi positiva.

Interações

O professor tem controlo sobre os elementos que constituem a turma, dispondo-os de forma a rentabilizar o espaço, como também a ter uma visão global do que estão a fazer. Contudo, tem alguma dificuldade em deslocar-se pelo espaço de aula para dar feedbacks.

O Professor

Em praticamente todos os momentos de instrução, os alunos estiveram calados e com praticamente nenhum comportamento desviante, facilitando desta forma este processo. A postura do professor foi praticamente a mesma ao longo de toda a aula, tentando estar numa posição de controlo da aula. De salientar que o professor utilizou o(s) aluno(s) mais proficiente(s) para demonstrar as tarefas pretendidas. Este ponto é fundamental quando o professor não sabe exemplificar a tarefa nas melhores condições.

As Atividades da Aula

O objetivo desta observação era ver o que o professor fazia ao nível do voleibol com os seus alunos. Neste sentido, foi possível observar os exercícios propostos, a metodologia utilizada e a disposição dos alunos no espaço.

Técnicas de Instrução / Correção

O professor utilizou a demonstração através do melhor aluno como técnica de instrução, o que representou ser uma mais valia para os colegas compreenderem o que tinham que fazer. No decorrer dos exercícios o feedback interrogativo e corretivo foram os mais utilizados.

Os Alunos

Durante toda a aula, os alunos apresentaram um comportamento aceitável, não existindo comportamentos desviantes. Durante os momentos de instrução, estes aparentavam estar atentos e concentrados ao que o professor estava a dizer. Os alunos demonstraram uma grande aceitação à proposta de exercícios do professor, estando empenhados na execução de todas as tarefas.

Anexo X - Calendarização das Aulas de Observação

Data da Observação	Professor Observado	Turma	Local	Matérias Lecionadas
04-10-2016	Marçal Rodrigues	CEF 62	Pavilhão	Voleibol
06-10-2016	Marçal Rodrigues	12º11	Pavilhão	Voleibol
10-10-2016	Marçal Rodrigues	12º11	Campo de Futebol	Futebol
18-10-2016	Pedro Falcão	11º32	Campo Futebol	Basebol
12-12-2016	Anselmo Nóbrega	6º1	Pavilhão	Futebol
14-12-2016	Anselmo Nóbrega	6º1	Pavilhão	Badminton
25-01-2017	Espírito Santo	12º09	Campo Futebol	Basebol
26-01-2017	Marçal Rodrigues	12º11	Campo Futebol	Futebol
07-02-2017	Marçal Rodrigues	CEF 62	Campo Futebol	Atletismo/Futebol
06-03-2017	Marçal Rodrigues	12º11	Orientação	Escola
09-03-2017	Marçal Rodrigues	12º11	Orientação	Funchal
15-03-2017	Anselmo Nóbrega	6º1	Pavilhão	Atletismo
20-03-2017	Anselmo Nóbrega	6º1	Pavilhão	Voleibol
27-03-2017	Marçal Rodrigues	12º11	Ginásio	Dança
30-03-2017	Marçal Rodrigues	12º11	Ginásio	Dança
12-04-2017	Ana Afonso	10º13	Campo Futebol	Ténis
15-05-2017	Marçal Rodrigues	12º11	Polidesportivo	Basquetebol
18-05-2017	Marçal Rodrigues	12º11	Campo Futebol	Ténis
22-05-2017	Marçal Rodrigues	12º11	Polidesportivo	Basquetebol
24-05-2017	Joana Teixeira	6º1	Pavilhão	Voleibol

Anexo XI - Ficha Individual do Aluno

1

Ficha do Aluno

Foto

Nome: Exemplo 1

	Português	Filosofia	Inglês	Educação Física	Matemática A	Física e Química A	Biologia e Geologia	Biologia	Psicologia A
10º Ano	15	15	13	13	13	13	16		
11º Ano	13	17	14	13	13	13	15		
12º Ano									

Observações:

Anexo XII - Carta à direção executiva da ESJM e aos encarregados de educação

Exmo. Sr.
Presidente da Direção Executiva
da Escola Secundária Jaime Moniz

Assunto: Conferência - “E a seguir ao Secundário?”

O núcleo de estágio de Educação Física e Desporto da Universidade da Madeira, na Escola Secundária Jaime Moniz vai realizar no dia 1 de junho de 2017, das 11:30h às 13:00h, na Sala de Conferências da nossa escola, uma conferência com o tema “E a seguir ao Secundário?”, destinada aos alunos das suas turmas do 12º ano e respetivos encarregados de educação.

Com esta iniciativa, enquadrada nas atividades do Estágio Pedagógico, pretende-se refletir sobre possibilidades e perspetivas de futuro quer no âmbito do prosseguimento de estudos, quer no âmbito do empreendedorismo e entrada no mercado de trabalho.

O painel de preletores convidado a estar presente nesta conferência, nomeadamente a Prof.ª Doutora Rita Vasconcelos (UMa), a Prof.ª Doutora Maria João Barreira (UMa), a Dr.ª Patrícia Caires (Startup Madeira) e o Mestre Carlos Mendonça (*Personal Trainer*) contribuirão para uma abordagem abrangente e diversificada da temática proposta.

Neste sentido, vimos pelo presente:

- solicitar a V. Exa. que enquanto presidente da Direção Executiva da nossa escola proceda à abertura da Conferência;
- convidar V. Exa. a assistir à Conferência.

De forma a disponibilizar as melhores condições para acolher esta iniciativa, vimos também solicitar que seja dada autorização para a colocação de um balcão da Universidade da Madeira, se possível no largo do Museu, como forma de divulgar aquela instituição e os seus cursos e esclarecer dúvidas a potenciais interessados.

Agradecendo desde já a vossa disponibilidade e atenção para este assunto, despedimo-nos com os melhores cumprimentos.

Funchal, 25 de maio de 2017

Os professores estagiários

(Marçal Rodrigues)

(Rogério Azevedo)

Exmo(a). Senhor(a).
Encarregado(a) de Educação

Assunto: Conferência - “E a seguir ao Secundário?”

O núcleo de estágio de Educação Física e Desporto da Universidade da Madeira, na escola secundária Jaime Moniz vai realizar no dia 1 de junho de 2017, das 11:30h às 13:00h, na Sala de Conferências da nossa escola, uma conferência com o tema “E a seguir ao Secundário?”, destinada aos alunos das suas turmas do 12ºano e respetivos encarregados de educação.

Com esta iniciativa, enquadrada nas atividades de estágio, pretende-se refletir sobre possibilidades e perspetivas de futuro quer no âmbito do prosseguimento de estudos, quer no âmbito do empreendedorismo e entrada no mercado de trabalho.

São preletores convidados nesta Conferência:

- Prof.ª Doutora Rita Vasconcelos (UMa)
- Prof.ª Doutora Maria João Barreira (UMa)
- Dr. Carlos Lopes (Startup Madeira)
- Mestre Carlos Mendonça (*Personal Trainer*)

Deste modo, vimos pelo presente convidá-lo a assistir à Conferência.

Agradecendo desde já a vossa disponibilidade, despedimo-nos com os melhores cumprimentos.

Funchal, 25 de maio de 2017

Os professores estagiários

(Marçal Rodrigues)

(Rogério Azevedo)

E A SEGUIR AO SECUNDÁRIO?

EMPREENDEDORISMO

PRELETORES CONVIDADOS:
Prof.^a Doutora Rita Vasconcelos (UMa)
Prof.^a Doutora Maria João Barreira (UMa)
Dr. Carlos Lopes (Startup Madeira)
Mestre Carlos Mendonça (Personal Trainer)

POLITÉCNICO

UNIVERSIDADE

1 de junho
de 2017
Quinta-feira,
11h30 – 13h00
Sala de Conferências da ESJM
Organização:
Núcleo de Estágio da Escola
Secundária Jaime Moniz

LISEU
JAIME MONIZ

Anexo XIV - Proposta de lecionação do Ténis de Mesa nas aulas de Educação Física

Com o propósito de auxiliar os professores na operacionalização dos conteúdos programáticos do Ténis de Mesa, pretendemos apresentar um conjunto de possíveis estratégias pedagógicas. De acordo com o PNEF, todos os exercícios propostos terão progressões, tendo em vista a adequação dos exercícios aos três níveis de aprendizagem, pelo que serão criados exercícios segundo os conteúdos presentes no programa.

Neste sentido, no que diz respeito ao planeamento das aulas de Ténis de Mesa, será importante conhecer as necessidades, motivações e características dos alunos, bem como os recursos disponíveis da escola, (4 mesas, 11 raquetes operacionais e 20 bolas). Num segundo momento, faremos a organização dos conteúdos presentes no PNEF, tentando utilizar aulas politemáticas, nomeadamente o Ténis de Mesa e o Ténis.

O Ténis é uma matéria de ensino pertencente aos Desportos de Raquete, possibilitando realizar diversos transferes nos conteúdos das duas matérias, nomeadamente: a posição base, deslocamentos de adaptação à trajetória da bola, bem como o gesto técnico de direita e esquerda.

Por outro lado, e no caso da nossa escola, os recursos físicos e materiais facilitam a abordagem simultânea destas matérias de ensino.

Um dos grandes desafios dos desportos de raquete passa pela familiarização do aluno com o instrumento de jogo, neste caso, as raquetes. O ideal será numa fase inicial, dar a possibilidade aos alunos o máximo tempo de empenhamento motor com a raquete, daí a nossa proposta englobar estas duas matérias de ensino.

Portanto, quanto maior for a oportunidade de se relacionarem com uma raquete, maior será a capacidade de desenvolverem a coordenação óculo-manual, determinante nestas matérias.

Na prática pedagógica deve-se, então, utilizar situações tão global quanto possível e tão analítico quanto necessário explorando sempre estratégias de carácter lúdico. Situações analíticas que possibilitem o contacto raquete-bola, sempre que possível em contexto de jogo, seja condicionado ou formal.

As situações lúdicas permitem adaptação, recetividade e, sobretudo, um bom clima de aula. Assim sendo, propomos duas situações:

- **Jogo do imita/espelho:** realização de movimentos de deslocamento base iguais aos do colega.

- **Jogo do “joga na tua vez”**: à vez, os alunos têm de enviar a bola para o campo adversário e deslocar-se para o fundo da fila. Grupos de 3 (Ilustração 1).



Ilustração 1 – Esquematização do “joga na tua vez”.

No que diz respeito ao contexto de jogo, este torna-se motivador para os alunos, na medida em que estes gostam de desafios/competição e essencialmente de superação.

Quanto mais aproximado ao contexto real do jogo, maiores são os índices de empenho dos alunos, e maior a possibilidade de estes aplicarem, oportunamente, os conteúdos abordados.

Após a análise do PNEF, verificamos que nos três níveis de aprendizagem dá-se ênfase: à posição base, à pega, ao serviço e aos gestos técnicos. Estes quatro conteúdos serão abordados nas propostas metodológicas mais à frente apresentadas.

Primeiramente, propomos um conjunto de exercícios utilizando os recursos existentes na escola, juntamente com o quarto de campo junto à sala do campo, desenvolvendo deste modo as aulas politemáticas, de Ténis de Mesa e Ténis, sendo que este último poderá vir a ser adaptado com regras do Ténis de Mesa (Ilustração 2).

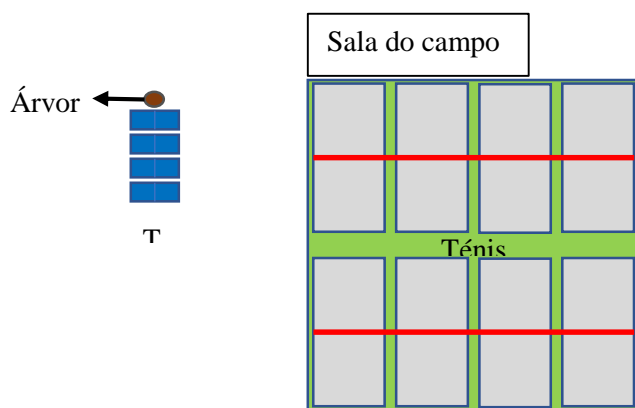


Ilustração 2 – Formas de organização da turma pelo espaço físico.

Esta organização tem como vantagens: elevar o empenhamento motor dos alunos; possibilitar o transfer de conhecimentos entre as duas matérias de ensino, como já foi referido anteriormente.

Embora seja vantajoso a realização de diversos transferes e a utilização plástica de diferentes situações de jogo condicionadas, devemos ter a certeza de que os alunos dominam a identidade das características de cada matéria de ensino.

Tabela 1

Proposta de lecionação do Tênis de Mesa e Tênis nas aulas de Educação Física

Nº de alunos: 24

Local: Campo de Futebol

Matéria de Ensino: Tênis de Mesa e Tênis

Nível de aprendizagem: Introdutório, elementar e avançado

Objetivo do PNEF: “Em situação de exercício, coopera com o companheiro, batendo e devolvendo a bola o máximo número de vezes: posiciona-se e regressa à posição inicial após cada batimento.”

Material: 4 mesas de ténis de mesa, 8 bolas de ténis de mesa; 8 raquetes de ténis de mesa; 16 raquetes de ténis; 6 postes de suporte, 2 redes.

Conteúdos Didáticos	Organização Pedagógica	Objetivos Comportamentais	Organização Espacial
<p>Aquisição da posição base</p> <p>Troca de batimentos</p>	<p>- A turma encontra-se organizada 1x1, distribuídos pelas 4 mesas e 8 campos.</p> <p>Nível introdutório:</p> <p>- Trocar bolas entre si, de direita.</p> <p>- Em cada mesa/campo o objetivo passa também por contabilizar o número de trocas de bola em 5 minutos.</p> <p>- Posteriormente trocam para a esquerda.</p> <p>Nível elementar:</p> <p>- Um colega fica fixo na sua direita, enquanto o outro colega terá de realizar um batimento de direita e um batimento de esquerda.</p> <p>- Posteriormente, dá-se a troca de funções.</p> <p>Nível avançado:</p> <p>- Após 3 repetições do exercício anterior, continua o exercício sem restrições de direita/esquerda.</p>	<p>Desenvolver a capacidade de adaptação à trajetória da bola;</p> <p>Desenvolver a capacidade de recuperação à posição inicial de base;</p> <p>Desenvolver a capacidade de concentração e precisão;</p> <p>Cooperação entre colegas.</p>	

Objetivo do PNEF: "(...) Executa serviço curto e comprido (...)"

Material: 4 mesas de ténis de mesa, 8 bolas de ténis de mesa; 8 raquetes de ténis de mesa; 16 raquetes de ténis; 6 postes de suporte, 2 redes.



Conteúdos Didáticos	Organização Pedagógica	Objetivos Comportamentais	Organização Espacial
---------------------	------------------------	---------------------------	----------------------

- A turma encontra-se organizada 1x1, distribuídos pelas 4 mesas e 8 campos.

Nível introdutório:

- Servir curto e comprido, dependendo da colocação do opositor, ou seja, se o opositor se encontrar muito afastado da mesa/court e predominantemente num dos lados, o servidor terá que realizar um serviço curto para o lado contrário. Por outro lado, se o mesmo estiver muito próximo à mesa/rede, deverá ser realizado um serviço longo e rápido para cima do opositor.

- 2 serviços a cada.

Serviço curto e comprido

- Em cada mesa/campo o objetivo passa também por contabilizar o número de pontos ganhos através do serviço.

Nível elementar:

- Serve sempre quando ganha o ponto.

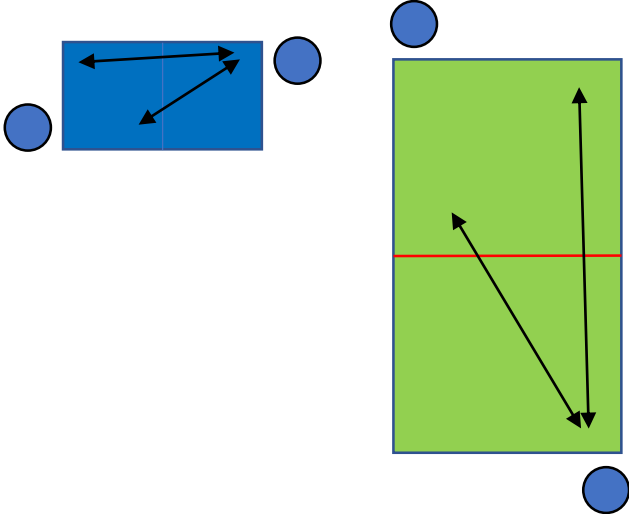
Nível avançado:

- Set até 11 pontos e 1 jogo (Tênis).

- Só ganha ponto quando serve.

Desenvolver a capacidade de adaptação à trajetória da bola;

Desenvolver a capacidade de concentração e precisão.



Nº de alunos: 24

Local: Campo de Futebol

Matéria de Ensino: Tênis de Mesa e Tênis

Nível de aprendizagem: Introdutório, elementar e avançado

Objetivo do PNEF: “(...) formas de contagem e pontuação (...)”

Material: 4 mesas de ténis de mesa, 8 bolas de ténis de mesa; 8 raquetes de ténis de mesa; 16 raquetes de ténis; 6 postes de suporte, 2 redes.

Conteúdos Didáticos	Organização Pedagógica	Objetivos Comportamentais	Organização Espacial
Contagem e pontuação	<p>- A turma encontra-se organizada 1x1, distribuídos pelas 4 mesas e 8 campos.</p> <p>Nível introdutório:</p> <p>- 1 set até 11 pontos no Tênis de Mesa e o melhor de 3 jogos no Tênis.</p> <p>- 2 serviços a cada.</p> <p>- Vence quem chegar primeiro a 11 pontos. Em caso de 10-10, com uma diferença de dois pontos</p> <p>Nível elementar:</p> <p>- Jogo à melhor de 3 sets, pelo que em caso de empate (1-1) o último set começa 10-10, no caso do Tênis de Mesa.</p> <p>- 1 set, no caso do Tênis.</p> <p>Nível avançado:</p> <p>- jogo à melhor de 5 sets, com a particularidade de cada ponto ganho através do serviço equivale 4 pontos (Tênis de Mesa).</p> <p>- 1 set, com a particularidade de haver a possibilidade de ganhar o set, aquele jogador que obtiver 2 jogos de diferença.</p>	<p>Desenvolver a capacidade de adaptação à trajetória da bola;</p> <p>Desenvolver a capacidade de concentração e precisão;</p> <p>Desenvolver a tomada de decisão;</p> <p>Desenvolver a capacidade de montagem de estratégias.</p>	

Nº de alunos: 24

Local: Campo de Futebol

Matéria de Ensino: Tênis de Mesa e Tênis

Nível de aprendizagem: Introdutório, elementar e avançado

Objetivo do PNEF: “(...) jogo de pares (...)”

Material: 4 mesas de ténis de mesa, 8 bolas de ténis de mesa; 8 raquetes de ténis de mesa; 16 raquetes de ténis; 6 postes de suporte, 2 redes.

Conteúdos Didáticos	Organização Pedagógica	Objetivos Comportamentais	Organização Espacial
Jogo de pares	<p>- A turma encontra-se organizada em pares, distribuídos pelas 2 mesas e 4 campos.</p> <p>Nível introdutório:</p> <p>- O objetivo deste exercício passa por realizar um batimento de direita a cada.</p> <p>- Vence a mesa/campo que conseguir trocar mais bolas entre si.</p> <p>Nível elementar:</p> <p>- Alternadamente, os alunos devolvem a bola para o lado adversário, dificultando a resposta adversária.</p> <p>Nível avançado:</p> <p>- Jogo de pares, respeitando as regras de jogo.</p>	<p>Desenvolver a capacidade de adaptação à trajetória da bola;</p> <p>Desenvolver a capacidade de concentração e precisão;</p> <p>Desenvolver o espírito de equipa e cooperação;</p> <p>Desenvolver a tomada de decisão;</p> <p>Desenvolver a capacidade de montagem de estratégias.</p>	

Nº de alunos: 24

Local: Campo de Futebol

Matéria de Ensino: Tênis de Mesa e Tênis

Nível de aprendizagem: Introdutório, elementar e avançado

Objetivo do PNEF: "(...) Jogo de singulares (...)"

Material: 4 mesas de ténis de mesa, 8 bolas de ténis de mesa; 8 raquetes de ténis de mesa; 16 raquetes de ténis; 6 postes de suporte, 2 redes.

Conteúdos Didáticos

Organização Pedagógica

Objetivos Comportamentais

Organização Espacial

- A turma encontra-se organizada 1x1, distribuídos pelas 4 mesas e 8 campos.

Nível introdutório:

- 1 set até 11 pontos, através de batimentos simples, quer de esquerda, quer de direita (Tênis de Mesa).

- 1 mini-set, à melhor de 5 jogos, através de batimentos simples, quer à esquerda, quer esquerda (Tênis).

Jogo de singulares

Nível elementar:

- Jogo condicionado, à melhor de 3 sets, onde o primeiro que chegar a 4 pontos, somam-se 5 pontos a cada um, de maneira a trabalhar o início e final do set. Fases imprescindíveis do set (Tênis de Mesa).

- 1 set condicionado, onde quem quebrar o jogo de serviço vence 2 jogos (Tênis).

Nível avançado:

- Jogo formal à melhor de 5 sets (Tênis de Mesa).

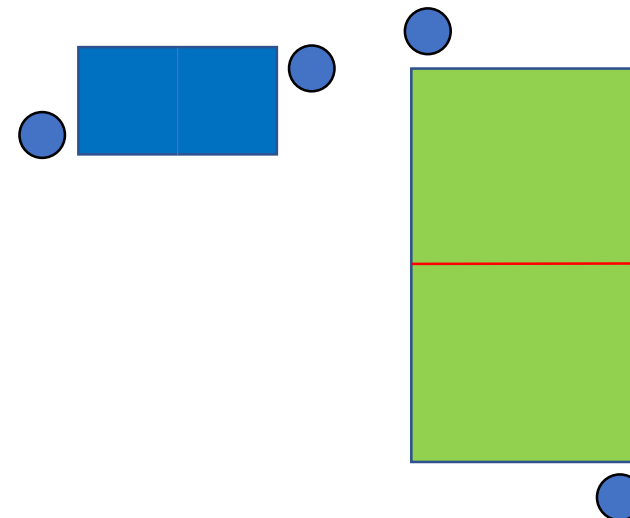
- Encontro formal - 1 set (Tênis).

Desenvolver a capacidade de adaptação à trajetória da bola;

Desenvolver a capacidade de concentração e precisão;

Desenvolver a tomada de decisão;

Desenvolver a capacidade de montagem de estratégias.



Sugestão de re colocação das mesas de Ténis de Mesa

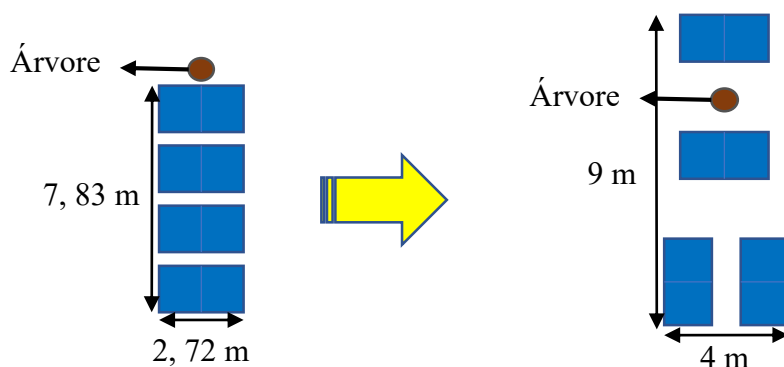


Ilustração 3 – Proposta de re colocação das mesas de Ténis de Mesa.

A proposta de lecionação apresentada anteriormente está de acordo com a presente disposição das mesas. Contudo, tendo em vista novas abordagens dos conteúdos, propomos uma nova disposição das mesas. Nesta nova visão, podemos constatar a existência de maior espaço disponível entre mesas (Ilustração 3).

A título de exemplo, através desta nova possibilidade, poderemos abordar o jogo lúdico “volta ao mundo” e o jogo de pares nas quatro mesas (Ilustração 4).

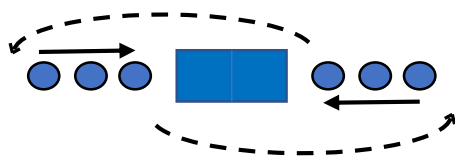


Ilustração 4 – Jogo lúdico “volta ao mundo”



ASSOCIAÇÃO DE TÉNIS DE MESA DA MADEIRA
Instituição de Utilidade Pública

Exmos. Senhores
Escola Secundária Jaime Moniz
Rua Jaime Moniz, 12
9060-343 Funchal

OFÍCIO N.º 44

ÉPOCA 2016/2017

02/02/2017

ASSUNTO: Ação Científico-Pedagógica Individual – Ténis de Mesa

Na sequência da informação do Professor Estagiário Rogério Azevedo, relativa à concretização de uma Ação Científico-Pedagógica Individual de abordagem à modalidade de Ténis de Mesa, gostaríamos de louvar e relevar a importância desta iniciativa no Vosso estabelecimento de ensino.

Neste sentido, desejamos as maiores felicidades para a referida ação e que possa efetivamente resultar numa maior capacitação dos elementos que intervêm na dimensão escolar da modalidade.

De modo a podermos colaborar nas atividades internas da Vossa Escola, foi decidido aceder ao pedido do referido Estagiário, disponibilizando no imediato, e de forma definitiva, os seguintes materiais de apoio à modalidade:

- Um manual federativo de “O Ténis de Mesa Vai à Escola”;
- Trinta e duas cópias do manual;
- Dez raquetas de iniciação à modalidade;
- Quarenta e oito bolas oficiais de Ténis de Mesa.

Agradecendo uma vez mais a iniciativa e apoio, subscrevemo-nos com os melhores cumprimentos,

O PRESIDENTE DA DIREÇÃO

(Paulo Jorge Melim)

Anexo XVI - Poster apresentado no Seminário “Desporto e Ciência 2017”

POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA A OPERACIONALIZAÇÃO DO TÊNIS DE MESA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Rogério Azevedo¹; Maria Luísa Carvalho²; Ana Luísa Correia¹
¹Universidade da Madeira; ²Escola Secundária Jaime Moniz

INTRODUÇÃO

O Ténis de Mesa tem características educativas significativas quando abordadas em contexto escolar, encerrando valores pedagógicos fundamentais para os alunos. Esta modalidade proporciona o desenvolvimento de vários domínios, tais como: motor, cognitivo e afetivo (Costa, Malheiro, Simões & Couto, 2013).

Cabe ao professor organizar as matérias de ensino de modo a potenciar novas oportunidades de aprendizagens aos alunos. O transfer entre matérias de ensino torna-se fundamental na otimização dos espaços físicos escolares, como é o caso do Ténis de Mesa e do Ténis, ambas pertencentes aos Desportos de Raquete e capazes de serem incluídas em aulas politemáticas.

OBJETIVOS

Objetivos gerais:

- Apresentar possíveis estratégias didáticas para a operacionalização do Ténis de Mesa nas aulas de EF do ensino secundário.

Objetivos específicos:

- Analisar os conteúdos programáticos do PNEF relativos ao Ténis de Mesa no nível introdutório, elementar e avançado;
- Apresentar possíveis potencialidades pedagógicas das aulas politemáticas, um meio privilegiado de ensino-aprendizagem;
- Propor situações didáticas para a operacionalização da matéria de ensino do Ténis de Mesa.

ENQUADRAMENTO

Caracterização do Ténis de Mesa

(Almada, Fernando, Lopes, Vicente & Vitória, 2008)

Potencialidades educativas do Ténis de Mesa

Motor	Cognitivo	Afetivo
Coordenação	Antecipação	Gestão
Destreza	Decisão	Motivação
Precisão gestual	Trajetórias	Autocontrolo
Reação	Análise	Cooperação
Velocidade	Estratégia	

(Costa, Malheiro, Simões & Couto, 2013)

O Ténis de Mesa no PNEF

(Jacinto, Carvalho, Comédies, & Mira, 2001)

PROGRESSÕES DE APRENDIZAGENS (CONT.)

Carácter lúdico

Trabalho analítico

Trabalho global

Jogo condicionado

Jogo formal

ORGANIZAÇÃO DA TURMA NO ESPAÇO - ESJM

Esta organização tem como vantagens:

- Elevar o empenhamento motor dos alunos;
- Possibilitar o transfer de conhecimentos entre as duas matérias de ensino.

Esta nova proposta tem como vantagem:

- Existência de maior espaço disponível entre mesas e alunos.

SUGESTÕES PARA A OPERACIONALIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DO PNEF – Exemplo no serviço

Organização Pedagógica:

- A turma encontra-se organizada 1x1, distribuídos pelas 4 mesas e 8 campos.

Nível Introdutório:

- Servir curto e comprido, dependendo da colocação do opositor.
- 2 serviços a cada.
- Em cada mesa/campo o objetivo passa também por contabilizar o número de pontos ganhos através do serviço.

Nível elementar:

- Serve sempre quando ganha o ponto.

Nível avançado:

- Set até 11 pontos e 1 jogo (Ténis).
- Só ganha ponto quando serve.

Objetivos comportamentais:

- Desenvolver a capacidade de adaptação à trajetória da bola;
- Desenvolver a capacidade de concentração e precisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ténis de Mesa surge no PNEF com maior incidência no ensino secundário cabendo à escola criar situações didáticas que sejam significativas para os alunos.

A abordagem dos conteúdos das matérias alternativas, como em todas as restantes, não deve ser um fim em si mesmo, mas um meio para atingir o fim, onde os alunos devem apropriar-se de habilidades e conhecimentos que elevem as suas capacidades.

Os conteúdos desta matéria de ensino tem uma forte componente lúdica e de fácil aplicabilidade podendo ser uma forma motivadora que os alunos poderão utilizar, futuramente, para se manterem fisicamente ativos.

PROGRESSÕES DE APRENDIZAGENS

Um dos grandes desafios dos desportos de raquete passa pela familiarização do aluno com o instrumento de jogo - a raquete. Numa fase inicial, dar a possibilidade dos alunos terem o máximo tempo de empenhamento motor com a raquete.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almada, F., Fernando, C., Lopes, M., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). O diálogo com o opositor - II. In: *Desporto e Ciência 2008*. Porto: Universidade da Madeira.

Costa, D., Malheiro, C., Simões, M. & Couto, M. (2013). O Ténis de Mesa nas aulas de Educação Física. Porto: Universidade da Madeira.

Jacinto, A., Carvalho, L., Comédies, J. & Mira, J. (2001). Programa Nacional de Educação Física de 10º, 11º e 12º anos - Cursos gerais e cursos tecnológicos. Universidade da Madeira.



Preletor: Ação Científico-Pedagógica Individual

Prof. Estagiário Rogério Azevedo

Destinatários:

Professores de EF do grupo de recrutamento 620 da Escola Secundária Jaime Moniz

Núcleos de Estágio do Mestrado em Ensino de EF da Universidade da Madeira

Organização:

Núcleo de Estágio da Escola Secundária Jaime Moniz



Possíveis estratégias didáticas para a operacionalização do Ténis de Mesa nas aulas de Educação Física

na Escola Secundária Jaime Moniz

2 de fevereiro de 2017

Quinta-feira, 13h15 – 13h45

Sala 215

Organização:



Colaboração:



Ação Científico-Pedagógica 2017

Validado pela SRE (16h) para os agrupamentos de recrutamento 160, 260 e 620
mínimo de 2/3 de presenças, com avaliação através de relatório



AValiação INICIAL Propostas de Intervenção em Educação Física

PROGRAMA DAS SESSÕES

11
Março
9h00 - 18h30

Módulo 1: "A Avaliação Inicial em Educação Física - Situações Jogadas como Ferramenta Pedagógica"

Módulo 2: "A Utilização de Meios Audiovisuais na Avaliação Inicial nas Aulas de Educação Física"

Módulo 3: "A Avaliação Inicial da Aptidão Física" (componente prática necessário equipamento)

25
Março
9h00 - 18h30

Módulo 4: "A Avaliação Postural: Uma Proposta de Avaliação e Intervenção nas Assimetrias e Limitações dos Alunos"

Módulo 5: "Avaliação das Habilidades nos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão: Uma Abordagem Tática ao Jogo"

PRELETORES CONVIDADOS

- Doutora Jesus Sousa
- Doutor João Prudente
- Doutor António Antunes
- Doutor Duarte Sousa
- Mestre Ricardo Aguiar
- Mestre Sandra Reynolds
- Mestre Honorato Sousa
- Mestre Luís Esteves
- Mestre Carlota Correia
- Dr. Mário Pereira
- Dr. Igor Aguiar

INSCRIÇÕES

Custo
Inclui certificado - 5€

Alunos da UMa
Certificado - 5€
Sem certificado - Gratuito

ATÉ 9 DE MARÇO
<https://goo.gl/btYeZa>

LOCAL

**Campus da Penteada,
Universidade da Madeira**

-Sala do Senado

 acaocientificopedagogica2017@gmail.com

 Ação Científico-Pedagógica 2017

Organização: Núcleos de Estágio do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário