

REM

Relatório de Estágio de Educação Física Realizado na Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Diogo Ângelo Ferreira Sousa

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2016

**Relatório de Estágio de Educação Física
Realizado na Escola Básica e Secundária
Dr. Ângelo Augusto da Silva**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Diogo Ângelo Ferreira Sousa

MESTRADO EM ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICOS E SECUNDÁRIOS

ORIENTADOR

José Ricardo Velosa Barreto Ferreira Alves

CO-ORIENTADOR

José Adérito Nóbrega

“Algo só é impossível até que alguém duvide e resolva provar ao contrário.”

Albert Einstein

Agradecimentos

À Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, pelo bom acolhimento, oportunidade de formação e pelo sentimento de pertença, que me fez sentir em casa.

Aos alunos da turma do 9.º1, da turma do profissional de informática, da turma do 5.º1 e todas as outras turmas que passaram por uma aula de Capoeira, um obrigado pela possibilidade de vivenciar situações de aprendizagem recíproca.

Ao orientador científico por todos os momentos de reflexão e de orientação, de onde surgiam sempre as palavras certas para o “desamarrar de um nó” criado pelas circunstâncias do estágio pedagógico.

Ao orientador cooperante pela insistência em manter o foco na procura incessante pela excelência das aulas e por toda a transmissão de conhecimento e saber, que resultou na adaptação de uma atuação com o norte apontado à eficácia.

Ao Octávio Jesus meu camarada de luta por todo o tempo despendido, por todos os esclarecimentos e todos os momentos de interajuda entre nós, que mais uma vez relevou a importância do bom relacionamento e o trabalho em equipa.

À Fundação Ginga Capoeira, um grande abraço a todos os meus colegas de treino, mais especialmente a todos os que deixaram para trás um pouco de tempo livre para participar ativamente na minha vida académica e assim torná-la mais motivadora.

À minha família, minha mãe, meu pai, meus irmãos e familiares da minha namorada pelo apoio incondicional, por acreditarem em mim e incentivarem-me a nunca desistir. São grandes pilares na minha vida.

Por fim, um agradecimento muito especial à Carolina Dias, por todo o apoio e dedicação nesta relação, que muitas vezes contou com muita ausência da minha parte, mas que mesmo assim continua “firme e hirte”. Para além de namorada foste a minha melhor amiga, por isso um grande obrigado do fundo do coração.

Resumo

O documento que aqui se apresenta emerge de um processo de estágio pedagógico realizado na Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva (EBSAAS), inserido no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Madeira.

No decorrer deste estágio pedagógico foram realizadas diversas atividades, onde a ilustração do desenvolvimento e atuação de um professor estagiário na disciplina de Educação Física, nessas mesmas atividades, foi finalidade central deste relatório de estágio.

Este documento, muito mais do que meio de ilustração e relato de uma atuação no contexto escolar, tem como objetivo primordial demonstrar um conjunto de reflexões e análises realizadas, pelo aluno/docente em questão, com o propósito de avaliar as maiores aprendizagens verificadas pelo mesmo, no decorrer de um processo trabalhoso, que é o estágio pedagógico.

No decorrer do processo foram desempenhadas funções que vão além da orientação e gestão de um conjunto de tarefas adjacentes à lecionação de diversas aulas, no contexto de uma turma. Este carácter multifacetado e complexo do estágio solicitou uma grande variedade de comportamentos ao professor estagiário, que resultou na construção e edificação de um processo formativo muito mais fortificado e solidificado. Este processo de formação foi caracterizado pela capacidade de implementação e controlo de uma metodologia eficaz e flexível, possibilitadora de uma enorme capacidade de adaptação a situações futuras, tendo sido visto como um meio para provocar transformações.

A estrutura organizativa complexa que a escola apresenta leva à necessidade do professor estagiário vivenciar diversas experiências e situações. O conjunto variado de atividades proporcionadas, por este processo de formação inicial, foram peça fundamental na preparação do docente em causa, na tentativa de diminuir o choque inicial causado pela inserção na docência.

O estágio Pedagógico, que aqui se apresenta, levou a que se concluísse que as ferramentas que um professor de Educação Física adquire, na procura de aulas eficazes,

não são todas adquiridas nos anos antecedentes à atividade docente. Nesta ordem de ideias as competências de um professor são espelho da capacidade que este desenvolve no ato de “mexer com a prática”, onde, com o recurso ao laboratório das aulas, cria e modifica as aprendizagens adquiridas progressivamente. Com isto, o estágio pedagógico foi um meio requintado de transformação do Homem (professor estagiário), que possibilitou a compreensão do fenómeno, assim como do desenvolvimento da capacidade de atuar e manipular as variáveis do contexto escolar.

Palavras-chave: Educação Física, estágio pedagógico, professor estagiário, aprendizagens.

Abstract

This document emerges from a teaching practice process accomplished in Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva (EBSAAS) inserted in the Master's degree in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education of the University of Madeira.

During this teaching practice they were accomplished various activities in which the illustration of the development and performance of a teacher trainee in the discipline of Physical Education, in these same activities, was central purpose of this internship report.

This document, more than a way of illustration and description of an action in the school context, has as primary objective to demonstrate a set of reflections and analyzes, of the student/teacher, in question, with the purpose of evaluating the major learning's verified, during a hard process that is the teaching practice.

In the route of this process functions have been performed beyond the guidance and management of a set of adjacent tasks to teach o few classes in the school context. This multifaceted character and complex teaching practice request in a wide variety of behaviors teacher trainee, that resulted in the construction and building of a formative process much more fortified and solidified. This formative process was characterized by implementation capacity and control in an effective and flexible methodology, enabler of an enormous adaptability to future situations, and was seen as a way to tease transformations.

The complex organizational structure that the school has, result on the need of the teacher trainee passing by for diverse experiences and situations. The varied range of activities, provided by this initial formation process, was an important instrumental of teacher preparation, in an attempt to reduce the initial shock caused by the insertion in teaching.

The teaching practice, which is presented here, led to the conclusion that the tools of a physical education teacher needs, looking for effective lessons, are not all acquired in previous years to teaching. With this in mind, the skills of a teacher are mirror of the capacity that he develops in the act of "tinkering with the practice", which,

with the use of laboratory classes, creates and modifies the learning acquired progressively. With this, the teaching practice was a refined way man transformation (teacher trainee), which enabled the understanding of the phenomenon and the development of the ability to act and manipulate the variables of the school context.

Keywords: Physical Education, teaching practice, teacher trainee, learnings

Resumée

Le document, qui est présenté ici émerge d'un processus de pratique de l'enseignement accompli en l'Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva inséré dans les maître de l'enseignement de l'Education Physique dans l'enseignement primaire et secondaire de l'Université du Madère.

Pendent de la pratique de l'enseignement étaient ont été ménées diverses d'activité, où l'illustration et l'exploitation du développement d'un professeur estagiaire dans la discipline d'Education Physique, ces mêmes activités, il était le principal objectif de ce rapport de stage.

Ce document, plus d'une moyen d'illustration e compte d'une action dans l'école, il vise à demonstrier un essemble de reflexions et d'analyses menée, par l'etudiant/professeur, avec l'objectif de évaluer les enseignement superieur vérifié d'un processos difficile, qui est la pratique de l'enseignement.

Ils ont été réalisés au cours qui vont au-delà de l'orientation e la gestion d'un conexte d'une classe. Ce caractere à multiple facetes et complexe de la pratique de l'enseignement, il y a demandé une varieté de comportements à le professeur stagiaire, qui a entraîne en la constrution et edification d'un processus formatif plus fortifié et solidifié. Ce processus de formation était caractérisé par la capacite d'execution e contrôle d'une methodologie efficace et flexible, enabler d'une grande capacite de adptation à des situations futures, após avoir été vue comme un moyen d'apporter des transformations.

L estruture organisationnelle complexe, qui présente l'école, conduit à la necessité du professeur stagiaire vivre de diverses experiences et situations. Les série d'activités donné, par ce processus de formation initial, etaient piéce fondamentale en la preparation du professeur, dans une tentative de réduire le choc initial de l'inclusion dans l'enseignement.

La pratique de l'enseignement, qui se présenté ici, conduit à la conclusion qui les outils qui un professuer de Education Physique acquiert, dans la recherche de leçons efficaces, ne sont pas acquiert dans les années precedentes à l'enseignement. A cet égard, les pouvoirs d'une professeur sont miroir de la capacite qui il y a de développer

dans l'acte de "bricoler avec la pratique", où, avec le recours à le laboratoires de les classes, produit e modifie les apprentissage acquis progressivement. Grâce à celle, la pratique de l'enseignementétait est un moyen raffiné de transformation de l'Homme (professeur stagiaire), qui permis la compréhension du phénomène, assi biem que du développement de la capacite de représenter et manipuler les variables du contexte pédagogique.

Mots-cléfs: Education Physique, pratique de l'enseignement, professeur stagiaire, aprentissage

Resumen

El documento, que aquí se presenta, surge de un proceso de la práctica docente llevada a cabo en la Escola Básica e Secundária Dr. Angelo Augusto da Silva (EBSAAS), insertada en la Maestría en Enseñanza de la Educación Física en Primaria y Secundaria de la Universidad de Madeira.

Durante esta práctica docente ha habido diversas actividades, donde la ilustración de la evolución y los resultados de un profesor en formación en Educación Física, en estas mismas actividades, eran el propósito central de este informe de prácticas

En este documento, más que medio de ilustración y descripción de una acción en el contexto de la escuela, tiene como objetivo principal demostrar un conjunto de reflexiones y análisis, del estudiante/profesor, en cuestión, con el fin de evaluar el aprendizaje verificado por el mismo, durante un proceso difícil, que es la práctica docente.

En este proceso se han realizado funciones más allá de la orientación y la gestión de un conjunto de tareas adyacentes a la lección de varios clases en el contexto de una clase. Este carácter multifacético y complejo de la práctica docente Se solicitó una variedad de comportamiento a el profesor en formación, lo que resultó en la construcción de un proceso de formación mucho más fortalecidos y solidificado. Este proceso de formación se caracteriza por la capacidad de control y aplicación de una metodología eficaz y flexible, facilitadora de una gran capacidad de adaptación a las situaciones futuras, y fue visto como un medio de causa de transformaciones.

La compleja estructura organizativa de la escuela ha llevado a la necesidad del profesor en formación passar por diversas experiencias y situaciones. La variedad de actividades, que ofrece esta formación inicial, es parte fundamental de la preparación del professor, en cuestión, en un intento de reducir el impacto inicial causado por la inserción en la docência.

La práctica docente, que se presenta aquí, ha llevado a cabo a la conclusión que las herramientas que un profesor de educación física adquiere, en la búsqueda de

lecciones eficaces, Ellos no se adquieren en años anteriores a la enseñanza. Con esto en mente las habilidades de un profesor son espejo de la capacidad de este desarrolla en el acto de " retoques con la práctica ", que, con el uso de las laboratório de las clases, crea y modifica el aprendizaje adquirido progresivamente. Con esto, la práctica docente era un médio refinado de transformar del hombre (profesor en formación, lo que permitió la comprensión del fenómeno y el desarrollo de la capacidad de actuar y manipular las variables en el contexto de la escuel ..

Palabras clave: Educación Física, práctica docente, profesor en formación, aprendizaje

Índice

1. INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO	3
2.1. O estágio pedagógico	3
2.1.1. Expetativas sobre o estágio pedagógico	5
2.1.2. Objetivos do estágio pedagógico	7
2.2. Potencialidades e dificuldades	9
2.3. A Escola Básica e Secundário Dr. Ângelo Augusto da Silva	12
3. PRÁTICA LETIVA.....	16
3.1. Enquadramento.....	16
3.2. Gestão do Processo Pedagógico: um modo de atuação	20
3.3. Planeamento Anual: instrumento macro.....	23
3.4. Unidades Didáticas: instrumento intermédio.....	28
3.5. Plano de aula: instrumento micro e funcional.....	31
3.6. Assistência às aulas - Enquadramento.....	32
3.6.1. Operacionalização	36
3.7. Balanço sobre a Prática Letiva.....	38
3.7.1. Análise da Ação dos orientadores.....	51
3.8. Experiências pedagógicas mais marcantes	54
3.8.1. Reuniões com o orientador cooperante: espaço de reflexão.....	54
3.8.2. Avaliação: um instrumento formativo	55
3.8.3. Desportos de Combate no decorrer da prática letiva.....	58
3.8.4. Atividades Rítmicas Expressivas (Dança): problemas e potencialidades	60
3.8.5. Três turmas: três pesos e três medidas	63
3.9. Participação em Outras Atividades	65
3.9.1. Desporto Escolar	66
3.9.2. Prevenção Rodoviária.....	69
3.9.3. Estudo da EFERAM-CIT UMa - Enquadramento.....	69
3.9.3.1. Operacionalização	70
3.9.3.2. Balanço	71
4. ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR.....	72
4.1. Enquadramento.....	72
4.2. Objetivos	73
4.3. Operacionalização	73

4.4.	Balanço da AICE – V Festival de Desporto da Levada	75
5.	ATIVIDADE DE INTEGRAÇÃO NO MEIO	77
5.1.	Caraterização da Turma - Enquadramento	77
5.1.1.	Operacionalização	78
5.1.2.	Balanço da CT	80
5.2.	Ação de Extensão Curricular - Enquadramento	81
5.2.1.	Operacionalização	83
5.2.2.	Balanço da AEC.....	85
6.	AÇÕES DE NATUREZA CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA.....	86
6.1.	Ação Científico-Pedagógica Individual (ACPI) - Enquadramento	87
6.1.1.	Objetivos e metas da ACPI	88
6.1.2.	Operacionalização	89
6.1.3.	Balanço da ACPI – Abordagem da Capoeira na Escola.....	90
6.2.	Ação Científico-Pedagógica Coletiva (ACPC) - Enquadramento.....	91
6.2.1.	Objetivos - ação e do módulo de Abordagem da Capoeira na Escola	94
6.2.2.	Operacionalização	94
6.2.3.	Balanço	96
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
8.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
9.	ANEXOS	110

Índice de Ilustrações

Ilustração 1-Conteúdos programáticos.....	25
Ilustração 2 - Sistema de avaliação da EBSAAS	58

Índice de Tabelas

Tabela 1- Conteúdos de cada UD	30
--------------------------------------	----

Índice de Anexo

Anexo A - 1ª Unidade Didática	111
Anexo B - Plano de Aula	114
Anexo C - Ficha de observação na assistência às aulas.....	116
Anexo D - Cronograma 1.º Período.....	117
Anexo E - Cartaz/Programa da AICE	118
Anexo F - Tabela da hora de entrada das entidades para a AICE	119
Anexo G - Convite à Comunidade Educativa (AICE)	120
Anexo H - Ficha de Caracterização da Turma	121
Anexo I - Cartaz ACPI.....	123
Anexo J - Programa ACPI	124
Anexo K - Convite aos Professores de EF (ACPI)	125
Anexo L - Ficha de Avaliação Global (ACPI).....	126
Anexo M - Certificado ACPI	127
Anexo N - Poster ACPI (Abordagem da Capoeira na Escola).....	128
Anexo O - Cartaz ACPC	129
Anexo P - Programa ACPC	130

Lista de Siglas e Abreviaturas

ACPC	Ação Científico-Pedagógica Coletiva
ACPI	Ação Científico-Pedagógica Individual
AEC	Atividade de Extensão Curricular
AICE	Atividade de Intervenção na Comunidade Educativa
AI	Avaliação Inicial
ANCP	Ações de Natureza Científico-Pedagógica
ARE	Atividades Rítmica Expressivas
CT	Caraterização da Turma
DC	Desportos de Combate
E-A	Ensino Aprendizagem
EBSAAS	Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva
EF	Educação Física
EP	Estágio Pedagógico
JDC	Jogos Desportivos Coletivos
PA	Planeamento Anual
PdA	Plano de Aula
PL	Prática Letiva
PNEF	Programa Nacional de Educação Física
RAM	Região Autónoma da Madeira
UD	Unidade Didática
UMa	Universidade da Madeira

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores de Educação Física (EF) viu o seu primeiro movimento, no sentido de suprimir esta lacuna na educação, acontecer em 1911, através do decreto de 21 de Maio de 1911, onde procurou-se fornecer um curso com três anos de formação, tendo por base a tradição sueca, que apesar dos esforços, nunca veio a funcionar (Pereira, 2001). Apesar da falta de ajustamento à realidade portuguesa o primeiro curso, nesta área, aconteceu em 1914, com a duração de três meses e orientado pelo sueco B. Kulberg (Pereira, 2001).

Atualmente estamos perante um elevado número de oferta formativa na área da EF e da formação para a docência, que suscitou o interesse no estudo do formato e constituição da formação superior. Este interesse surge com o objetivo de conhecer e compreender quais as metodologias e saberes a serem abordados na formação inicial dos docentes. Neste propósito, as novas exigências associadas ao processo de Estágio Pedagógico (EP) levam à colocação das instituições de formação inicial perante um duplo desafio, no qual devem procurar formar profissionais capazes de responderem às mudanças que a docência enfrenta, ao mesmo tempo que esses profissionais formados sejam capazes de dar respostas formativas adequadas à nova configuração dos programas de habilitação para a docência (Batista, Pereira & Graça, 2012).

As alterações induzidas pelo processo de Bolonha são o espelho do Homem que pretendemos formar, sendo este Homem fruto das transformações sofridas no passado, na adaptação para o presente e na projeção de toda uma capacidade de moldar e prever alguns cenários do futuro. Com a reformulação de Bolonha foi solicitada, aos estabelecimentos de ensino superior, uma alteração no foco das suas atenções, baseada na mudança de um paradigma centrado na transmissão de conhecimento, para adotar um paradigma centrado na aquisição de competências (Batista, Pereira & Graça, 2012). Deste processo de promoção de aquisição de competências e ferramentas, a reflexão assume um papel fundamental para atingir alguns objetivos, onde o grande atrator deste complexo contexto é o aluno, estando este colocado no centro do processo, procurando o alcance igualmente dos ideais de Bolonha relativos aos objetivos da educação e da escola.

Um assumir da colocação do aluno no centro do processo leva a uma mudança do foco das componentes didáticas. Estas alterações estão associadas ao estilo de ensino adotado pelo professor, em que deverá procurar-se assumir uma metodologia que proporcione e solicite a capacidade de produção, em detrimento da reprodução. Falando das questões práticas das

aulas e do foco do ensino, tentando colocar os alunos no centro do processo e as características que pretendemos potenciar no Homem que formamos, é necessário assumir uma metodologia de atuação e avaliação focada nas ferramentas e transformações adquiridas em detrimento da transmissão de um conjunto de técnicas, onde estas revelam-se sempre limitadas (Lopes, Fernando & Vicente, 2008).

O EP é um momento importante para a formação inicial de um professor de EF, normalmente está associado a um conjunto de expectativas, geralmente ambiciosas embora por vezes desajustadas. Como tal, a interferência das variáveis de formação e do contexto assumem um papel essencial no enquadramento do professor no estágio (Rodrigues & Ferreira, 1997). Neste contexto, caracterizado pela sua complexidade, é exigido do professor um estudo e conhecimento do mesmo, procurando realizar uma adaptação eficaz dos conhecimentos adquiridos aos alunos que orienta (Marcon, Graça & Nascimento, 2013).

Para Piéron (1996) esta etapa da formação do professor estagiário é a mais importante da vida do mesmo, onde se observa uma convergência entre os conhecimentos teóricos, adquiridos na formação inicial, e a capacidade de os transpor para a prática. Na complexidade deste momento de convergência, o laboratório, espaço requintado para experimentar (aulas de EF), apresenta-se como um espaço de enorme riqueza para reflexão e suporte da atuação do professor, indo ao encontro das suas necessidades de testar e experimentar metodologias e estratégias, na edificação de uma metodologia.

A visão das aulas de EF como um laboratório é um meio de solicitar determinados comportamentos nos professores estagiários, que levam a manter a preocupação na sua preparação para o futuro, procurando assim a aquisição de ferramentas, promotoras de adaptações. Este fornecimento de ferramentas está associado ao enriquecimento da formação do professor, na adoção de uma postura crítica, de reflexão, apontada mais para além da formação inicial.

2. ENQUADRAMENTO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

2.1. O estágio pedagógico

O Estágio Profissional para a docência enquadra-se no Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, que especifica as condições de habilitação profissional em diversos domínios, como também define que para exercer profissão na docência é necessário a conclusão de um curso especializado de 2º ciclo (grau de Mestre) (Batista, Pereira & Graça, 2012).

As atividades do EP surgem da emergência de um meio caracterizado pela componente de interação e articulação entre diversos agentes da comunidade educativa. Todos os docentes ao entrarem na vida de um estabelecimento de ensino sentem a necessidade de se integrarem num contexto tao complexo que se torna complicado descrever.

Ao embarcar nesta viagem, com muitos imprevistos e incertezas, tornou-se necessária uma aproximação dos limites para conseguir chegar a um “porto seguro” com sucesso e satisfação de missão cumprida. Neste processo de EP foram realizadas diversas atividades que ultrapassaram, em larga escala, os deveres básicos de um docente de EF, pois a atuação do professor foi além da lecionação das aulas de EF. No decorrer do processo de ensino-aprendizagem (E-A) procurou-se desenvolver um vasto conjunto de atividades integradas no contexto escolar, resultado de uma interação entre a Prática Letiva (PL) e as restantes atividades integradas neste processo de EP.

A primeira grande tarefa realizada, ainda antes do início do ano letivo, foi a Caraterização da Escola, onde recolheram-se algumas informações que ajudassem a conhecer melhor a escola onde decorreu o EP, assim como algumas informações que fossem úteis para o planeamento do mesmo. Esta etapa do EP tornou-se essencial na preparação das atividades, visto que a principal finalidade desta tarefa ligou-se com a tentativa de ir ao encontro do tipo de Homem que a escola pretendia formar, tendo por base as diretrizes de atuação do mesmo estabelecimento de ensino.

O conhecimento adquirido sobre a escola despertou a necessidade de conhecer melhor os alunos da turma, visto que eram necessários mais indicadores sobre os mesmos. As informações necessárias, para o dito conhecimento dos alunos, iam além daquelas recolhidas com as fichas de caderneta e apresentação dos alunos no primeiro dia de aulas. Com isto foi realizada a Caraterização da Turma (CT), atividade inserida nas Atividades de Integração no Meio. Esta atividade fez parte dos primeiros “passos” na orientação de uma turma, pois

permitiu basear a atuação do professor estagiário no primeiro período nos dados recolhidos. Por outro lado esta atividade insere-se nas linhas programáticas do EP, com o objetivo de recolher informações pertinentes ligada às capacidades, necessidades, motivações e ocupações dos alunos. Em termos mais invisíveis esta atividade, de recolha e identificação de indicadores caracterizadores dos alunos, surge na tentativa de potenciar ao máximo o processo E-A, na procura de colocar os alunos no centro do processo pedagógico.

As Ações de Natureza Científico-Pedagógica, a Ação Científica-Pedagógica Coletiva (ACPC) e a Individual (ACPI) foram de fácil escolha, visto que a temática deveria estar ligada a uma matéria, conteúdo ou modalidade de ensino. Logo, esta escolha recaiu sobre a Capoeira.

Estas atividades vieram a relevar o empenho e motivação empregue pelos estagiários, uma vez que houve uma adaptação e implementação de um conhecimento específico como “consumidor”, num contexto extraescola, para um contexto completamente diferente, onde era exigido um assumir de uma posição de produtor. Por outro lado, foi uma boa oportunidade para haver uma aproximação aos limites dos intervenientes, na tentativa de ilustrar as potencialidades que esta atividade desportiva tem para provocar transformações no Homem.

Outra atividade trabalhosa, mas que resultou na satisfação de todos os envolvidos, foi a Atividade de Intervenção na Comunidade Educativa (AICE), “V Festival de Desporto da Levada”. Nesta atividade procurou-se envolver a Comunidade Educativa no processo de planeamento e concretização, de um dia repleto de atividade física e diversas atividades desportivas.

Para além da CT, a Atividade de Integração no meio contou com a Atividade de Extensão Curricular (AEC). Quando falamos de uma atividade que decorre fora do contexto curricular é importante que se procure envolver os alunos num processo complexo de planeamento e realização de uma atividade desportiva. No caso deste EP procurou-se proporcionar uma atividade diferente e que, ao mesmo tempo, fosse uma experiência com pouca probabilidade de vir a repetir-se. Neste propósito a AEC veio a revelar-se uma mais-valia para fortalecer as relações entre professores e alunos, onde foi conseguido conviver mais estritamente com os mesmos, sem ultrapassar os limites de funções e respeito, tanto pelos alunos como pelos professores.

Ao mesmo tempo que ocorria este conjunto de atividades, descritas anteriormente, era exigido uma articulação das atividades com todas as componentes da PL, que vieram a verificar-se fundamentais para o sucesso da atuação do docente, dentro de um complexo contexto que é a escola. A realização da PL, e de todas as atividades aqui mencionadas, só foi possível com a implementação de uma boa dinâmica de trabalho e esforço do estagiário, reflexo do bom planejamento revelado em todas as componentes.

2.1.1. Expetativas sobre o estágio pedagógico

Ao ingressar no Mestrado em Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário são criadas um conjunto de imagens e expetativas que muitas vezes são traduzidas numa enorme incerteza e dúvida. Sabendo que este processo é o resultado de toda a formação inicial de um docente, este desperta, nos professores estagiários, um conjunto de emoções e sentimentos, que vão para além daquilo que poderia ser esperado à partida.

O processo de EP, visto ser um objetivo a atingir de longa data, despertou expetativas elevadas em torno de uma experiência que não se voltará a repetir. Por este motivo, o EP é considerado o processo mais importante e mais significativo na vida, profissional e académica de um docente de EF (Piéron, 1996; Caires, 2006). Por outro lado, o culminar deste processo também era expetável que surgisse a necessidade de um empenhamento total, por parte do professor estagiário, onde seria necessário estabelecer prioridades e muitas vezes substituir os tempos livres por mais trabalho. Isto leva a crer que toda a envolvimento exigida neste processo, rico em interação, resulta num conjunto de expetativas e medos, estando isto na base de todo o valor atribuído, nesta etapa, pelo professor estagiário.

Piéron (1996) afirma que o EP é o momento de convergência entre a formação teórica e o mundo real, onde o professor estagiário vê-se responsável pela titularidade da aula, encontrando-se numa situação desconfortável, visto estar num contexto que não lhe é familiar. Neste momento de convergência o professor tenta colocar em prática todas as competências adquiridas no decorrer da sua vida, uma vez que este sofreu inúmeras influências externas, que vão além da formação inicial (Piéron, 1996). Nesta ordem de ideias, a identidade do professor é baseada nas crenças centrais que este tem sobre o ensino e o ato de ser professor, crenças essas que vão se formando e reformando com o aumentar da experiência (Walkington, 2005).

A entrada na universidade transporta consigo diversas metas e objetivos a atingir, que terão por base o conhecimento a ser adquirido. Segundo Walkington (2005) os futuros professores esperam que a universidade seja um meio de aquisição de competências ligadas aos aspetos pedagógicos, mais concretamente ligados às estratégias de gestão de comportamentos dos alunos. Na mesma ordem de ideias, Piéron (1996) acrescenta outros aspetos que, no ponto de vista dos futuros professores estagiários, caracterizam um professor de sucesso, nomeadamente as habilidades na comunicação, na programação e na boa capacidade de observação.

O Mestrado em Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário é um meio de aquisição dos saberes teórico (ciência) e o EP o momento que Freire (2003) chama de “mexer” no mundo. É através deste “mexer” no mundo que o Homem percebe o seu saber da prática, tendo por base a ciência (teoria). Na mesma ordem de ideias Vieira, Caires e Coimbra (2011) afirmam que o “confronto com os desafios e exigências do estágio e a mobilização de recursos e ajustamentos que este implica, resulta em atuações e interações de progressiva eficácia” (p.31). Mas esta procura de saber e “mexer” com o mundo levanta diversas dúvidas, incertezas e medos.

Grande parte do processo de EP ocorreu em cima de dúvidas, incertezas e medos, que foram ultrapassadas com a vontade de aprender mais e a constante curiosidade. Muitas das incertezas e dúvidas seriam de fácil resposta, algumas desvendadas pelo processo normal de integração do professor num contexto escolar, assim como pelas relações estabelecidas entre o professor estagiário e os alunos, como também entre outros professores.

Das relações a serem estabelecidas pela entrada no mundo da escola é de enorme importância salientar a relação entre o professor estagiário e o orientador cooperante, visto que este esteve presente em todo o processo de formação do estagiário, dentro da vida da escola. “Pode admitir-se que as relações entre o orientador de estágio e o estagiário se assemelham às do mestre e do aprendiz, nas quais o primeiro põe a sua experiência e o seu conhecimento dos alunos ao serviço do segundo que tenta utilizar ao máximo a teoria adquirida durante a sua formação” (Piéron, 1996, p.20). Como tal, é expectável, à partida, que a relação entre o estagiário e o orientador cooperante seja uma relação positiva e que permita ao estagiário retirar, ao máximo, relações importantes para a sua formação e futuro profissional. Por outro lado, é esperado que esta relação entre o orientador cooperante e o

professor estagiário seja um meio facilitador da integração do estagiário no seio do grupo disciplinar, bem como em toda a vida da escola.

Ainda falando de relações, mas orientadas para a relação entre o professor estagiário e ambos os orientadores (cooperante e científico) é esperado que esta tríade, como define Piéron (1996), seja um contexto de debate e de discussão, com o objetivo primordial de ilustrar diferentes pontos de vistas, com a convergência apontada para a melhoria do processo pedagógico de todos os envolvidos. Também é expectável que haja um bom complemento entre os dois orientadores, no sentido de aliar a teoria (orientador científico) à prática (orientador cooperante).

Outra relação importante, que foi um ponto essencial para a atuação do professor estagiário, foi o trabalho em grupo dentro do Núcleo de Estágio, onde a relação entre os dois professores estagiários expectava-se que fosse de entreaajuda e de complemento. Desta relação dependeu todas as atividades inerentes ao EP, como também influenciou todo o sucesso da PL.

Nestas expetativas seria um erro enorme não falar de quem deve ser colocado no centro do processo de E-A. Como tal, era expectável que a relação estabelecida entre o professor e os alunos fosse enriquecedora para a formação de ambos os intervenientes e que ambos caminhassem no mesmo sentido, com um propósito idêntico. Para este caminhar na mesma direção era esperado que o professor estagiário conseguisse dominar um conjunto de ferramentas que potenciasses a aprendizagem dos alunos, como também mantivesse a motivação e interesse dos mesmos. Por outro lado, o professor teria de ser capaz de perceber e agir em contextos colocados fora da sua zona de conforto, na tentativa de se adaptar aos seus alunos, bem como às novas exigências.

2.1.2. Objetivos do estágio pedagógico

Ao visitar o *site* da Universidade da Madeira (UMa) verificou-se que o Mestrado em Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário tem como principais finalidades “qualificar os professores com um conjunto de competências indispensáveis ao bom desempenho das suas funções”. Segundo UMa (2016) ser professor exige um conhecimento científico e pedagógico ligado à sua área de intervenção, domínio de um repertório de habilidades de ensino, como também, o desenvolvimento de uma capacidade reflexiva e crítica sobre o seu próprio trabalho.

Este documento (Relatório de Estágio), que procura simbolizar o finalizar de um curso específico de 2.º Ciclo, apresenta diversos objetivos que vão além de uma PL com sucesso. O EP não é apenas um lugar onde o professor estagiário procura aplicar e consolidar as competências adquiridas, sendo também um espaço onde acontece toda uma reflexão de uma atuação, com base nos diálogos estabelecidos, surgidos com o propósito de alcançar processos pedagógicos eficazes e uma qualidade de educação (Batista, Pereira & Graça, 2012).

Segundo Batista, Pereira & Graça (2012) a formação associada à habilitação para a docência tenciona formar profissionais capazes de responder às crescentes exigências da profissão de professor. Sabendo que o contexto escolar é um meio em constante mudança, e que os alunos não são os de antigamente, nem necessitam das mesmas ferramentas que os de outrora, é esperado do professor estagiário uma grande capacidade de se adaptar a diferentes situações, assim como de resolução de problemas, com a capacidade de compreender e aplicar os conhecimentos adquiridos no decorrer da licenciatura e mestrado (Batista, Pereira & Graça (2012). Ainda nesta concetualização é importante o professor deter uma metodologia sólida que permita uma atuação eficaz e segura, possibilitando estabelecer uma coerência lógica entre o discurso e percurso, respondendo assertivamente aos problemas resultantes das mais variadas áreas da prática da EF.

Na grande complexidade que envolve o EP, segundo os objetivos da UMa (2016), é essencial que o professor estagiário possua o *skill* de aprofundar e integrar conhecimentos, assim como de ultrapassar metodicamente questões complexas, desenvolvendo soluções nos domínios da EF e do Desporto Escolar. Por outro lado, no vasto conjunto de variáveis e componentes envolvidas na complexidade que é a escola, é esperado que o professor estagiário seja capaz de identificar alguns critérios de êxito de uma aula de EF. Através dessa identificação procura-se que o professor estagiário consiga manipular diversas variáveis, que terão como propósito o alcance de aulas eficazes e com muito tempo despendido para a prática ligada às tarefas, solicitando comportamentos com o objetivo de os tornar induzidos.

Como é referido anteriormente as componentes envolvidas no processo de EP não se limitam à orientação de um conjunto de aulas, a aplicação de determinadas metodologias e estratégias na potenciação do processo de E-A. Este estágio aqui ilustrado exige também, ao professor estagiário, um conjunto de competências sociais, onde é esperado que este tenha uma grande responsabilidade social e de cidadania, sendo importantíssimas para a orientação das atividades físico-desportivas. Pretende-se igualmente que o professor estagiário

desenvolva um conjunto de competências que permita aumentar a aptidão física, a qualidade de vida e a saúde, como também o gosto pela prática regular das atividades físicas dos alunos (UMa, 2016).

No decorrer deste EP é importante a aquisição, consolidação e implementação de competências ligadas à comunicação, onde se espera que esta seja feita de forma clara e que seja direcionada e adequada aos alunos. Nesta adaptação e adequação aos alunos é essencial utilizar diferentes formas de expressão, nomeadamente escrita, oral, corporal e emocional, num contexto específico de organização e orientação das atividades físico-desportivas.

Nesta definição de objetivos é essencial também delinear algumas metas que seja direcionados para as transformações pretendidas nos alunos. Como tal, uma formação profissional de qualidade procura atribuir várias missões ao professor estagiário no cumprimento da sua profissão. Estas missões ligam-se com a necessidade de contribuir para as aprendizagens dos alunos e procurar que esta contribuição seja o espelho do empenhamento do professor, num processo de aperfeiçoamento pessoal, tendo por base a reflexão contínua sobre a sua ação pedagógica (Piéron, 1996).

Sendo estes objetivos e finalidades a base de todo o envolvimento do EP é de relevar a importância que estes terão num espaço caracterizado pela partilha, discussão e reflexão que é a escola. Ao olhar para as intencionalidades que um processo de formação para a docência tem, é de fácil perceção que será na base do processo de diagnóstico prescrição e controlo que tudo se desenrolará e será através do mesmo que surgirão novas reflexões, novas metodologias e estratégias, assim como novos conhecimentos e entendimentos que não se esgotarão no terminar deste processo de formação inicial.

2.2. Potencialidades e dificuldades

Devido à complexidade envolvida no meio escolar, este contexto é visto como um meio requintado de transformação do Homem, pelo que a sua natureza ecológica faz com que, tanto os alunos como o professor estejam envolvidos numa grande diversidade de contextos e situações. A grande variabilidade de contextos faz do meio escolar uma ferramenta de formação e de solicitação de comportamentos resultantes no estabelecimento de múltiplas interações ao redor do professor. Fernandes (2003) afirma que a grande diversidade de variáveis e interferências envolvidas no microsistema exige uma profunda compreensão da complexidade do que é aprender a ensinar.

O EP no ensino é a experiência mais útil da preparação profissional (Piéron, 1996). Nesta fase de formação a riqueza e intensidade das aprendizagens possibilitam que o professor estagiário arquitecte o seu repertório, de conhecimentos e competências, de uma maneira muito mais intensa e rápida do que em qualquer outra etapa do seu desenvolvimento profissional, visto que é o espaço ímpar de clarificação e problematização de diversos aspectos (Caires & Almeida, 2003; Caires, 2006).

O envolvimento do professor estagiário num conjunto de papéis, atividades e responsabilidades, de natureza diversa, em interação com diferentes agentes, e terminando diversos desafios e níveis de exigência e reflexão, fazem do EP um espaço privilegiado do desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores (Caires & Almeida, 2003). Esta etapa de formação também é conhecida como um laboratório, onde segundo Almada, Fernando, Lopes, Vicente e Vitória (2008) existe a necessidade de realizar um “tira teimas”, que auxiliará a atuação futura, visto que tenciona testar situações, metodologias e estratégias sem retirar a complexidade da aula, com o intuito de fornecer uma estrutura lógica a toda uma atuação com intencionalidade e com eficácia.

No processo de EP o laboratório é uma ferramenta de atuação do professor estagiário, sendo ele parte integrante da orientação das aulas, onde o estagiário procura testar metodologias na tentativa de edificar a sua atuação futura no contexto laboral. Com a inclusão do contexto real no processo formativo do futuro professor, leva a que as movimentações entre o espaço formativo e o espaço laboral sejam cada vez mais frequentes e até concomitantes (Vieira, Caires & Coimbra, 2011). O facto de no processo formativo de cada professor estagiário estar incluída a passagem por situações concretas resulta num conjunto de desafios que só o espaço laboral consegue solicitar, relevando ainda mais a importância desta etapa da formação inicial do futuro professor.

O fenómeno de “tornar-se professor” é caracterizado pela complexidade envolvida num processo dinâmico, multicontextual e polifacetado, que o contexto escolar consegue desenvolver. Neste processo de iniciação à prática profissional o professor estagiário passa por diversos desafios e exigências, onde se destaca o extenso rol de conhecimentos, procedimentos, rotinas e destrezas que é esperado que este assimile e passe a dominar, dominando-os nas diferentes situações em que um professor atua, e na interação com outros intervenientes (Caires & Almeida, 2003). Exemplos destes desafios, que resultam em ganhos enormes, que de outra forma seria mais complicado alcançar, são o falar em público, a

planificação das aulas, aplicação de estratégias, o domínio de conteúdos programáticos, entre outros (Caires, 2006).

Para além dos ganhos ligados à implementação de metodologias eficazes de atuação num contexto multifacetado e complexo, como é a escola, o processo de EP apresenta ganhos em termos de confiança do professor estagiário face à sua capacidade de ser bem-sucedido (Vieira, Caires & Coimbra, 2011). Os ganhos que decorrem do EP evidenciam-se em atuações de progressiva eficácia, flexibilidade e espontaneidade, ou até mesmo maior capacidade de tomada de decisões, na resolução de problemas com maior eficácia (Caires & Almeida, 2003). Estes ganhos, que revelam uma progressiva eficácia, relacionam-se com a capacidade de adaptação a diferentes situações, a adaptação e moldagem do ensino aos alunos, na tentativa de satisfazer as suas necessidades e ritmos. Caires (2006) salienta ainda que o EP leva a ganhos ligados à socialização profissional e institucional, aprendizagem e desenvolvimento profissional, aspetos vocacionais, maior domínio das ferramentas, rotinas e procedimentos, sendo alguns destes ganhos indicadores de superação de algumas dificuldades iniciais.

O EP é um meio para o alcance de objetivos, pelo que, devido à sua enorme complexidade e variedade de estímulos, leva a um grande ganho, mas em contrapartida levanta diversas dificuldades e constrangimentos à atuação de um professor estagiário. Caires e Almeida (2003) identificam algumas dificuldades sentidas pelos estagiários que estão relacionadas com o acumular de tarefas e responsabilidades inerentes ao seu duplo papel de aluno e professor. Neste caso concreto, e numa fase embrionária do EP, as dificuldades sentidas foram ao encontro da gestão do tempo de aula, o tempo despendido para a instrução que tendiam a ser grandes, os tempos de transição entre tarefas, resultado de uma má organização e pouco pensamento sobre a aula.

Para além da organização geral das aulas foram sentidos outros tipos de dificuldades, mais ligadas com o domínio e aplicação de algumas matérias de ensino. Estas dificuldades prenderam-se com a abordagem dos conteúdos relacionados com o Râguebi, visto ser um Jogo Desportivo Coletivo (JDC) com características diferentes dos demais. Nos Desportos de Combate, que apesar de serem uma matéria do gosto do professor estagiário, identificaram-se alguns problemas em motivar os alunos para este tipo de atividades e com a abordagem dos conteúdos das Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE) (Dança), pelas mesmas razões que a anterior.

A noção de laboratório na aula de EF foi uma ferramenta essencial para o quotidiano do EP, visto que foi possível, em contexto real, procurar novas metodologias, experiências, estratégias e novos conhecimentos, recorrendo a uma prática reflexiva, na adoção de um espírito crítico que alimentou toda a curiosidade sentida neste EP. Depois de adotar o espaço de contexto real (aula de EF) como um laboratório foi fundamental olhar para a atuação e reflexão do professor estagiário como um processo de diagnóstico, prescrição e controlo, onde houve uma procura incansável de prescrever sobre o diagnóstico, para no final controlar os resultados e voltar a testar outras ou as mesmas metodologias.

2.3. A Escola Básica e Secundário Dr. Ângelo Augusto da Silva

Como já foi referenciado noutros momentos deste relatório, o contexto escolar é rico em variedade e complexidade, pelo que para conseguir compreendê-lo, e consequentemente atuar nele com alguma eficácia, é necessário tomar algumas medidas, com o intuito de contextualizar e adaptar a atuação de um professor. Para compreender algumas dinâmicas e comportamentos solicitados pelo EP é essencial caracterizar o contexto real onde se desenrolou todo o processo.

A caracterização do estabelecimento de ensino é o primeiro passo de um professor que encontra pela frente um novo desafio ao lecionar numa escola que desconhece. Como tal, neste âmbito, o conhecimento das características do estabelecimento de ensino surge com o objetivo de auxiliar o professor estagiário na tomada de algumas decisões que influenciam o sucesso da PL. De certa forma o conhecimento prévio das possíveis realidades serve de preparação do estagiário para o mundo do trabalho, tendo em conta que em qualquer situação de trabalho, até mesmo entrevista, é necessário procurar informações sobre a instituição para a qual se direciona a situação.

Ao reconhecer que o próprio meio, em que o EP decorre, pode solicitar uma grande variedade de comportamentos, dificuldades e constrangimentos reveladores da influência que a escola tem sobre a atuação do professor, assim como da sua formação inicial, leva a que este processo seja rico em estímulos. O facto de a escola deter uma estrutura física e organizacional de gestão próprias faz com que esteja sempre associada uma grande complexidade a todo o processo de EP, visto que toda a organização da escola exerce diferentes tipos de “pressão” na atuação do professor. Neste propósito as estruturas pedagógicas, os recursos espaciais e materiais e os órgãos de gestão exercem forças convergentes. Estas diferentes forças convergentes fazem com que se evidencie uma

instituição com uma estrutura funcional, onde é esperado que toda a comunidade educativa molde a sua atuação, com o objetivo de ir ao encontro de toda a dinâmica organizativa. Como tal, os professores estagiários devem procurar se encontrar com os ideais da escola, tentando participar ativamente na dinâmica coletiva e respeitando a missão da mesma.

Para ir ao encontro da missão da escola é de extrema importância o professor estagiário enquadrar-se com alguns documentos que, para além do Programa Nacional de Educação Física (PNEF), servirão de apoio e orientação para a sua atuação. O Regulamento Interno da Escola e o Projeto Educativo são dois documentos que deverão caminhar lado a lado com a atuação do professor estagiário, pois estes surgem como fonte de recolha de informação pertinente para o planeamento e conceção das suas aulas. A utilização do Regulamento Interno e Projeto Educativo serve para analisar o tipo de homem que a escola pretende formar, sendo esse homem, uma pessoa capaz de se adaptar às adversidades do mundo do trabalho, como também uma pessoa capaz de dar respostas satisfatórias no mundo académico. Por outro lado, os dois documentos em cima mencionados servem para compreender algumas das variáveis do contexto, assim como as dinâmicas de funcionamento da escola.

Outras formas pertinentes de recolher informação, no sentido de compreender as dinâmicas, a complexidade e facilitar a integração do professor estagiário na escola são as reuniões. A reunião geral realizada antes do início das aulas foi uma ferramenta importante para que o professor estagiário conseguisse realizar a ponte entre a informação digital recolhida sobre a Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva (EBSAAS) com o contexto real apresentado pelos membros da direção da escola. Nesta reunião foi transmitida a dinâmica de funcionamento de grandes estruturas, que auxiliam o processo educativo. Nessa reunião, para além de apresentar algumas questões referentes ao funcionamento das dinâmicas do estabelecimento de ensino, foram debatidas questões que mereceram a reflexão dos professores, com o intuito de fornecer um melhor serviço aos agentes que se coloca no centro do processo (alunos). Aqui também foi possível identificar alguns pontos positivos e negativos do serviço que a escola presta à comunidade.

Depois de pesquisar sobre a colocação da escola e as facilidades de acesso da mesma, a reunião geral foi um meio de conhecer a oferta formativa da escola. Por outro lado também foi possível conhecer o perfil geral dos alunos do estabelecimento de ensino e o

posicionamento da escola no panorama das escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM), sendo estes indicadores influenciadores na adaptação da PL do professor estagiário.

As reuniões de grupo disciplinar são outra peça fundamental na atuação de um professor, uma vez que a participação sistemática nesta reunião foram um meio de reflexão, debate, aprendizagem e familiarização com as estruturas e dinâmicas do estabelecimento de ensino. A participação dos professores estagiários é passiva, mas não retira toda a riqueza associada à experiência nesta complexidade de estímulos, visto que capacita o professor estagiário de ferramentas ligadas à aquisição de conhecimentos no seio do grupo disciplinar, assim como da micro organização da escola.

Por outro lado, as reuniões de turma e de avaliação já possibilitam a participação dos professores estagiários em algumas decisões, pois a opinião dos mesmos é tida em conta na caracterização da turma e na tomada de decisões na atuação geral dos professores. Por outro lado, este tipo de reuniões foi uma forma rentável e pertinente de obter mais informações sobre os alunos da turma em outros contextos, que não o da aula de EF, sendo que serviu para prevenir um conjunto de situações.

A EBSAAS tem aberto os seus horizontes, com o intuito de fornecer maiores e melhores ofertas formativas aos alunos. Ao tentar dar maior prestígio à escola foram criados diversos projetos, abrindo diversos clubes, núcleos e projetos, na tentativa de gerar mais interesse por parte dos alunos. Esta escola distingue-se pela sua capacidade de adaptação às novas situações, visto que sempre acompanhou a evolução da sociedade madeirense e soube se adaptar às necessidades sentidas na educação da RAM. Atualmente, e durante toda a sua história como escola, a EBSAAS sempre se preocupou em transmitir valores humanos, sociais e culturais, que permitiu os seus alunos se adaptarem às exigências da sociedade e do ensino superior.

No presente ano letivo a Escola da Levada (EBSAAS) abrange um grande número de currículos, que vão desde o 2º Ciclo até ao 13º ano, contando também com cursos técnico-profissionais e currículos alternativos do 3º Ciclo (Projeto educativo, 2011). A EBSAAS mantém a confiança de um grande número de alunos e dos seus respetivos pais, sendo indicador disso o aumento de número de alunos no presente ano letivo, que levou a que se formassem mais turmas que as salas de aula disponíveis na escola. Por outro lado, esta grande

confiança nos serviços da EBSAAS é espelho da contínua adaptação da mesma, tentando moldar a sua oferta educativa às necessidades da sociedade que temos atualmente.

A Escola da Levada tem por missão “Fazer da Escola a casa de todos e para todos, um espaço onde é possível aprender a saber ser, ensinar, educar e trabalhar em segurança, com amor e principalmente ser feliz” (Projeto educativo, 2011, pp:34). Visto isto, a escola não se pode resumir a um conjunto de salas de aula. A EBSAAS é uma escola dotada com instalações de interior e outras de exterior, sendo que, algumas dessas instalações, destinam-se diretamente ao processo de E-A (salas de aulas, de grupos de disciplinas, oficinas, instalações desportistas...), assim como outras destinadas ao convívio e interação dos vários agentes da comunidade educativa (pátios, bares, cantina...).

Em termos de instalações desportivas, a EBSAAS pode ser considerada uma das melhores escolas da RAM para a prática desportiva e letiva. A escola conta com quatro campos exteriores, um pavilhão gimnodesportivo, um ginásio, uma sala de apoio ao Departamento de EF, uma piscina e um tanque, estes dois últimos fora de funcionamento. Para um professor estagiário é importante conhecer ao pormenor as instalações desportivas onde vai se desenrolar as aulas de EF, pois será um constrangimento a equacionar, na procura de uma rentabilização do processo pedagógico, estando nele integrado as componentes de planeamento e periodização da PL. Ao acompanhar as instalações desportivas vem toda a complexidade de rotatividade das mesmas, onde, através desta, o professor consegue planear as suas aulas e, consoante a disponibilidade de instalações, traçar estratégias de rentabilização ao máximo dos espaços físicos e assim potenciar o processo de E-A.

Outro ponto importante na compreensão da complexidade e variedade das dinâmicas envolvidas no contexto escolar são os recursos materiais, sendo estes um aspeto que influenciará qualquer aula de EF. Neste propósito a EBSAAS, apesar de não ter a quantidade e qualidade ideal, possui condições materiais suficientes para uma atuação eficaz por parte dos professores de EF.

Esta escola, apesar de possuir muitas instalações e de qualidade, está arquitetada de forma muito inteligente e, depois de analisada, é possível compreender as boas relações estabelecidas entre os alunos e os professores. A EBSAAS está organizada de maneira a que professores e alunos partilhem espaços comuns, que associada à qualidade do corpo docente faz com que se crie bons climas de partilha e boas ligações entre as aulas e todas as restantes

atividades extracurriculares. Esta disposição de espaços bem rentabilizada fez com que se criassem interações entre os professores estagiários e os alunos em geral da escola, que proporcionou grandes momentos de aprendizagem para ambos os agentes envolvidos (alunos e professores).

Em termos do grupo disciplinar de EF, todos os professores envolvidos foram sempre bons acolhedores, procurando em todas as circunstâncias integrar, facilitar e ajudar todo o processo de EP dos professores estagiários. A integração no seio do grupo disciplinar foi de tal forma positiva que leva a classificá-la de exemplar, visto que houve uma grande entreatada, tanto dos estagiários como dos restantes professores, em todas as atividades que singularmente vão construindo e participando na dinâmica e missão da escola. Por fim, o sinal dessa boa integração foram os diversos convites para convívios, os momentos partilhados entre os colegas e as conversas de professores, sem diferenciar os anos de experiência, que resultou num sentimento de pertença à classe docente, por parte dos estagiários.

3. PRÁTICA LETIVA

3.1. Enquadramento

A (PL) é a parte visível de todo um processo de planeamento, conceção e reflexão, utilizando outros termos de diagnóstico prescrição e controlo. Este processo, que mais se pode chamar de ciclo, visto estar constantemente a repetir-se, desperta um conjunto de alterações na atuação dos professores. É habitual associar o processo de diagnóstico, prescrição e controlo à análise da performance dos alunos mas, neste caso, o processo foi o mais importante instrumento de base para as adaptações realizadas pelo professor estagiário.

Todas estas alterações surgiram na tentativa de formar alunos produtores e capazes de se adaptarem às situações futuras. A nível concreto esta PL foi a “arma” utilizada para colocar os alunos no centro do processo e não só, visto que no decorrer da mesma houve espaço para a reflexão e alteração da atuação do professor. Santos e Ponte (2002) afirmam que a PL pode ser encarada como uma atividade de resolução de problemas decorrente das circunstâncias da mesma. A este propósito Thurler (1994, p. 33) defende que “a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela, dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir ativamente”. Posto isto, no decorrer de toda a PL o professor estagiário entrou numa corrente reflexiva, onde no desenrolar dos acontecimentos alterou a sua atuação e postura, no sentido de fornecer maior qualidade às aulas, como também adaptá-las, o máximo possível, aos seus alunos.

A PL surge com o propósito de preparar os alunos para o futuro, propondo algumas estratégias e inovações, pois segundo Almada, Fernando, Lopes, Vicente e Vitória (2008) construir o futuro não passa pela continuidade dos processos do passado. Nesta ordem de ideias Fullam e Hargreaves (2003) afirmam que o desenvolvimento do professor está relacionado com a capacidade deste implementar a inovação no seu processo didático. Posto isto, o ensino da EF focado na técnica não está adequado às exigências da sociedade atual e muito menos à sociedade do futuro. Como tal, Lopes (2014) afirma que o processo pedagógico deve ser visto como uma ferramenta mais ou menos adequada aos objetivos visados e ao tipo de Homem que é pretendido formar.

Neste relatório está expressa a atuação de um professor estagiário que teve por base a perspetiva defendida por Almada et al., (2008), onde o Desporto é um meio de formação do Homem e de desenvolvimento social. Nesta conceção complexa, os mesmos autores defendem que o conhecimento deve deixar de ser visto como um fim em si mesmo e passar a ser visto como um meio de transformação do Homem, utilizando o laboratório como ferramenta. Ver uma aula de EF como laboratório é um cenário que poderá gerar alguma confusão, mas para um professor estagiário deve ser claro que, qualquer instalação serve de “tira teimas” (conceito de laboratório) (Almada et al., 2008). Este processo o laboratório (aula de EF) foi uma ferramenta de atuação essencial, com o objetivo de testar algumas metodologias e estratégias, na tentativa de averiguar quais as mais rentáveis, tendo em linha de conta as características dos alunos.

Outros conceitos importantes, para entender toda a complexidade da atuação do professor estagiário, ligam-se com o foco do ensino aqui preconizado. Neste propósito o professor estagiário teve em sua posse o poder de escolha entre duas opções: manter o foco da atuação na reprodução, onde o objetivo passava por fazer os alunos reproduzirem um conjunto de técnicas, tentando dar respostas eficazes a um determinado estímulo ou, por outro lado, focar a sua atuação na produção, onde a procura por respostas era o principal pressuposto, ou seja, os alunos preocupavam-se a interpretar estímulo.

A diferença entre estes dois modelos de atuação de um professor reside nas transformações que os alunos sofrem e no Homem que cada professor pretende formar. Um ensino focado na produção leva ao entendimento das funcionalidades das situações, ou seja, o “enriquecimento do conhecimento faz-se pela capacidade de o generalizar (percebendo a função) para ser capaz de se adaptar a novas situações” (Lopes, Fernando & Vicente, 2008).

P:2). Apesar de por vezes a atuação do professor não estar focada na produção, devido a algumas dificuldades sentidas em alcançar o mesmo propósito, a preocupação principal acenta na tentativa de fornecer ferramentas em detrimento de técnicas, que levam à compreensão do fenómeno, assim como à promoção de adaptações a situações futuras. Neste sentido é de salientar que torna-se necessário basear o processo pedagógico na compreensão dos processos, através do domínio de princípios, visto que estes são indispensáveis na compreensão funcional dos fenómenos, apesar da grande complexidade e imprevisibilidade que caracteriza o comportamento humano (Lopes, Fernando & Vicente, 2008).

Nesta fase de formação de um professor estagiário é exigido que o mesmo tenha a capacidade de implementar e dominar uma metodologia eficaz e capaz de responder às exigências de um meio imprevisível e complexo, que é a escola e a lecionação da EF. Como tal, as experiências e a rentabilização do processo pedagógico tiveram como propósito adotar uma metodologia que, como defendem Almada et al., (2008), permitisse:

- Perceber os fenómenos;
- Saber como atuar sobre esses fenómenos;
- Definir os meios disponíveis;
- Montar estratégias;
- Desenvolver as estratégias consideradas mais ajustadas;
- Controlar a evolução da aplicação dessas estratégias.

Estes seis *itens* apresentados anteriormente são a base do processo de diagnóstico, prescrição e controlo, onde os três primeiros referem-se à tentativa de diagnosticar e recolher informações sobre o contexto e as situações de aula. Os dois *itens* seguintes ligam-se com a prescrição, onde existe uma procura de atuar sobre o contexto (prescrição). Por último o controlo, onde é procurado avaliar e controlar toda a atuação de um professor estagiário.

Após diversos processos semelhantes, como o descrito no parágrafo anterior, percebemos que através da PL é possível identificar um conjunto enorme de características, que influenciaram toda a adaptação dos conteúdos, metodologias e estratégias de atuação, tendo por base um bom diagnóstico realizado *a posteriori*. Caires e Almeida (2003) defendem

que a experimentação ativa e o diálogo com a própria ação permitem a tomada de consciência das exigências, dificuldades e desafios que a docência reserva. Segundo os mesmos autores esta experimentação ativa serve de meio para identificar as limitações e potencialidades do formando, que faz do processo de diagnóstico, prescrição e controlo uma ferramenta essencial para o processo de formação, igualmente no futuro profissional de cada professor.

Um processo de PL e EP não seria eficaz e contextualizado se não tivesse a interação do professor estagiário com outros agentes do processo educativo, pelo que toda a atuação do referido professor teve por base a interação exercida entre o mesmo e os alunos, assim como com outros professores da escola. Para Santos e Ponte (2002) na atuação de um professor é essencial tomar decisões acertadas e resolver problemas práticos em interação com outros agentes do processo de E-A. Posto isto, é certo que os alunos são meios de proporcionar aprendizagens aos professores, sendo estes os grandes geradores de alterações na atuação dos estudantes. Todavia é de relevar a importância que outros professores têm na atuação de um estagiário, nomeadamente o colega estagiário, orientador cooperante e o orientador científico, que, neste caso, foram pedras essenciais no sucesso deste processo.

Falando relação com os orientadores é de salientar que neste EP e nesta PL foi essencial a relação de tríade (Piéron, 1996) onde o professor estagiário recebe *feedbacks* de dois orientadores (científico de caráter mais teórico e o cooperante de caráter mais prático) com o objetivo de aprimorar toda a atuação do mesmo. Posto isto é de relevar a grande complementaridade observada entre os dois orientadores, que facilitaram, e muito, a atuação do professor. O orientador científico foi aquela peça que encaixava em qualquer sítio do puzzle, visto que este conseguia fornecer o *feedback* e a palavra certa para cada situação e dúvida que surgisse neste processo. Relativamente ao orientador cooperante, este fomentou uma relação com o professor estagiário, que Piéron (1996) define de relação de mestre e aprendiz, onde o orientador cooperante coloca à disposição do estagiário toda a sua experiência e conhecimento sobre todo o processo de E-A. A este propósito é de salientar que esta partilha de experiência foi outro meio de adaptação da PL e da implementação e teste de novas metodologias e estratégias, tendo-se revelado essencial para o sucesso deste processo.

A relação professor-aluno foi vista como a forma mais utilizada para chegar, o mais possível, às necessidades dos alunos. Este tipo de relação também incentivou ajustes na abordagem dos conteúdos programáticos de cada matéria de ensino, onde procurou-se provocar desequilíbrios funcionais nas estruturas internas dos alunos (transformações), na

procura de ir ao encontro dos objetivos propostos. Estes desequilíbrios tiveram passar pelas etapas de Avaliação Inicial (AI) (diagnóstico), aquisição de novas habilidades, consolidação das mesmas (prescrição), para no final avaliar (controlo). Ou seja, foram provocados desequilíbrios capazes de rentabilizar todo um processo, tendo por base a colocação de desafios, que solicitavam um constate processo de adaptação, superação e transformação nos alunos, mas sempre tendo em vista os objetivos visados e a avaliação (Simões, Fernando & Lopes, 2014).

3.2. Gestão do Processo Pedagógico: um modo de atuação

Segundo Almada et al. (2008) o processo de E-A está associado a um conjunto de atuações estruturadas e organizadas (gestão do processo pedagógico) que procuram alcançar um determinado fim/objetivo, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades e potencialidades do indivíduo.

Todas as opções tomadas no processo de Estágio Pedagógico tiveram por base os objetivos gerais e específicos do PNEF, os objetivos do EBSAAS e o nível de proficiência evidenciado pelos alunos no decorrer da AI.

O processo pedagógico no decorrer da PL foi realizado recorrendo à abordagem do modelo por blocos. O modelo por blocos não é defendido pelas diretrizes do PNEF. Por outro lado, não foi opção do professor estagiário ter este tipo de abordagem, uma vez que antes do início do ano letivo foi recebido um documento orientador, que indicava a distribuição das diferentes atividades desportivas pelos diferentes anos de escolaridade e períodos do ano letivo. Posto isto, e visto que havia a exigência de respeitar as diretrizes da escola, foi adotado o dito modelo. Em contrapartida foram aproveitadas todas as oportunidades para realizar a abordagem por etapas.

Olhar para o planeamento das aulas de EF recorrendo ao modelo por blocos podemos observar vantagens que o modelo por etapas não tem. Exemplo disso é o estudo elaborado por Caeiro (2011), em que este afirma que, o modelo por bloco tem maior aproveitamento do tempo de prática e do tempo potencial de aprendizagem. Este indicador pode levar a considerar que o modelo por bloco é um modelo que traz vantagens para o professor, pois este despende menos tempo na instrução e na montagem do material, uma vez que os alunos sabem de antemão qual a matéria a ser lecionada (Caeiro, 2011).

Em contrapartida, o modelo por blocos tem a desvantagem de não garantir a multidisciplinariedade e o ecletismo, assim como os ganhos na performance e na aprendizagem dos alunos são menores, quando comparado com o modelo por etapas (Caeiro, 2011). Num processo de EP, onde procura-se colocar o aluno no centro do processo de E-A, a utilização do modelo por blocos pode ser considerado um contrassenso, pelo que procuramos encontrar uma estratégia para suprimir este aspeto e ao mesmo tempo tentar ir ao encontro do defendido por nós e pelo PNEF.

Para tentar alcançar, em certa parte, os objetivos e vantagens do modelo por etapas foram aproveitados os momentos iniciais e finais das aulas para abordar, de forma sistematizada e planeada, outras matérias que não estavam contempladas nas exigências curriculares da escola. Esta decisão permitiu abordar mais, e com mais frequência, matérias que consideramos importantes para o desenvolvimento harmonioso e eclético dos alunos. Para além desta decisão procurou-se abordar matérias diferentes nas últimas aulas de cada período, com o intuito de proporcionar experiências diferenciadas e enriquecedoras para a formação dos estudantes.

Apesar de não ser possível escolher as matérias a lecionar, houve um grande esforço, na tentativa de colocar, o mais possível, o aluno no centro do processo, visto que os conteúdos abordados dependeram da AI efetuada no início de cada período. Tal situação foi ao encontro de Sarmiento (2004), quando afirma que o professor deve organizar a “situação-estímulo” e o curso dos acontecimentos, no sentido de que o aluno disponha do máximo de possibilidade para aprender, tentando ir ao encontro das suas necessidades. Por outro lado, também se aproveitou para abordar questões semelhantes e com progressão lógica entre algumas atividades desportivas no decorrer do ano letivo, por exemplo nos Jogos Desportivos Coletivos.

A primeira etapa de cada período do ano letivo prendeu-se com a AI, que ocorria na primeira aula de cada matéria, tendo esta avaliação servido de base para o planeamento em cada Unidade Didática (UD). A AI também foi o instrumento utilizado para diferenciar os alunos por níveis de proficiência, para tentar realizar algum tipo de personalização do ensino *à posteriori*. Outro objetivo desta avaliação ligou-se com a comparação entre a AI e a final, analisando, deste modo, a progressão na aprendizagem.

Ao iniciar uma matéria nova os alunos passaram por diversas etapas, iniciando pela etapa de AI. De seguida avançaram para o desenvolvimento e consolidação de aprendizagens e competências e, por fim, a avaliação final.

Outra inovação, que poderá ser vista como uma forma eficiente de abordar as diretrizes da escola, ligou-se com o olhar para as matérias como um meio e não como um fim em si próprio. Deste modo era pretendido provocar algumas transformações, tentando dotar os alunos de ferramentas em detrimento de técnicas, visto que estas últimas se demonstrariam sempre limitativas (Lopes, Fernando & Vicente, 2008).

Outro aspeto que influenciou a atuação do professor estagiário na PL foi a procura de informações sobre a turma. Esta procura iniciou-se já antes do início das aulas em conversas com o professor de EF que orientou a turma no ano anterior. Desta conversa foram identificadas algumas características da turma pelo que, a este propósito, foi mencionado que a turma era muito conversadora e com muitas dificuldades em termos de *skills* motores.

Posto isto, inicialmente foram adotados estilos de ensino enquadrados no lado direito da barreira de descoberta, no sentido de dar algum espaço aos alunos, uma vez que os estilos de ensino partem da simples reprodução de um modelo à produção de um novo conhecimento (Gozzi & Ruete, 2006). Esta atitude surgiu com o objetivo de no futuro perceber se seria necessário ter algumas preocupações ligadas com questões de organização. Desta experiência surgiu a necessidade de adotar um estilo de ensino mais rígido. Posto isto, e visto que a maior parte dos alunos tendiam a ficar parados e a conversar procurou-se ir ao encontro do estudo de Moura (2009) adotando-se o estilo de comando, com o propósito de criar algumas rotinas de funcionamento.

Segundo Piéron (1996) a criação de rotinas de funcionamento podem ser definidas como formas de organização que permitem um ensino eficaz, com o objetivo de fazer os alunos passar por diversas repetições. Aos poucos e com as rotinas a serem estabelecidas e cimentadas passou-se por outros estilos de ensino, adotando igualmente estilos do lado direito da barreira da descoberta, que dão maior poder de decisão aos alunos Moura (2009).

As rotinas adotadas foram cruciais para o sucesso do processo didático, visto que serviu de instrumento para potenciar o processo de E-A, pois através delas conseguimos aumentar o tempo de empenhamento motor dos alunos nas tarefas, uma das características de um ensino eficaz (Piéron, 1992).

3.3. Planeamento Anual: instrumento macro

O planeamento num processo como o EP é uma ferramenta que serve de base para toda a intencionalidade na atuação de um professor estagiário, onde é procurado atingir um conjunto de transformações provocadas nos alunos. Este ato de planear caracteriza-se como uma atitude consciente de organização de matérias, conteúdos, estratégias e metodologias que serão os pilares da atuação do professor Menegolla e Sant'Anna (2002). “O planeamento de ensino, portanto, é uma construção orientada da ação docente, que como processo, organiza e dá direção a prática coerente com os objetivos a que se propõem” (Bossle, 2002, p.31).

Segundo Menegolla e Sant'Anna (2002) planear é uma preocupação que envolve toda a possível ação ou qualquer empreendimento da pessoa. Segundo os mesmos autores o planeamento na educação assume-se como um instrumento direcional de todo o processo educacional, visto que estabelece e determina as grandes urgências. Por outro lado, indica as prioridades básicas, assim como define as grandes finalidades, metas e objetivos da educação. O planeamento educacional não pode ser confundido com o planeamento das atividades de ensino ou das atividades didáticas de uma escola. Posto isto, e olhando para este processo de EP parece ser um paradoxo a definição das modalidades a abordar em cada período e ano antes das aulas iniciarem, lava a que possa surgir o pensamento de que o ato de planear seja uma mera burocracia desnecessária (Bossle, 2002).

O ato de planear revela uma capacidade de extrema complexidade, visto que está sempre associado a uma contextualização da realidade a qual se direciona. O planeamento deve ter por base as características apresentadas pela turma e respeitando as particularidades específicas dos alunos constituintes da mesma. Posto isto será fácil de afirmar que o Planeamento Anual (PA) deverá diferir de um contexto para outro, uma vez que todas as turmas são diferentes e os alunos constituintes igualmente. Neste propósito o PA emerge numa complexidade ainda maior, onde se revela uma necessidade enorme do professor ser capaz de se adaptar. Esta adaptação surge na tentativa de conseguir responder adequadamente a diferentes contextos, visto que é o contexto que despoleta as situações e as necessidades de atuação.

Na realização de um PA eficaz e capaz de ser funcional e flexível, tal como defende Fernandes (2014), existem fatores que obrigatoriamente terão que ser tidos em conta, visto que influenciarão toda a atuação de um professor. Jacinto, Carvalho, Comédias e Mira (2001) no PNEF afirmam que a atitude de realização da organização do plano de turma deve ser

baseada em parâmetros ligados ao calendário escolar, às principais características dos espaços disponíveis na escola e à análise das condições climáticas, que variam ao longo do ano. A conjugação e articulação de todos estes aspetos surgem com objetivo de rentabilizar estes parâmetros, atuando de forma mais eficaz no contexto escolar e da turma. Por outro lado, é importante não esquecer que a abordagem de diferentes matérias de ensino deve merecer também um investimento de pensamento/planeamento, com o intuito de selecionar estratégias, procurando uma solicitação de comportamentos metódica e adequada a cada fase de evolução e formação do aluno.

Outro ponto que influencia o processo de PA, e que merece um destaque, relaciona-se com as habilidades e formação específica do professor, não para selecionar apenas as matérias em que este se sente à vontade, mas para detetar determinadas lacunas na formação do professor, com o objetivo de provocar transformações mais adequadas e eficazes nos alunos. No caso deste processo de EP é de relevar as necessidades sentidas pelo professor na procura de informação que auxiliasse a sua atuação em matérias que estavam fora da sua zona de conforto, nomeadamente ligadas ao Râguebi, dança e Badmínton. Isto não significa que não houvesse uma procura de informação sobre as restantes matérias, muito pelo contrário, pois a procura de informação sempre foi exigida, mas em quantidades e qualidades diferentes, e diferenciava consoante as exigências contextuais e pessoais, tanto do professor como dos alunos.

Um contexto tão específico como é o do EP provoca um conjunto de constrangimentos, que influencia e condiciona toda a atuação de um professor, assim como o processo de PA do mesmo. Para além deste processo se caraterizar por uma maior complexidade no PA de outros professores, uma vez que, para além de sofrer influências do contexto e dos alunos, tem uma forte intervenção e influência das sugestões e orientações de ambos os orientadores.

Antes do início do processo de EP foi apresentado um documento com os conteúdos programáticos a serem abordadas por cada ano de escolaridade em cada período. Com isto teria de haver, por parte dos professores, um respeito e seguimento das diretrizes delineadas pela escola, ver Ilustração 1.

ANOS / PERÍODOS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
2º CICLO			
5º ANO	JOGOS PRÉ-DESPORTIVOS FUTEBOL	VOLEIBOL BADMINTON	BASQUETEBOL GINÁSTICA
6º ANO	FUTEBOL ANDEBOL	GINÁSTICA BADMINTON / TÊNIS DE MESA	VOLEIBOL ATLETISMO
3º CICLO			
7º ANO	BASQUETEBOL <u>ATLETISMO</u>	GINÁSTICA <u>JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS</u>	VOLEIBOL <u>DESPORTOS DE RAQUETAS</u>
8º ANO	VOLEIBOL <u>GINÁSTICA</u>	FUTEBOL <u>ATLETISMO</u>	ANDEBOL MODALIDADE (AFD) INDIVIDUAL (<u>ORIENTAÇÃO / DANÇA</u>)
9º ANO	VOLEIBOL <u>DESPORTOS DE RAQUETAS</u>	BASQUETEBOL <u>RAGUEBI</u>	GINÁSTICA <u>JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS</u> (<u>CORFEBOL / FUTEBOL / MADEIRABOL</u>)
ENSINO SECUNDÁRIO			
Ensino Secundário	NO <u>MÍNIMO</u> TRÊS ATIVIDADES FÍSICAS DESPORTIVAS (AFD), DOIS (2) JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS E UMA (1) AFD DE GINÁSTICA / ATLETISMO / DESPORTOS DE RAQUETAS / DESPORTOS DE COMBATE / PATINAGEM / NATAÇÃO, OU ATIVIDADES RÍTMICAS EXPRESSIVAS, OU JOGOS TRADICIONAIS E POPULARES, OU ATIVIDADES DE EXPLORAÇÃO DA NATUREZA.		

Ilustração 1-Conteúdos programáticos

Esta definição, do que abordar nos três períodos, condicionou, e muito, a atuação do professor, ainda mais de um estagiário, visto que a abordagem pelo método por etapas ficou comprometida. Por outro lado verificou uma agravante, pelo que não era possível escolher as matérias a abordar consoante as características dos alunos. Apesar do condicionalismo descrito anteriormente, a atuação dos professores ficou facilitada, uma vez que as matérias a abordar estavam selecionadas e apenas seria necessário manter o foco nas mesmas. Depois desta definição prosseguiu-se o PA para a turma atribuída ao professor estagiário.

Piéron (1996) afirma que uma planificação criteriosa e refletida constitui uma determinante importante na qualidade do ensino. Por outro lado, Menegolla e Sant’Anna (2002) afirmam que alguns professores não gostam de planeamento, pois dizem ser um instrumento inútil e que na prática nada do que foi planeado acontece. Neste caso concreto, o processo de planificação desenrolou-se em cima destes dois pensamentos, que leva a que sejam levantados os dois reversos da “moeda”. No início do EP foi pedido o PA, onde as matérias de ensino estavam selecionadas, apenas era necessário informar os conteúdos programáticos a abordar dentro das modalidades, assim como alguns meios e estratégias. O maior problema deste processo ligou-se com o facto de o PA ser realizado antes de efetuar a AI, o que levou a grandes alterações do mesmo. Com isto não é objetivo deste instante do relatório manter um afastamento do PA, nem tomar uma posição de oposição ao mesmo, mas sim demonstrar que o PA deverá ser feito depois da AI, uma vez que segundo Piéron (1992) o

PA depende de vários fatores, que influenciarão todo o processo de planeamento. Neste caso o PA deveria passar apenas pela definição das matérias a abordar, ou então passar para a abordagem do método por etapas, em detrimento do método por blocos, onde era realizado a AI de diversas matérias de ensino, com o objetivo de fazer a escolha das matérias e conteúdos a abordar nas diferentes fases.

Uma vez que as matérias a abordar não foram da escolha e responsabilidade do professor estagiário procurou-se focar o máximo possível os objetivos visados e os conteúdos abordados nas necessidades dos alunos. Este aspeto surgiu com o objetivo de centrar o aluno no centro do processo. Por outro lado, a definição de objetivos teve por base a AI, pois serviu de primeira análise e identificação de lacunas e dificuldades na formação e atuação dos alunos. O PNEF foi, nesta dinâmica, um documento orientador e potenciador do processo didático, como também das decisões tomadas pelo professor no decorrer da PL, tendo sido essencial na tomada de consciência das diretrizes como um meio e não um fim em si mesmo.

O olhar dinâmico sobre o PNEF, onde existe uma tentativa de entender a funcionalidade do fenómeno em vez de analisar o resultado (estático) (Almada et al., 2008), leva a que os objetivos e os conteúdos sejam vistos como um meio de transformação não como um conjunto de técnica que solicita a decoraçao do aluno. Posto isto, e focando a atuação do professor nas transformações observadas (objetivos mediatos), e não nos objetivos imediatos, seria difícil para um professor retirar informações sobre as necessidades e lacunas dos alunos num ato isolado. Pelo que procurou-se, aula a aula, identificar as necessidades dos estudantes, tentando em aulas seguintes suprimir as ditas lacunas observadas nas aulas anteriores. Este processo de adaptação constante sofreu muitas influências das reuniões (espaço para reflexão e discussão) entre o professor estagiário e o orientador cooperante, uma vez que delas surgiam pontos de análise e de prospeção para aulas futuras.

Ao defender que o PNEF deve ser visto como um meio e não como um fim em si mesmo leva a que olhemos para as matérias de ensino/modalidade da mesma forma. Neste foco predomina a procura pela compreensão dos fenómenos e acontece, em parte, um retirar da atenção na componente técnica, que apesar de resolver um conjunto de situações não solicita a capacidade de adaptação. Como tal, e olhando para o processo de PA, é de salientar que este processo teve como pilar de construção a compreensão da funcionalidade dos fenómenos, onde nos JDC esta compreensão assentava na funcionalidade do jogo e nas variáveis a manipular na busca do sucesso. Noutras matérias de ensino, onde a dinâmica

coletiva não era o foco primordial, tal como o Badmínton e a Ginástica, também houve uma procura da compreensão do fenómeno e das formas mais rentáveis de agir em cada contexto, apesar da Ginástica ser uma matéria puramente tecnicista.

Ao assumir que o PA teve por base a produção em detrimento da reprodução não significa que na abordagem das aulas apenas houvesse um foco nesta componente. Nesta complexidade, do que é planejar, é preciso encontrar a “dose” certa de cada aspeto. Pelo que também houve uma abordagem mais analítica de algumas situações, consoante as necessidades sentidas pelo professor, indo assim ao encontro do defendido por Jacinto et al. (2001) quando afirmam que na organização do processo de E-A em cada matéria de ensino deve haver um meio-termo entre a atividade formal global e a analítica, ou seja, a abordagem tem que ser o global possível e analítica o quanto necessário.

Ao alcançar esta etapa de formação é esperado que o professor domine uma metodologia que se demonstre capaz de se adaptar a diferentes situações. Metodologia essa que tenha por base a dita compreensão dos fenómenos, ou seja, que tenha por trás algo sustentado e fundamentado, de tal forma, que seja possível haver um recurso permanente a este fundamento. No caso deste processo de EP o fundamento ligou-se com a taxonomia desenvolvida por Fernando Almada e apresentada por Almada et al. (2008). Esta metodologia é baseada nos comportamentos solicitados por cada atividade desportiva e essas solicitações são a base de atuação e análise das mesmas. Esta taxonomia também acredita que existem grupos de atividades que têm bases idênticas, pelo que o meio de atuação é muito parecido. Como tal foram criados, pelos mesmos autores, os sistemas simplificados, que servem de base para a análise e compreensão das situações e é recorrendo a esses modelos simplificados que todo o PA foi realizada e reajustado.

Na tentativa de compreender a dinâmica e importância da flexibilidade de um PA, para um professor, foi usado constantemente um processo/ciclo que, aliado ao laboratório, tornou-se numa “arma” útil na procura da adaptação de uma PL, com o “norte” sempre apontado para a eficácia. Esse processo/ciclo incidiu no ciclo de diagnóstico, prescrição e controlo, sendo este responsável pela recolha de indicadores e seleção de um caminho a seguir, para que pudessem ser solicitados comportamentos, na tentativa de observar a sua indução. Estes sucessivos processos de reflexão sobre a PL levaram a que fosse sempre analisado o alcance dos objetivos ou não, sendo esta ferramenta um indicador da metodologia empregue pelo professor estagiário.

3.4. Unidades Didáticas: instrumento intermédio

Depois de definir e realizar o planeamento anual, sabendo que este é considerado uma componente mais macro, passamos para uma componente mais intermédia, onde procuramos definir a planificação da Unidade Didática (UD) (Fernandes, 2014). Nesta conceção mais intermédia é necessário ter a visão de que a UD é mais que um instrumento concebido para organizar as aprendizagens, assumindo-se como algo que permite uma construção de um fio condutor que caracteriza o processo de planeamento (Carmona, 2012).

Uma UD “é uma forma de planificar e organizar o processo de ensino-aprendizagem, é sempre desenvolvida segundo um tema e deve incluir todos os domínios de aprendizagem das várias áreas curriculares” (Carmona, 2012, pp: 59). Para Fernandes (2014) as UD's fazem parte do nível intermédio de planificação do docente, servindo como documento orientador do processo pedagógico, como também é um meio de definição de objetivos e do tipo de homem que queremos transformar.

O planeamento de UD deve ter em vista a obtenção e respeito de quatro momentos, onde inicialmente acontece a procura em abordar os conteúdos programáticos, ou seja, de aquisição, de seguida aparece a sistematização do conhecimento, a avaliação e depois o reforço (Carmona, 2012). Neste propósito considera-se pertinente adicionar uma fase, sendo esta anterior a qualquer outra mencionada e que se caracteriza pela identificação e observação do nível dos alunos, pois é o que permite contextualizar a atuação de um professor.

Nesta dinâmica de tentar ilustrar as componentes constituintes do processo de conceção de uma UD é essencial analisar e compreender o propósito da mesma. Neste sentido a UD deve ser encarada como a forma pensada e estruturada que um professor apresenta os conteúdos aos alunos, sendo esta o meio de provocar transformações e de controlar as mesmas. Em termos mais concretos a UD surge com o objetivo de manter o foco do professor nos elementos norteadores da sua atuação, uma vez que este deve baseá-la nos objetivos que pretende alcançar, procurando implementar uma metodologia e estratégias que permita alcançar as transformações propostas.

Estas componentes constituintes de uma UD, e que fazem esta ser mais ou menos eficaz, leva a que o professor seja capaz de dominar uma metodologia que permita responder fundamentadamente aos constrangimentos impostos pelo contexto. Posto isto é essencial que o professor esteja sempre ciente do caminho a seguir, seguindo uma sequência lógica de

atuação, assim como procurar abordar conteúdos coerentes com os objetivos a que se propôs no início da UD. É perfeitamente aceitável e normal que em determinados conteúdos e matérias, os alunos não alcancem os objetivos delineados. Todavia, o mais importante, nesta procura por transformação, é o professor sentir que participou positivamente na formação do aluno e que apesar de não ter alcançado os objetivos estes serão atingidos com o continuar da abordagem utilizada.

A construção de uma UD exige muita capacidade de ler os indicadores fornecidos pelos alunos, pelo que o professor deve olhar para a prestação dos mesmos de forma reflexiva e procurar não ser estanque aos conteúdos propostos pelo PNEF. Posto isto, o professor deve procurar desenvolver UD's com objetivos realistas e alcançáveis (embora desafiantes), visto que estes motivam muito mais os alunos. Deve, por outro lado, escolher conteúdos adequados ao nível de proficiência dos seus alunos, como também procurar abordá-los com um seguimento lógico e sustentável. Neste propósito, procurou-se ir ao encontro de alguns objetivos propostos pelo PNEF, tendo-se adaptado os mesmos às características dos alunos, onde em algumas matérias foram abordados conteúdos de níveis de escolaridade mais baixo, consoante estes objetivos. Por outro lado, houve também a preocupação de selecionar os conteúdos a abordar e abordá-los respeitando o princípio da complexidade, indo do simples para o complexo.

Na complexidade envolvida no processo de EP, onde algumas das decisões não foram tomadas pelo professor estagiário, houve a necessidade de se adaptar algumas questões a algumas contingências que decorreram deste processo. Devido ao facto de estar comprometida a abordagem por etapas, as UD's foram divididas pelos períodos que constituíram o ano letivo. Como tal, a primeira UD (ver Anexo A) relacionou-se com as matérias lecionadas no primeiro período, nomeadamente o Voleibol e o Badminton. A segunda UD ligou-se com as matérias de Basquetebol e de Râguebi e por último, a terceira UD, abordou a Ginástica e o Futebol. Apesar desta divisão houve sempre a preocupação em fazer uma interligação entre as diferentes matérias, promovendo uma abordagem progressiva entre as matérias ligadas aos JDC. Por outro lado, também foram aproveitados conteúdos e instrumentos de diversas matérias para potenciar a aprendizagem de outras, é o caso do Badminton e do Voleibol. Ainda nesta complexidade, e visto que houve outras matérias abordadas, realizou-se uma UD direcionada para os Desportos de Combate e para a Dança,

outra UD para a turma do ensino profissional e outra para a turma do segundo ciclo. Em relação a secções, a grande maioria das UD tiveram as secções ilustradas na Tabela 1.

Tabela 1- Conteúdos de cada UD

Informação de cada UD	
Introdução	-Matérias a serem lecionadas -Enquadramento temporal
Enquadramento da UD	-Enquadramento espacial -Recursos disponíveis
Objetivos específicos	-Objetivos de cada matéria -Conhecimento e competências que os alunos deviam adquirir
Avaliação Inicial	-Estado inicial dos alunos
Calendarização da UD	-Sequência dos conteúdos -Justificação da sequência
Avaliação	-Avaliação formativa -Avaliação Sumativa -Avaliação final
Reflexão	-Aspetos positivos da UD -Aspetos negativos da UD

As UD's devem ter um caráter funcional, visto que procuram ir ao encontro das necessidades e capacidades dos alunos ao longo do ano letivo (Fernandes, 2014). Como tal, nas nossas UD's procuramos adaptá-las ao máximo à performance dos alunos, assim como procuramos solicitar comportamentos que permitissem os alunos evoluírem ao passar de uma UD para outra. A UD neste processo de EP caracterizou-se pela capacidade de flexibilidade e funcionalidade de atuação na PL, pois através do cronograma realizado, dos objetivos propostos e da reflexão realizada sobre todo o processo permitiu adaptar a UD à medida que a PL ia evoluindo.

Por fim, e aproveitando para abordar a Avaliação, esta teve três fases, onde era pretendido verificar as transformações que iam sendo observadas. No início de cada UD principal era realizada uma AI, com o objetivo de identificar e analisar o nível de proficiência dos alunos, para que permitisse uma atuação mais adequada. Depois de algumas aulas de intervenção era feita uma avaliação intercalar que, para além de corresponder a uma exigência do estabelecimento de ensino, foi utilizada como ferramenta para avaliar a progressão na aprendizagem. Por último, a avaliação sumativa, que tinha por objetivo avaliar a aprendizagem dos alunos e traduzi-las numa nota. Nesta atribuição de notas era importante manter a coerência entre a AI, os conteúdos abordados e a avaliação sumativa, ou seja, os conteúdos abordados foram ao encontro das necessidades observadas na AI e procuravam preparar os alunos para os parâmetros de avaliação da avaliação sumativa.

3.5. Plano de aula: instrumento micro e funcional

Segundo Freitas (2015) o plano de aula (PdA) surge como elemento de maior operacionalização, sendo a operacionalização um aspeto fundamental num bom PdA. Neste sentido Fernandes (2014) define o PdA como a componente mais operacional de todo o processo de ensino-aprendizagem. Para Takahashi e Fernandes (2004) o PdA é uma forma de aplicação de uma metodologia que integra o processo de E-A, envolvendo o aluno de forma planeada e participativa, na procura de uma educação transformadora.

O PdA (Anexo B) neste processo de EP foi visto como a maneira visível que o professor teve de transpor todos os conceitos teóricos, pensados com antecipação. Por outro lado, o PdA também foi o indicador de domínio de uma metodologia de atuação, uma vez que através deste foi possível identificar as lacunas registadas e ultrapassadas. Posto isto, o PdA foi uma peça essencial na operacionalização de todo um processo de planeamento, conceção e reflexão, ou seja, de diagnóstico, prescrição e controlo, pelo que sofreu diversas alterações desde o primeiro momento até ao fim da PL.

Neste mundo de incerteza, que foi todo o processo de EP, o PdA caminhou lado a lado com a PL, em que sofreu alterações à medida que foram sentidas necessidade de colocar, retirar ou reduzir, tudo com o propósito de tornar este instrumento o mais operacional possível. As alterações surgiram na tentativa facilitar a transposição do papel para à prática, logo procurando expor ao máximo possível todas as informações necessárias, mas ao mesmo tempo não colocar informação a mais. Neste processo de conceção do PdA houve a colaboração e orientação do orientador cooperante, do orientador científico e do colega professor estagiário.

No início do processo o PdA tendia a ter um carácter muito descritivo, que resultava num instrumento muito extenso e exaustivo, pelo que de operacional tinha pouco. Com o avançar da PL a descrição das tarefas foi sendo reduzida, procurando apresentar apenas o necessário. Procurou-se também reduzir o espaço ocupado pelo PdA, uma vez que se criou um limite de uma folha por plano. Outra necessidade sentida prendeu-se com a preocupação de dar maior ênfase à componente de descrição e de estratégias de organização, pois estas demonstraram ser influenciadoras do sucesso da aula e deveriam merecer maior atenção e relevo no PdA. Com o avançar da PL também foram aprimoradas a definição de objetivos, aspetos importante na tentativa de dar maior intencionalidade à atuação do professor.

Uma alteração que veio a demonstrar-se muito pertinente e útil para a atuação do professor prendeu-se com a colocação da lista de alunos no verso do PdA, facilitando não só o ato da chamada, como também a realização da avaliação do empenhamento motor dos alunos aula a aula de uma forma mais credível, apesar de tanta subjetividade. Esta estratégia veio a reduzir o tempo de início de aula, logo é uma metodologia a ser utilizada no futuro profissional do professor.

Apesar de tanta evolução que o PdA sofreu, no decorrer de um ano letivo repleto de trabalho, esforço e dedicação, ainda foram identificados pontos de evolução no futuro, na tentativa de o tornar ainda mais operacional. Apesar de finalizada esta etapa na formação do professor estagiário, este deveria estar aberto a alterações no PdA. Esta abertura de mentalidade resulta do facto de por vezes ainda se observar muita descrição no PdA e provavelmente seria uma mais-valia para o mesmo se despendesse um espaço no PdA para a reflexão e avaliação da sua atuação na aula. Esta reflexão da aula surgia com o intuito de o auxiliar no ato de refletir, que resultará numa melhoria da atuação do professor, assim como numa potencialização do processo de E-A, fornecendo aos alunos mais oportunidades de evolução.

Para finalizar, o PdA tem que ser visto como mais um instrumento de formação contínua do professor, pois fornece aprendizagens diárias à atuação do mesmo e através destas podem ser testadas e refutadas metodologias e estratégias, onde o PdA pode ser visto como o “protocolo” a ser utilizado no laboratório que é a aula de EF.

3.6. Assistência às aulas - Enquadramento

Para Anguera (1978, citada por Prudente 2006), a ciência inicia-se com a observação e ao mesmo tempo esta é a mais antiga e o mais moderno método de recolha de informação. “A génese da observação acompanha o ser humano desde os primórdios da espécie. (...) o ser humano sempre se socorreu da observação como instrumento de garantia da sua subsistência e evolução” (Mendes, Clemente, Rocha & Damásio, 2012, pp:58). Neste propósito a observação é um meio sustentável e utilizado na procura de novos conhecimentos, suporte de atuação e evolução, num meio cada vez mais exigente e definido pelas constantes mudanças sofridas tanto na sociedade como na escola.

A observação é um ato importante em qualquer contexto, onde é procurado fazer ou implementar a ciência. No contexto escolar, devido à sua complexidade, tanto na orientação

das aulas, como na tentativa de aplicação de metodologias, a observação posiciona-se como um meio de identificação e recolha de informação, que sustentará a atuação do professor. Para um professor a “observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem, construindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola” (Reis, 2011, p.11). Posto isto, e neste caso, a observação deve ser vista como um meio de provocar transformações no observador, que mais tarde servirá de base para a alteração da atuação do mesmo, uma vez que Segundo Mendes et al. (2012) observar advém de um conjunto de expectativas intrínsecas do observador.

No contexto escolar a observação encontra-se muito associada à análise da performance de um indivíduo, por norma aluno. Ao estudar mais aprofundadamente as finalidades da observação, esta pode estar associada ao auxílio e sustentação da atuação de alguém. Posto isto, o processo de EP olha para as assistências às aulas (observação) com diferentes propósitos e que resulta em diversas etapas da intervenção do professor e da dita observação. Reis (2011) afirma que a observação poderá assumir diversas finalidades, tal como de diagnóstico dos aspetos ligados ao conhecimento e à prática profissional para melhorar, adequar o processo de supervisão às características e necessidades específicas de cada professor, de estabelecer as bases para a tomada de decisão fundamentada sobre o processo de E-A, de avaliar a adequação das decisões curriculares efetuadas pelos professores, de proporcionar o contacto e a reflexão sobre as potencialidades e limitações de diferentes abordagens, estratégias, metodologias e atividades, assim como para desenvolver diferentes dimensões do conhecimento profissional dos professores.

Depois de fixar as finalidades da observação, o passo seguinte assenta na tentativa de salientar o processo de recolha de informação, recorrendo à observação, para um professor de EF. Posto isto, o objetivo primordial de uma observação sistemática passa por identificar e caracterizar os estilos, os padrões das intervenções dos professores e determinar o seu impacto e influência sobre os alunos (Piéron, 1996). Esta tentativa de identificar padrões na atuação de outro professor estagiário serviu de instrumento potencializador de uma evolução com o foco na melhoria da eficácia pedagógica de ambos os estagiários, pois aprende-se muito através da observação (Reis, 2011). Por outro lado, e ainda falando dos benefícios da observação para o processo de formação inicial de um professor, é de salientar que a observação realizada pelos orientadores cooperante e científico foi um meio de proporcionar aprendizagens aos

estagiários, com o intuito de atingir a excelência na lecionação de cada aula, sendo classificado como outro instrumento importante para a evolução didática do professor de EF.

Num processo de EP, como o vivido num contexto da UMa, onde em cada escola existe um núcleo de estágio formado por dois professores estagiários, que se auxiliam, procurando caminhar sobre bases bem sustentadas e contando com a colaboração de ambos no processo, é fundamental que na assistência às aulas os dois estagiários tenham servido de pilar para a atuação do colega. Nesta ordem de ideias a observação também foi vista como um processo colaborativo, onde cada estagiário foi agente ativo nas transformações que a observação provocou na atuação do outro. A observação de aulas com regularidade, e uma discussão de qualidade sobre o desempenho, constitui uma componente extremamente importante no processo de desenvolvimento pessoal e profissional de qualquer professor (Reis, 2011).

Uma vez que seria necessário haver um certo número de assistências às aulas do colega de núcleo de estágio foi sentida a necessidade de fazer deste processo um meio comum entre a formação dos dois estagiários. Como tal, este processo contou com linhas orientadoras idênticas, onde foi procurado retirar alguns dados pertinentes para o auxílio na prestação do colega, onde “Antes de observar, saber o que observar” (Mendes et al., 2012), na tentativa de focar os sentidos para questões pertinentes na evolução didática do colega.

Com a observação assumindo um caráter colaborativo foi necessário fazer desse processo um instrumento operacional, na medida que participaria ativamente na provocação de transformações importantes para os futuros professores. A assistência às aulas foi encarada como um instrumento e meio de adaptação às situações ocorrentes no contexto escolar. Esta adaptação possibilitou a identificação de uma metodologia de recolha de informação, seguida de uma reflexão, que leva a uma compreensão do ato educativo, permitindo uma atuação metódica numa determinada realidade. Esta preocupação, de tornar a observação num instrumento, surge devido a necessidade de afinar a observação ao ambiente ecológico da ação, pois só assim é possível identificar informações que posteriormente são recolhidas, organizadas, compreendidas e relatadas (Mendes et al., 2012). Outro aspeto que despoletou a necessidade de instrumentalizar a observação ligou-se com a proveniência da informação, visto que esta provém do foco da atenção e norteamento com os objetivos do professor (Mendes et al., 2012).

A assistência às aulas como instrumento não terminou no ato de observar e nos benefícios recebidos do dito ato, uma vez que este permitiu aprender a observar para aprender a ensinar, aprender a observar para aprender a investigar, aprender a observar para aprender a ser um professor reflexivo (Serafino & Pacheco, 1990). Este conjunto de aprendizagens emergiu de todo um processo de *feedback* e reflexão sobre todas as informações recolhidas da realização da observação, como também das informações recolhidas da observação do colega estagiário e do orientador cooperante. Muita da informação recolhida proveio da reflexão conjunta entre o estagiários e o orientador cooperante, enquanto outra grande parte emergiu das avaliações realizadas pelo orientador científico, onde a supervisão pedagógica surgiu com o propósito de procurar o aperfeiçoamento dos futuros professores na sua formação inicial (Piéron, 1996). A observação é uma forma do professor estagiário situar a sua atuação em termos de eficácia, onde através do *feedback*, o professor poderá recolher informações sobre fatores de sucesso e assim refletir sobre as mesmas (Serafino & Pacheco, 1990). Nesta ordem de ideias a supervisão pedagógica visa a resolução de problemas/dificuldades/lacunas salientadas numa das áreas de atuação de um professor, assim como a edificação de resoluções que permitam ultrapassar as adversidades (Martins, 2011).

Estes problemas e dificuldades apresentados no parágrafo anterior surgiram em contextos reais introduzidos na grande complexidade que é a PL, logo seria um tiro no escuro não ligar a assistência às aulas a uma componente com um peso enorme que é a PL. Na tentativa de realizar uma assistência às aulas algo contextualizada, que levou a que toda a reflexão realizada tivesse um propósito fundamentado e influência direta na lecionação de aula após aula. Mais do que aplicar uma técnica e estabelecer critérios, é necessário olhar para a PL como um processo de reflexão do qual o professor se torna um pensador crítico e construtivo acerca do seu próprio trabalho (Serafino & Pacheco, 1990), sendo a observação o diagnóstico e controlo de prescrições anteriores e posteriores.

Ao ligar a assistência às aulas à PL emergiu a necessidade de delinear objetivos que permitissem ultrapassar as lacunas e dificuldades observadas. Logo, neste processo de observação sentiu-se a necessidade de elaborar um instrumento *ad hoc*, visto que era importante idealizar uma folha de registo, que fosse ao encontro das necessidades identificadas e que avaliasse as lacunas comuns identificadas inicialmente nos dois professores estagiários.

Objetivos Gerais e Específicos

A assistência às aulas teve por objetivo inicial melhorar a prestação dos estagiários como professores de EF, assim como contribuir para a melhoria da prestação do nosso colega professor estagiário. Como tal, e tendo em conta alguma da informação recolhida estabeleceram-se os seguintes objetivos:

Objetivos Gerais

- Desenvolver competências de análise e reflexão, como observador;
- Promover a cooperação entre estagiários;
- Desenvolver a capacidade de auto e heteroavaliação;
- Construir um instrumento de observação;
- Ajustar a conduta do professor em função dos problemas.

Objetivos Específicos

- Verificar se os exercícios expostos solicitam os comportamentos pretendidos;
- Analisar o controlo que o professor tem perante a inatividade dos alunos e os comportamentos desviantes que os alunos apresentam (Controlo da aula);
- Analisar se o empenhamento motor dos alunos nas tarefas propostas é satisfatório (gestão da aula).

3.6.1. Operacionalização

Neste processo de estágio havia a necessidade de assistir a pelo menos 20 aulas do nosso colega de Núcleo de estágio. Apesar deste condicionalismo o número de assistências foi muito superior, visto que assistimos a quase todas as aulas. Tudo isto com o objetivo de retirar o máximo de partido dessas observações para a evolução do processo didático e de atuação prática, como também ajudar ao máximo o nosso colega no seu processo de estágio.

Este processo de assistência às aulas passou por diversas fases, todas estas fases surgiram das necessidades sentidas na complexidade das exigências do contexto. Inicialmente a observação era feita de forma informal, onde procurou-se identificar lacunas na atuação do

colega e nesta fase não houve recurso a qualquer folha de registo. Com o avançar da PL foram sentidas necessidades de alterar a forma de recolha de informação, pelo que se passou do olhómetro para o registo anedótico.

Na complexidade que decorre o EP as necessidades vão se alterando e as metodologias e estratégias utilizadas em estâncias passadas deixam de ser funcionais e eficazes na resposta às exigências do contexto. Posto isto, com o avanço da PL e com o decorrer das aulas, sentiu-se a necessidade de elaborar um instrumento de observação que tornasse as assistências às aulas mais rentáveis e com maior foco na progressão didáticas das mesmas. Como tal, as exigências cada vez mais complexas, solicitadas pelo contexto, levaram à uma alteração da forma de recolher informação na observação. Deste modo procurou-se elaborar um instrumento (Anexo C) que fosse capaz de ser adaptado ao avançar dos acontecimentos e ao mesmo tempo capaz de avaliar e verificar a obtenção do sucesso nos aspetos identificados como influenciadores de uma aula de qualidade. Por outro lado, também procurou-se desenvolver um instrumento que tivesse abertura suficiente para despertar a reflexão, por parte do observador e do observado. Na defesa de que as aulas de EF são o laboratório do professor da mesma área disciplinar, a observação é a continuação desse laboratório, onde procura-se questionar e interrogar sobre as metodologias implementadas, na tentativa de analisar e compreender os fenómenos e a influência das decisões tomadas, pelo professor (Almada et al., 2008).

A assistência às aulas, na nossa ótica, teve uma grande taxa de sucesso e de aquisição de muitas competências, muito devido ao espaço de reflexão proporcionado depois do decorrer de cada aula dos professores estagiários. Nestas reuniões eram salientadas lacunas observadas na aula e, mais importante do que isso, eram projetadas possíveis soluções para os problemas encontrados. Este momento, e espaço diário de reflexão, fizeram deste processo um meio requintado de transformação do Homem, pois através deste espaço conseguiu-se ultrapassar problemas, que por outras vias poderiam demorar muito mais tempo para tal. Neste processo é de fácil perceção a importância que o nosso colega de estágio, o orientador cooperante e o orientador científico tiveram, visto que estes caminharam lado a lado com toda a evolução da PL e o sucesso na mesma.

Pelas razões apresentadas anteriormente, e mais algumas, o processo de assistências às aulas teve um papel crucial nesta etapa do futuro professor, pois permitiu alcançar um conjunto de competências importantes e mais do que isso despertou, no mesmo, uma prática

reflexiva sobre a sua própria atuação (Reis, 2011). No meio de um contexto escolar, de grande complexidade, a observação torna-se num meio de mudança em diversos aspetos e que utilizado com intencionalidade levou à potencialização do fenómeno educativo, assim como da aprendizagem dos alunos (Reis, 2011).

É sabido que a assistência às aulas e a observação são ferramentas úteis na identificação de aspetos de sucesso, que leva a uma adaptação da atuação dos professores. Mas quando se observa um espírito de partilha e camaradagem este processo atinge distinções diferentes e passa a assumir-se como um instrumento colaborativo no auxílio da edificação do conhecimento de dois ou mais professores (Reis, 2011).

3.7. Balanço sobre a Prática Letiva

Um professor que procura atingir a eficácia pedagógica tem que obrigatoriamente investir bastante tempo, tanto na fase de diagnóstico, como na de controlo. É à fase de controlo (balanço) que se dirige este propósito, sendo nesta fase também que se prepara novos diagnósticos. O balanço é considerado o controlo de toda uma atividade, tentando levantar as questões mais pertinentes do dito processo. Como tal serão analisadas as questões referentes ao planeamento, à intervenção prática e um comentário aos orientadores.

Planeamento

Um planeamento, como o próprio nome indica, é um ato de projetar algumas questões futuras, pelo que sofre influências de diversa ordem, as quais devem ser tomadas em conta nesse ato (Piéron, 1996). Relativamente ao planeamento das matérias a lecionar, esta questão, e tal como já foi salientado anteriormente, foi uma imposição da escola, onde não houve jurisdição do estagiário neste propósito. A única forma de atuar neste aspeto prendeu-se com a escolha dos conteúdos e com os tempos letivos para cada matéria.

Posto isto, a distribuição das matérias pelos tempos letivos dependeram de diversos fatores, que influenciaram a escolha. Primeiro procurou-se verificar quais as matérias que, à luz do PNEF, mereciam maior destaque e horas investidas. De seguida tivemos em conta as exigências de cada matéria. Por fim, a disponibilidade de espaços para cada tempo letivo. Nesta etapa do planeamento poderíamos ter tentado sair da zona do conforto, onde procurou-se adotar a estratégia mais simples e seguir com ela até ao fim. Por outro lado, este condicionalismo colocado pela escola deveria ter provocado um maior envolvimento na prática, procurando talvez fazer uma abordagem por etapas, dentro dos blocos formados, visto

que segundo Caeiro, (2011) o ensino por etapas apresenta maiores ganhos na aprendizagem e observa-se moires melhorias na performance dos alunos.

O trabalho por blocos de matérias é uma limitação muito grande na atuação de um professor, pelo que este deverá cumprir o conjunto de matérias escolhidas. Para a atuação de um professor estagiário esta barreira foi causadora de atribulação na atuação do mesmo, uma vez que ficaram comprometidas as expetativas e a metodologia em que este acreditava.

Outro problema levantado com a abordagem por blocos liga-se com a necessidade de se planear sem ainda ter sido realizada a AI, que juntando ao facto de as matérias não estarem ajustadas aos alunos, pode ser um grande problema. Para além deste problema torna-se difícil conhecer o nível de proficiência dos alunos recorrendo a apenas a uma aula de AI, que *à posteriori*, condicionara todo o planeamento e o processo de E-A. Posto isto, um bom planeamento deve acontecer depois da AI e depois de um conhecimento apropriado do nível de proficiências dos alunos, o que leva a afirmar que estes poderão ser os fatores que influenciarão o sucesso do planeamento de uma PL (Piéron, 1996; Fernandes, 2014).

O facto de não se realizar a AI no início de cada período faz com que seja mais complicado conhecer os alunos constituintes da turma e poderá resultar na lecionação de aulas desajustadas ao nível dos alunos. No decorrer do primeiro período aconteceram episódios de desadequação do processo de ensino em relação aos alunos, onde a tendência situava-se na solicitação de um grau de exigências muito superiores às capacidades dos alunos.

Muitas das dificuldades em fazer um planeamento adequado ao nível dos alunos também estiveram ligadas à calendarização, pois esta, e apesar de ter em conta a AI, mereceu diversas alterações no decorrer da PL. Devido à reflexão realizada observou-se que houve conteúdos que não resultaram em aprendizagem, devido à falta de conhecimento sobre os mesmos, revelado pelo professor, mais propriamente no decorrer dos primeiros meses do EP. Por outro lado, a calendarização teve um ponto positivo, pois procurou-se realizar uma abordagem dos conteúdos, tendo por base a evolução da complexidade dos mesmos (Mota, 2015), tendo esta estratégia se revelado eficaz e enriquecedora para o processo de E-A.

A calendarização dos conteúdos veio a revelar-se um instrumento intermédio entre a UD e o PdA e revelou-se um bom orientador do planeamento do PdA. Uma vez que a calendarização definia os objetivos gerais de uma aula, na medida que foi vista como a base

da estruturação do PdA e da aula e, por outro lado, veio a revelar-se positivo o facto de terem sido planeadas diferentes atividades para a ativação articular.

Em relação ao PdA este foi um instrumento operacional essencial para o sucesso da PL e através dele foi possível aperfeiçoar o foco de atenção para futuras aulas. Nesta conceção do PdA como um espaço de reflexão, tanto no diagnóstico como no controlo, foi a base do sucesso nesta etapa.

Neste processo de EP o PdA foi um instrumento que, no decorrer da PL, mostrou necessidades de ser alterado. Estas alterações verificadas resultaram da complexidade adjacente às aulas, onde os PdAs antigos deixaram de ser eficazes para as exigências que da PL surgiam. Inicialmente o PdA era ilustrado numa grande quantidade de folhas, que para a sua operacionalização tornava-se complicado a consulta na aula. Posto isto, sentiu-se a necessidade de redimensionar todo o PdA com o intuito de reduzi-lo para apenas uma folha frente e verso no máximo. Outro grande problema observado no PdA prendeu-se com a demasiada descrição das tarefas, onde procurou-se reduzir o texto presente na componente da descrição, mas que mesmo assim no final do processo de EP era um problema que permanecia.

Em termos de planeamento, ou seja, a utilização do PdA para planear as aulas procurou-se planear com antecedência e dentro dos limites sugeridos pelo orientador cooperante. Mas apesar disso, o ato de planear as aulas, algumas vezes, demonstrou-se ineficaz, uma vez que não havia um pensamento lógico por parte do professor estagiário e com alguma frequência, no início do EP, o que condicionava o bom funcionamento da aula. Com o avançar da PL procurou-se suprimir diversas lacunas, na tentativa de realizar um planeamento de aulas mais eficazes com um pensamento aprofundado na organização geral da aula, na colocação do professor, formação de grupos e na organização com sequência lógica das tarefas a serem desenvolvidas nas aulas, tal como sugere Piéron (1996).

Em termos gerais o planeamento da PL veio a evoluir, no sentido de procurar o alcance da eficácia e por vezes a excelência. Porém, foi um processo trabalhoso e que exigiu muito tempo investido, mas que no seu decorrer, e depois de passar pelo seio deste processo, apercebemo-nos que o planeamento é um fator de sucesso e que este poderá potencializar o processo de E-A. O planeamento, apesar de ineficaz em algumas situações, mais frequente na fase embrionária do processo de EP, foi um espaço de reflexão, diagnóstico e controlo da

atuação do professor e da evolução da PL. “O planejamento educacional envolve um processo de reflexão e decisão, constituído por várias etapas para permitir maior controle e organização dos acontecimentos” (Sebastião & Freire, 2009, p.2)

Este processo de reflexão com elevada complexidade, devido à grande variabilidade de estímulos e de variáveis a manipular, poderá ser considerado como uma das fases mais importantes do processo de planeamento, conceção e avaliação, ou seja, diagnóstico, prescrição e controlo. Assumindo que o planeamento da próxima aula inicia no fim da anterior, o que faz com que o processo de planeamento, conceção e avaliação seja considerado como um ciclo de enorme importância e que muito influencia o processo de EP e a PL.

Aqui assumimos que houve muitas lacunas observadas no processo de planeamento, muitas delas ligadas ao *timing*, pois, por vezes, este era feito muito próximo dos acontecimentos, o que levava a falhas no pensamento e esquecimento de alguns aspetos importantes. Por outro lado, o planeamento sem a devida antecedência derivou da falta de proatividade evidenciada em certos momentos, por parte do professor, que a longo prazo condicionava a atuação do mesmo.

Intervenção Prática

A intervenção prática num processo de EP é a parte visível do trabalho realizado e desenvolvido pelo professor estagiário que, na sua complexidade, manipulou variáveis, implementou metodologias e selecionou estratégias consideradas eficazes. Quando se observa uma intervenção fraca esta associa-se normalmente a um mau trabalho, resultado do mau planeamento da situação em questão. Apesar deste estereótipo criado, nem sempre a impressão visual ilustra corretamente o que realmente aconteceu na fase de planeamento.

Posto isto, num contexto complexo como o EP é esperado que professor se desenvolva nos aspetos teóricos e práticos, onde a transposição da teoria para a prática se caracteriza pelo momento de convergência, entre a formação inicial e o mundo real (Piéron, 1996). Neste momento de convergência, o professor estagiário procura colocar em prática todas as teorias adquiridas nos anos antecedentes ao ano de estágio. Segundo Vieira, Caires e Coimbra (2011), o contacto com a prática é um meio de melhorar a compreensão das tarefas e das responsabilidades adjacentes à docência.

No processo de EP, a fase inicial da intervenção prática demonstrou-se, por norma, ineficaz, visto que inicialmente não havia uma preocupação do professor sobre questões importantes, tais como a organização. Esta falta de preocupações com as questões de organização despertou um sentido crítico e provocou desequilíbrios funcionais na atuação do estagiário. Este espírito crítico gerou uma necessidade de reflexão, tornando-se a base de toda a intervenção prática, assim como de toda a evolução da mesma. Com o decorrer da PL foram surgindo novos problemas, novas necessidades e novas aprendizagens, pelo que, em termos evolutivos, demonstrou-se uma evolução positiva, onde mesmo no terminar do primeiro período alguns problemas já haviam sido resolvidos. No fim do processo de EP e da PL vivenciou-se, na grande maioria, momentos de uma intervenção prática eficaz do professor estagiário, mesmo que por vezes alguns problemas voltassem a acontecer. Toda esta evolução, que caracterizou esta atuação de um professor no meio escolar, deveu-se à capacidade, demonstrada pelo professor, em refletir sobre a sua atuação, assim como da utilização das aulas de EF como um laboratório de experimentação de novas estratégias e metodologias.

Supervisão e controlo da prática dos alunos

A pouca experiência na supervisão e controlo da prática dos alunos levou a que fossem cometidos diversos erros, alguns deles são a justificação para a ineficácia da intervenção prática ilustrada anteriormente. O controlo da aula é um aspeto importante na obtenção da eficácia no processo de ensino, visto que em algumas aulas a indisciplina tem uma proporção tal, que põe em risco tanto a qualidade do ensino como das aquisições dos alunos (Piéron, 1996).

Na fase inicial a supervisão e controlo da prática dos alunos sentiu-se algumas dificuldades na tentativa de manter alguns alunos ativos nas aulas, isto derivado às opções tomadas nas primeiras aulas. No primeiro contacto com a turma ressaltou à vista a grande taxa de alunos que afirmaram não gostar das aulas de EF. Este facto levou a que nas aulas seguintes adotássemos os primeiros momentos de laboratório, onde utilizou-se estilos de ensino mais ligadas ao lado direito da barreira da descoberta, na tentativa de dar maior liberdade aos alunos para gerirem o seu exercício e as respostas encontradas. Esta liberdade teve o efeito contrário ao desejado, pois os alunos em vez de procurarem usufruir das aulas na descoberta de conhecimento refugiaram-se em comportamentos desvio e numa falta de empenhamento nas atividades nas aulas.

Este abalo na tentativa, quase de extremo, de colocar o aluno no centro do processo levou a alterações na atuação do professor estagiário. Uma das alterações assentou na adoção do estilo de ensino de comando, onde neste propósito e etapa da PL foi a estratégia que pareceu mais indicada para conseguir um empenhamento motor satisfatório dos alunos e que permitisse dar mais critérios de êxito às aulas, como também potencializar a aquisição de competências dos alunos. A adoção de estilo de ensino do lado esquerdo da barreira da descoberta pode ser associada à retirada dos alunos do centro do processo de E-A. Contudo, na nossa ótica, a situação não tem que ser obrigatoriamente tão taxativa, muito pelo contrário, nós como professores de EF atuamos sobre as necessidades dos alunos, onde o mais importante neste processo complexo liga-se com as situações apresentadas, que solicitam determinados comportamentos procurando a sua indução. Este ato de adoção do estilo de ensino de comando foi a forma encontrada de colocar os alunos no centro do processo, visto que o propósito desta atitude foi despertado pelas necessidades sentidas no contexto de aula, no sentido de alcançar transformações importantes na formação dos alunos.

Com o decorrer da PL, e com a ultrapassar de alguns problemas de empenhamento e controlo da prática dos alunos, houve possibilidade de voltar a adotar estilos de ensino do lado direito da barreira da descoberta, voltando ao princípio de que os alunos devem ser agentes ativos no seu processo de formação, na procura de respostas que levam à aquisição de conhecimentos (Moura, 2009). Apesar desta melhoria no empenhamento dos alunos, ainda continuavam a persistir momentos de comportamentos de desvio e alguns dos alunos permaneciam na brincadeira, conversa e sem atividade. Daqui surgiram novos momentos de reflexão e experiência, que facilmente chegou-se à conclusão de que a causa de tanto distúrbio ligava-se com à tendência evidenciada em colocar a justificação do fracasso das aulas no comportamento dos alunos e nada era feito no sentido de contrariar este facto. Felizmente estes episódios tiveram uma duração relativamente curta, visto que rapidamente traçou-se objetivos e montou-se estratégias para suprimir esta lacuna. Na tentativa de resolver este problema experimentou-se pensar melhor nas aulas, no ato de planeamento, houve uma maior preocupação na colocação do professor, procurando estar sempre de frente para todos os alunos, como também procurou-se criar rotinas nas aulas de EF.

A alteração da atuação do professor permitiu identificar alguns critérios de êxito na orientação das aulas de EF. Posto isto, neste processo de EP as medidas adotadas para resolver os problemas descritos desencadearam melhorias em aspetos que não estavam

ligados à prática dos alunos. Exemplo dessas melhorias são o aumento do tempo de prática, melhoria igualmente no processo de aquisição de competência, por parte dos alunos, visto que com as rotinas implementadas surgiu espaço para o *feedback* específico, que teve o papel de orientar melhor o aluno na sua aprendizagem, e por último possibilitou dividir os alunos por nível de proficiência direcionando e especificando ainda mais o *feedback*.

Outro aspeto que despertou a necessidade de haver um controlo do envolvimento dos alunos nas aulas relacionou-se com o papel dos alunos dispensados nas aulas. No início das aulas, assim como no começo de cada período, os alunos que não realizavam a prática por vezes ficavam ao “abandono”, realizando apenas o relatório da aula, que não revelava grande pertinência, em termos de informação. Como tal, emergiu a necessidade de fornecer mais interação com os dispensados, assim como dar-lhes algumas ocupações, que os envolvessem ativamente nas aulas. Para tal, realizou-se fichas para os dispensados e procurou-se ter sempre os ditos alunos por perto para servir de auxílio para as tarefas de organização da aula, assim como para assumirem o papel de árbitros nos jogos. Estas atitudes revelaram-se eficazes, uma vez que os alunos foram agentes ativos na potencialização do processo de E-A dos colegas, assim como conseguiam recolher informação e retirar conclusões pertinentes e importantes para a sua própria formação.

Gestão e organização geral da aula/controlo do tempo de aula

As primeiras aulas foram importantes na identificação de alguns problemas que precisariam de ser ultrapassados. Estes problemas estavam relacionados com a organização geral da aula e com o controlo do tempo da mesma. Nesta fase do EP foram sentidas dificuldades em apresentar aulas com uma lógica coerente na organização geral, que depois causava outro problema, nomeadamente na gestão do tempo de aula, pois faltava sempre tempo para abordar diversos conteúdos.

O surgimento de problemas originou também a definição de objetivos, como tal, a melhoria na organização geral das aulas e a gestão do tempo de aulas foram os pontos de foco durante alguma parte do primeiro período, com o objetivo de suprimir estas lacunas. O surgimento de objetivos levou a reflexões, que por sua vez originaram aprendizagens, com a obrigação de serem levadas para o laboratório. Com o aprofundamento da situação foram descobertas as causas dos problemas, que no caso ligava-se com o planeamento da aula, onde era necessário equacionar a organização geral, no sentido de rentabilizar espaço e materiais, na potencialização do processo de E-A. Em relação à gestão do tempo de aula, este problema

estava associado à instrução do professor, que tendia a ser demorada, muito tempo no início da aula, muitas vezes devido à falta de rotinas, demasiado tempo gasto na transição e na formação de grupos, fruto da má organização geral da aula e por último a colocação do material.

Através de um espaço rico em estímulos e oportunidades de ação e aprendizagem, que é a aula de EF, procurou-se testar estratégias neste espaço laboratorial e de reflexão, que muito auxiliaram a atuação do professor, tendo gerado transformações. A aula de EF foi o meio utilizado para alcançar o sucesso da PL, na procura de neutralizar os problemas e ressaltar à vista as soluções. Alguns dos problemas não foram possíveis de resolver totalmente, mas a grande maioria deles foram suprimidos, muito devido ao espírito crítico, o espaço laboratorial da aula e os momentos de reflexão e discussão com o orientador cooperante e científico.

O EP proporcionou muitas experiências que sustentaram a atuação do professor envolvido, tudo isso com o propósito de adquirir uma metodologia eficaz, tendo por base o processo/ciclo de diagnóstico, prescrição e controlo, tendo sido este processo o fomentador de adaptações e ajustes em toda a atuação. O laboratório permitiu adquirir normas orientadoras de atuação que levaram a implementação de rotinas potencializadoras do processo de ensino, onde houve uma procura de fornecer maior tempo de prática aos alunos, que resultaria na oportunidade de passar um maior número de vezes pelas situações de aprendizagem.

As rotinas implementadas foram aspetos importantes e influenciadores no alcance de aulas de qualidade e permitiu pensar um pouco mais à frente, nomeadamente alcançar a excelência. Esta excelência provirá de muita mais experiência, da manutenção de um espírito crítico e da muita capacidade de reflexão sobre o processo de E-A. Apesar da importância das rotinas, tal como salienta (Piéron, 1996), houve dificuldade da nossa parte em quebrar as barreiras do pensamento e experimentar as ditas atitudes. Logo, foi preciso uma capacidade de sair da zona de conforto e testar outras visões. É de considerar que as resistências, da parte do professor estagiário, fez com que o *timing* de implementação das rotinas não fosse o mais indicado, pois se houvesse maneira de voltar atrás as rotinas teriam sido implementadas desde a primeira aula. Por outro lado, o implementar das rotinas no decorrer do primeiro período não pode ser considerado tardio, uma vez que a PL está inserida num processo. Como tal, o *timing* de implementação permitiu não só criar as rotinas, como também consolidá-las, levando à observação de rotinas bem cimentadas no decorrer do segundo período.

Inicialmente, com a preocupação apontada nos aspetos de sucesso nas aulas de EF, e sendo que esta fase decorreu até ao início do segundo período. Esta implementação tardia condicionou o desenvolvimento da PL, uma vez que passou mais do que um período letivo e o *feedback* ainda não havia sido desenvolvido convenientemente. Aqui limitámo-nos a fornecer *feedbacks* de forma muito generalizada, com pouco conteúdo e por defeito a identificar erros na atuação dos alunos.

Com o decorrer da PL houve uma maior preocupação do professor em procurar fornecer *feedbacks* que pudessem ser assimilados pelos alunos e assim auxiliá-los na edificação do seu repertório motor. Com o cimentar de uma atuação com maior recurso ao *feedback* criou-se um melhor clima de aula, uma vez que o *feedback* é uma forma privilegiada de estabelecer uma relação personalizada entre o professor e o aluno, com o propósito de procurar o aperfeiçoamento da prestação do mesmo (Piéron, 1996). Por outro lado, o *feedback* foi um meio de aumentar significativamente a motivação dos alunos, pois os alunos sentiam a sua evolução e o resultado do seu empenhamento. Este instrumento também serviu de eufemismo para a correção da prestação do aluno, sem deixar por terra o esforço do mesmo.

Consideramos que a falta do *feedback* na fase inicial do processo E-A condicionou um pouco a aprendizagem dos alunos na dita fase, mas que foi compensada com a utilização do mesmo nas fases mais avançadas. É oportuno salientar que o EP é um processo e é perfeitamente normal que o professor estagiário não domine todos os aspetos associados às aulas. Como tal, as aprendizagens, também para o professor, vão surgindo do envolvimento que o mesmo vai tendo do contexto real. Assim se conclui que apesar da utilização do *feedback* ter sido relativamente tardia, na frequência e tipologia desejada, foi um aspeto positivo e evolutivo a salientar neste processo de EP.

Qualidade e Pertinência da intervenção

Num processo complexo, como o de EP, onde a PL decorre em cima de tantas dúvidas e incertezas torna-se complicado para o professor estagiário classificar a sua atuação neste contexto. O facto de o professor estar de cabeça “enterrada” no processo torna essa avaliação ainda mais difícil, mas felizmente existe toda a informação recolhida das reuniões com os orientadores, tanto o científico como o cooperante, e o colega de estágio, que permitiram ter uma perceção e visão de quem olha para o processo do lado de fora.

Indicador de um ensino de qualidade é a receptividade dos alunos perante os conteúdos e a forma que os conteúdos são abordados. Neste defeso pode ser afirmado que, devido a boa adesão da turma, na grande maioria dos aspetos salientados anteriormente, a nossa atuação foi caracterizada pela qualidade, onde os alunos salientaram, no geral, o estilo diferente de abordagem e forma eficaz de abordar. Apesar de em algumas matérias e aulas ser visível a desmotivação dos alunos, na maioria delas o clima primou pela motivação, sinal de que os alunos estavam empenhados.

Apesar de serem lecionadas aulas de qualidade existem aspetos que merecem reflexão e pensamento no sentido de potenciar ainda mais o processo de E-A. No futuro será necessário pensar numa forma de iniciar as aulas, pois, apesar de nas últimas aulas termos adotado estratégias eficazes neste sentido, os inícios das aulas tendiam a ser demoradas, pelo que mereceu a referência de grande parte dos alunos, salientando este facto como um aspeto negativo na atuação do professor. Algumas das formas que poderão melhorar o início das aulas poderão passar por procurar aspetos mais motivantes para esta fase da aula, ou então abordar, de forma mais eficaz, jogos lúdicos, mantendo o empenhamento dos alunos.

A individualização do ensino é outro indicador de qualidade do ensino, na qual é esperado que professor estagiário domine uma metodologia que permita ir ao encontro das necessidade, potencialidades, interesses e dificuldades de todos os alunos, tentando responder adequadamente às exigências dos grupos com níveis de proficiência idênticos.

Devido ao facto de não haver um conhecimento aprofundado dos alunos da turma, na fase inicial do EP, tornou difícil a implementação de uma atuação centrada na individualização do ensino, ou o trabalho por grupos de proficiência. Por este motivo, o primeiro período foi uma fase experimental, onde apenas houve uma procura pelo trabalho por grupos de proficiência na fase final desse período. Este facto diminuiu a evolução dos alunos nesta fase mas, apesar disso, foi uma fase importante, visto que através dessas experiências conseguiu-se identificar alunos com performances idênticas, permitindo a criação de grupos de trabalho.

Com essa diferenciação dos níveis de proficiência houve um direcionamento mais específico do ensino para os ditos grupos no segundo período. Resultado do trabalho realizado, no primeiro período, o segundo período desenvolveu-se numa base muito mais sustentada, onde foram identificados quatro grupos distintos de nível de proficiência, sendo

que numa uma visão mais global a turma poderia ser dividida em apenas dois grupos. Com esta divisão de alunos houve uma preocupação de adaptar os conteúdos abordados aos diferentes grupos, indo assim ao encontro das necessidades da grande maioria dos alunos. Relativamente ao terceiro período a situação foi semelhante e facilitada no Futebol, mas dificultada na Ginástica, uma vez que os níveis de proficiência nesta matéria eram diferentes das restantes. Devido às circunstâncias especiais da Ginástica a individualização do ensino foi conseguida através da adaptação de cada situação ao nível de proficiência do aluno, ou seja, eram propostas diferentes situações de aprendizagem, onde através do estilo de ensino de inclusão permitiu o aluno poderia escolher o grau de dificuldade ajustado ao seu nível de proficiência.

O foco na pertinência de uma intervenção no contexto de aula leva a virar as atenções para a capacidade demonstrada no alcance dos objetivos propostos, onde os objetivos mediatos são um meio requintado de transformação do Homem, na caminhada até aos objetivos imediatos (Almada et al., 2008). Neste propósito torna-se essencial equacionar os comportamentos solicitados nas situações de aula e avaliar a sua indução, ao mesmo tempo avaliar se as tarefas propostas permitiam o alcance dessa indução de comportamentos.

Este problema de alcance das metas propostas foi, por vezes, uma barreira difícil de ultrapassar, uma vez que em algumas aulas os objetivos eram relativamente vagos, o que resultava na falha em alcançar os objetivos. Ao afirmar que algumas aulas não foram efetivas o suficiente para atingir o esperado, leva a classificar a intervenção do professor estagiário pouco pertinente. Mas olhando para o processo, e não só para atos isolados, verifica-se que a pertinência esteve em cada ato e tarefa proposta e aí é visível que o papel do professor foi importante para a aquisição de competências, por parte dos alunos, e através das aulas lecionadas os alunos conseguiram garantir uma taxa significativa de evolução de transformações verificadas. Com isto, é de fácil associação que se os objetivos foram alcançados a grande maioria dos comportamentos solicitados foram induzidos, pelo que a atuação do professor foi classificada como um ato eficaz e com pertinência para a formação dos alunos.

Outro indicador da pertinência da intervenção do professor relaciona-se com a capacidade que este demonstrou em adequar as tarefas ao nível e proficiência dos alunos, tendo procurado expor tarefas que permitissem solicitar alguns desequilíbrios nos alunos, mas que ao mesmo tempo possibilitasse o alcance do sucesso pelos mesmos.

A este propósito, e olhando para a PL, verifica-se que inicialmente houve uma dificuldade algo grande no respeito deste pressuposto, visto que em algumas matérias a intervenção do professor exigia um maior nível de compreensão e proficiência, que os alunos da turma não conseguiam alcançar. Com o avançar do processo estes episódios iam acontecendo cada vez menos, mas foram identificados em todas as fases do processo de EP.

O aluno no centro do processo

O aluno no centro do processo é um fenómeno muito abordado na temática da escola, onde muitos professores afirmam que este é o teor das suas aulas, mas são bem pouco os que conseguem passar do discurso ao percurso. No caso deste processo de EP houve fases e situações em que estas preocupações não foram prioridade para o professor estagiário, visto que este preocupou-se, e mal, em questões centradas muito na atuação e intervenção do mesmo. Noutras situações sentiu-se muitas dificuldades em passar para a prática o que defendemos na teoria, por vezes por exigências superiores (diretrizes da escola), outras por falta de competências nesse sentido, por parte do professor.

É certo que este EP iniciou-se com o pé errado nesta colocação dos alunos no centro do processo, muito devido às exigências da escola em relação às matérias a lecionar por ano de escolaridade e por período. Nesta definição das matérias, os alunos, nem as características dos mesmos, tiveram influência no processo de tomada de decisão. Por outro lado centrar o processo de E-A no aluno não pode ser confundido com demasiada liberdade, o que leva a que muitos professores temam perder a autoridade, caso seja dado demasiado poder de decisão aos alunos.

Segundo Lopes, Fernando e Vicente (2008, p.1) “ centrar o processo pedagógico no aluno/desportista, nomeadamente privilegiando a aprendizagem, implica não só ajustamentos na metodologia utilizada, mas também a adequação do conhecimento à forma do utilizar”. Posto isto, e olhando para a PL, é justo afirmar que grande parte das decisões tomadas tiveram por base o aluno, onde procurou-se utilizá-lo como agente de ensino, colocando-o em situações de protagonismo na tomada de decisão. Como tal, por vezes utilizámos o estilo de ensino por comando, para suprimir algumas lacunas no controlo da turma, mas o facto de termos solicitado constantemente comportamentos que exigiam adaptação fez com que eles tivessem que decidir num ambiente controlado, onde o professor foi apenas um orientador, um potenciador e um catalisador da aprendizagem.

Até quando eram adotadas posturas e estilos de ensino mais rígidos, com o objetivo de resolver questões de comportamento, a base de atuação do professor estagiário dependia do que ele considerava importante para a formação dos alunos. Por outro lado, e apesar das matérias de ensino não terem por base as características dos alunos, foi procurado outras estratégias, no sentido de alcançar aquele propósito. Essas estratégias relacionaram-se com a seleção dos conteúdos, tendo por base a AI efetuada no início de cada período, procurando-se abordar os conteúdos em que os alunos não correspondessem positivamente, com o objetivo de ir ao encontro dos objetivos do PNEF.

A utilização da AI no processo de seleção dos conteúdos fez com que o centro do processo pedagógico recaísse claramente sobre o aluno, onde este foi a causa das decisões tomadas no decorrer da PL. Para além da AI a intervenção do professor estagiário sofria alterações de aula para aula, devido aos indicadores recolhidos nas mesmas. Estes indicadores levaram à seleção de informação com significado e reflexão sobre a situação. Nas reuniões com o orientador cooperante eram salientados, por vezes, aspetos que mereciam mais importância e urgência na abordagem, sendo este ato considerado uma atitude eficaz de colocação do aluno no centro do processo.

Outra forma encontrada de colocar o aluno no centro do processo didático relacionou-se com as tarefas propostas aos alunos dispensados, pois nessas ocasiões houve uma tentativa de utilizá-los como agentes potencializadores do ensino. A utilização do aluno como agente de ensino no papel de observador, árbitro ou até mesmo como auxiliar na intervenção prática do professor desperta uma curiosidade em conhecer a funcionalidade da situação, sendo esta estratégia um instrumento eficaz na formação dos alunos servindo, ao mesmo tempo, de motivador para os mesmos.

No geral o professor tentou ao máximo colocar o aluno no centro do processo, apesar de algumas vezes essa questão ter ficado para segundo plano. Foi uma preocupação do professor, no sentido de associar o discurso ao percurso, o mais possível, obtendo uma atuação coerente com a teoria adquirida nos anos de formação inicial. A adequação dos conteúdos e estratégias às necessidades dos alunos foi uma atitude inteligente, pois revelou uma boa capacidade de adaptação do professor ao contexto escolar. Por outro lado, sair da sua zona de conforto poderia ser uma estratégia ainda mais potenciadora do processo de E-A.

3.7.1. Análise da Ação dos orientadores

Os orientadores envolvidos no processo de estágio são pessoas que tentam colocar a sua experiência e vivências de ensino à disposição dos alunos, onde são ilustradas algumas teorias e estratégias, que estes consideram eficazes, para o processo de E-A (Piéron, 1996). Neste contexto os orientadores assumem um papel importante e de grande influência no processo de formação dos estagiários, participando ativamente no mesmo, sendo estes agentes potenciadores de aprendizagens e do espírito crítico e reflexivo no estagiário.

O orientador cooperante assume-se como um elo de ligação entre o professor estagiário e todo o meio escolar, sendo este o meio utilizado na socialização e integração do professor estagiário (Piéron, 1996). Neste processo complexo a interação do professor estagiário com o orientador cooperante, no sentido de se familiarizar com o normal funcionamento da escola, torna-se importante para o sucesso na atuação pedagógica (Piéron, 1996). Posto isto, o orientador cooperante é um elemento de enorme importância no sucesso do EP, sendo ele o grande potenciador da criação da identidade do professor estagiário como professor (Piéron, 1996).

Relativamente ao orientador científico, apesar de não estar tão presente no processo de EP como o orientador cooperante, é igualmente de elevada importância, uma vez que é o elo de ligação entre a teoria e a prática, centrando mais a sua atuação na componente não visível do processo (Batista, Pereira & Graça, 2012). O orientador científico assume um papel de supervisão de toda a atividade relacionada com o estabelecimento de formação superior, onde este procura atuar tendo por base uma coerência relacionada com os objetivos do curso (Batista, Pereira & Graça, 2012).

O orientador científico também procura estabelecer uma ponte entre a aplicação prática, demonstrada pelo orientador cooperante, e os conteúdos teóricos abordados em todo o processo de formação inicial. Esta ponte revelou-se determinante para todo o processo de reflexão adjacente ao processo de EP, uma vez que permitiu suportar a atuação do professor estagiário numa base metodológica coerente com os objetivos do curso e do EP.

Ao entrar na vida da escola, como professor, existem condicionantes, que não estão na zona de conforto do professor. Uma destas condicionantes prendeu-se com o choque inicial entre duas visões diferentes do processo de EP, na qual o professor estagiário necessitou de tomar uma posição e assim procurar agir de acordo com essa decisão. O esbater de duas

visões diferentes, levaram a toda uma reflexão, que se classificou de difícil gestão, mas que, com o passar do tempo resultou numa convergência entre as ideias fixas do orientador cooperante e a atuação do professor estagiário. Esta convergência revelou que algumas das teorias adquiridas no processo de formação inicial, nomeadamente no ensino superior, não eram de fácil implementação em contexto real, pelo menos no contexto onde aconteceu este EP. Por outro lado, este condicionalismo teve um efeito positivo na rapidez de aquisição de algumas competências, das quais não constavam na lista de preocupações e consciência do professor estagiário, tendo sido demonstrado um ensino e supervisão eficazes, pela parte do orientador científico.

Apesar da dificuldade na fase inicial do processo de EP houve uma boa evolução e uma atuação eficaz, que deveu-se à grande capacidade do professor estagiário em abrir as suas ideias, na tentativa de abraçar desafios que não estavam muito por dentro da sua zona de conforto. Neste espaço de laboratório e de reflexão, sobre a prática do professor estagiário, prevaleceu a eficácia e operacionalidade das ideias do professor com mais experiência, onde este demonstrou que detém uma metodologia bem implementada, que garante um certo nível de eficácia. Esta partilha de conhecimento e metodologia, por parte do orientador cooperante foi muito bem aproveitado pelo professor estagiário na procura da aquisição de várias aprendizagens.

A interação com o orientador científico foi bem gerida, muito devido ao facto de ser uma pessoa bem conhecida e da qual já existia algumas expectativas positivas. No meio destas expectativas houve ainda, da parte do orientador científico, um reforço de um bom clima de interajuda e de partilha de conhecimento, que ainda potencializou mais esta relação.

No decorrer do processo de EP o orientador científico procurou fornecer uma grande autonomia e liberdade na gestão de prazos e da apresentação de documentação importante para todo o processo de EP. Todas as dificuldades em cumprir as tarefas, resultado da nossa falta de proatividade, foram a causa de um planeamento muitas vezes feito relativamente perto do acontecimento e nem sempre satisfatório, mas que em nada deveu-se a atuação do nem à autonomia dada pelo orientador científico.

Outro aspeto considerado importante, na intervenção com o orientador científico, no processo de EP relaciona-se com a capacidade que o mesmo detém em procurar uma forma motivadora de apresentar e dar a volta às situações e dúvidas apresentadas pelos professores

estagiários. Ao observar-se isso verifica-se que, este soube questionar quando era necessário questionar, levantou questões que levavam a reflexão, soube corrigir, quando a situação assim o exigia e soube dar a palavra certa nos momentos em que faltou um pouco de motivação.

A atuação e intervenção dos orientadores não foi sempre uniforme no decorrer e evolução da PL e do EP, pelo que estes procuraram variar a sua atuação consoante a etapa de evolução do professor estagiário. No avançar do processo os dois orientadores foram intervindo cada vez menos, apenas salientando erros grosseiros, que deveriam ser alterados, no sentido de melhorar a atuação do estagiário, procurando assim dar mais autonomia ao mesmo (Batista, Pereira & Graça, 2012). A nossa reflexão leva a acreditar que houve uma boa gestão do processo de EP, por parte dos orientadores, onde ambos tiveram o objetivo de potenciar ao máximo a aprendizagem do professor estagiário, tentando igualmente que essa atuação levasse à promoção da aquisição de competências por parte dos alunos.

Resumindo a atuação de ambos os orientadores leva a reconfirmar que a escolha do local de realização do EP foi a acertada. A escola escolhida e os dois orientadores envolvidos neste EP leva a considerar a orientação recebida como eficaz e com muita qualidade. A orientação deste EP foi caracterizada pela grande complementaridade entre os dois orientadores, uma vez que, apesar das particularidades e diferenças apresentadas por ambos, houve sempre pontos em comum entre a atuação dos mesmos e cada orientador era um meio de entendimento da atuação do outro.

Foi claro que inicialmente o processo de EP não foi encarado da melhor maneira, onde os professores estagiários tentaram impor algumas teorias recolhidas no processo de formação, mas que eram facilmente argumentadas pelo orientador cooperante. Neste propósito verificou-se que o dito orientador é um profissional com uma vasta experiência no contexto escolar e que tem bem cimentada uma metodologia capaz de responder às exigências do dito meio. Os factos apresentados anteriormente são a prova viva de que a excelência e a competência ainda são características da nossa profissão, apenas precisamos de dar credibilidade às pessoas certas e assim procurar aprender com elas. Exemplo disso são as questões levantadas pelo orientador cooperante, que resultam na identificação e reconhecimento dos pormenores que só os grandes profissionais e especialistas sabem manipular.

Por fim, este processo de supervisão pedagógica foi um meio rico de preparação do professor estagiário para o futuro profissional e que a capacidade de complementação entre os dois orientadores foi a característica principal de um contexto motivador e proporcionador de grandes experiências e aprendizagens. Logo, é de fácil afirmação que o sucesso de dois orientadores está na capacidade que ambos apresentam na complementação um do outro.

3.8. Experiências pedagógicas mais marcantes

3.8.1. Reuniões com o orientador cooperante: espaço de reflexão

Neste processo de EP tivemos a sorte de poder contar com a preciosa ajuda de um orientador cooperante que se manifestou presente e pronto a colaborar e a auxiliar em toda a atuação na procura do sucesso. Para tal, depois de todas as aulas dava-se lugar a uma reunião, com o objetivo de refletir sobre diversas questões, muitas delas relacionadas com a aula, como também sobre questões importantes para o sucesso, tanto da PL, como do EP.

Como define Piéron (1996) supervisionar é ensinar, onde o supervisor deve procurar fornecer *feedbacks* ao professor supervisionado, que facilitam a aprendizagem. Como tal, a supervisão do orientador cooperante, foi vista como um espaço de reflexão, onde a discussão, na preparação da atuação futura refletindo sobre a anterior foi uma componente de relevo. Se o processo de EP se caracteriza pelo constante recurso às aulas como um laboratório, as reuniões com o orientador cooperante eram o espaço utilizado para discutir o protocolo a utilizar e onde aproveitou-se para avaliar a atuação realizada, na procura da compreensão do fenómeno, que leva à manipulação de variáveis que melhorarão no futuro.

Quando falamos das reuniões como um espaço de reflexão, olhando para o processo de E-A potenciado pela supervisão, somos quase obrigados a refletir sobre o ciclo de diagnóstico, prescrição e controlo, onde este foi a base do sucesso na implementação de uma metodologia. Neste processo de diagnóstico, prescrição e controlo o orientador cooperante foi um elemento essencial no decorrer da PL, uma vez que este foi o primeiro a levantar algumas questões, que poderiam influenciar o sucesso das aulas, onde questionar poderá ser o primeiro passo para quebrar rotinas, logo poderá levar a roturas de pensamento (Lopes, 2005).

Os questionamentos levantados pelo orientador cooperante levaram mais uma vez, ao processo mais importante deste processo de EP, à reflexão, que por sua vez resultou na aquisição de novos conhecimentos e novas competências na atuação que, no decorrer da PL, iam-se edificando com maior eficácia, confiança e solidez. A evolução observada e causada

pelos desequilíbrios aqui demonstrados fazem das reuniões um instrumento importante na formação do futuro professor.

Em modo de recomendações, será importante na formação de qualquer professor estagiário esta troca de ideias e experiências que o orientador cooperante poderá proporcionar. Para que todos os estagiários tenham o mesmo nível de oportunidades, o curso deverá manter este tipo de experiências no processo de EP a todos os futuros professores, uma vez que neste espaço se faz ciência, com o objetivo de implementá-la na aula seguinte.

3.8.2. Avaliação: um instrumento formativo

A avaliação deve ser encarada como um meio de transformação do Homem, onde os processos e os resultados devem contribuir para melhorar o processo de E-A (Jacinto et al., 2001). Como tal, a avaliação neste processo de EP teve por base os conteúdos programáticos de cada matéria, no sentido de ir ao encontro do afirmado por Simões, Fernando e Lopes (2014), ou seja, no processo de avaliação é importante verificar se os comportamentos foram induzidos, não sendo suficiente apenas solicitá-los.

Segundo os mesmos autores o processo de avaliação exige uma coerência entre os objetivos visados e os instrumentos utilizados. Posto isto, e olhando para este processo de EP, procurou-se utilizar um instrumento de avaliação que fosse ao encontro dos conteúdos abordados e dos comportamentos solicitados nas aulas. No decorrer das aulas surgiram algumas questões que obrigaram a uma reflexão. Uma dessas questões foi o que avaliar? Avaliar o fim, avaliar o percurso? Avaliar a técnica ou as transformações e ferramentas adquiridas? Como é que se avalia? Objetividade?

No meio de tanta questão conclui-se que a avaliação deverá ser o reflexo da forma como são abordadas as aulas. Logo, a avaliação não devia estar centrada na componente técnica de cada gesto, mas sim nas transformações e ferramentas adquiridas, assentando assim a atuação naquilo que considera-se ser importante para a transformação dos alunos (ferramentas de adaptação) (Lopes, Fernando & Vicente, 2008). Por outro lado, e ainda resultado das questões apresentadas anteriormente (como avaliar?) poderíamos ter elaborado uma ficha de avaliação muito completa, com vários itens em cada aspeto e assim pensávamos que estávamos a fazer um avaliação rigorosa e justa, quando a avaliação continuaria a ser subjetiva. Um exemplo disso seria a avaliação sumativa de Ginástica do apoio facial invertido, onde poderíamos dividir o elemento em várias fases e em cada fase mencionávamos

os critérios de êxito, em cada fase do elemento gímnico fornecíamos uma nota a cada componente e assim faríamos a média para a nota final do elemento. Para nós foi mais rentável e eficiente avaliar o elemento gímnico na sua globalidade, visto que a subjetividade era idêntica, como também foi mais fácil para nós avaliar, sendo que beneficiou o esforço dos alunos.

Relativamente ao processo de avaliação, este esteve dividido em três fases: no início fez-se a AI e no fim a avaliação sumativa, sendo que entre estas duas avaliações encontra-se a avaliação formativa.

De acordo com o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) (Jacinto et al., 2001. pp. 27):

- “Considera-se que o reconhecimento do sucesso é representado pelo domínio/demonstração de um conjunto de competências que decorrem dos objectivos gerais.”
- “O grau de sucesso ou desenvolvimento do aluno no curso da EF corresponde à qualidade revelada na interpretação prática dessas competências nas situações características”
- “Os processos e os resultados da avaliação devem contribuir para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem e, também, para apoiar o aluno na procura e alcance do sucesso em EF no conjunto do currículo escolar e noutras actividades e experiências, escolares e extra-escolares, que marcam a sua educação (repouso, recreação, alimentação, convívio com os colegas e adultos, etc.), directa ou indirectamente, representadas neste programa.”

Cada escola tem o seu método de avaliação, pelo que a EBSAAS tem uma proposta de avaliação, a qual os professores devem respeitar.

De acordo com o grupo disciplinar da EBSAAS, os alunos devem desenvolver capacidades ligadas a três domínios:

- Domínio cognitivo;
- Domínio Psico-motor;
- Domínio Socio-afetivos.

Apesar de ser obrigatório o respeito destas diretrizes de avaliação dos alunos, o certo é que não é da nossa preferência a utilização deste modelo de avaliação. O facto de ser extremamente complicado dividir a atuação e desempenho dos alunos em três domínios, uma vez que estão sempre interligados entre si, leva a que este modelo não esteja adequado à avaliação, que afirmam ser justa. Por outro lado verifica-se um paradoxo, quando afirmam que avaliação tem por objetivo isolar a subjetividade e na realidade esta apenas confere e verifica a atuação para classificar e hierarquizar os alunos (Escudero & Neira, 2011).

Visto que a divisão da performance dos alunos em três domínios torna-se uma avaliação subjetiva, logo é preferível efetuar uma avaliação mais global, onde avaliamos o indivíduo num todo. Segundo Escudero e Neira (2011) o ensino e aprendizagem têm uma conceção demasiado mecanicista, que obriga a que a avaliação esteja focada na verificação técnica e realizada pontualmente. Posto isto, para realizar esta avaliação focada na globalidade devemos procurar verificar transformações e realizar as avaliações com mais frequência, em vez de avaliar no último dia de aula.

Ao olharmos para estes três domínios como uma meta a atingir corremos o risco de afirmar que a avaliação é um fim e não um meio, onde limitamo-nos a atribuir uma nota aos alunos deixando de ir ao encontro das suas necessidades (Simões, Fernando & Lopes, 2014). Contudo, a avaliação é um ato complexo e que traz dificuldades para o professor, uma vez que segundo Simões, Fernando & Lopes (2014) após a avaliação tecnicista ainda não houve consenso quanto à avaliação, pois não existe um modelo ideal.

Domínio Psicomotor - 60%		
Avaliação Formativa	Empenhamento Motor - AFD	25%
	O aluno empenha-se e esforça-se ativamente na realização dos exercícios, do domínio das AFD, considerados para aula.	
	Progressão na Aprendizagem - AFD	15%
O aluno demonstra Progressão / Evolução a nível das habilidades / destrezas técnico, táticas e estratégicas das AFD.		
Avaliação Sumativa	Prova / Teste Prático - AFD (Técnico, Tático e Estratégico)	15%
	O aluno Realiza / Executa as habilidades / destrezas técnico, táticas e estratégicas das AFD, de acordo com as normas de referência dos programas de EF.	
	Aptidão Física - Bateria de Testes do FitnessGram	5%
O aluno demonstra capacidades em testes de Resistência Aeróbia e Testes de Aptidão Muscular e encontra-se na Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF – FitnessGram), para a sua idade.		
Domínio Cognitivo - 20%		
Avaliação Sumativa	Prova / Teste Escrito Individual	15%
O aluno realiza prova / teste escrito Individual acerca das matérias de ensino.		
Avaliação Formativa	Trabalho de Grupo	5%
O aluno realiza trabalho de grupo acerca das matérias de ensino.		
Domínio Sócio-Afetivo - 20%		
Avaliação Formativa	Comportamento / Responsabilidade	10%
	O aluno estabelece uma relação cordial com os companheiros, empenha-se e respeita os colegas e as instruções definidas pelo professor.	
	Cooperação / Participação	5%
	O aluno colabora, coopera e participa, com os companheiros, nas diferentes tarefas consideradas para a aula.	
	Pontualidade / Equipamento EF	5%
O aluno comparece no espaço previsto para a aula, de acordo com o horário estabelecido para a mesma, devidamente equipado.		

Ilustração 2 - Sistema de avaliação da EBSAAS

3.8.3. Desportos de Combate no decorrer da prática letiva

Os Desportos de Combate foi uma matéria que não estava designada nas diretrizes da escola para o terceiro ciclo, nem para o profissional (equivalente ao décimo ano de escolaridade). Como tal, procurou-se encontrar uma estratégia para abordar esta matéria, que acreditamos trazer grandes benefícios para a formação dos alunos, rumo a uma adaptação eficaz numa sociedade em constante mudança.

Almada et al., (2008) afirmam que a comunidade educativa tem por hábito duvidar do valor formativo dos Desportos de Combate, estando estas atividades ligadas à agressividade, brutalidade e desrespeito. Como tal, torna-se importante salientar que nada mais errado é pensar desta forma. Baseados em Figueiredo (1997), afirmamos que os desportos de combate não só não promovem a agressividade, como também são um meio requintado para o desenvolvimento do respeito pelo outro, o controlo da violência física e seu enquadramento emocional, a estimulação de autoestima, a meditação e o raciocínio lógico e por último a atenção e concentração. Já Avelar-Rosa e Figueiredo (2015) juntam ainda a disciplina, a resiliência e a responsabilidade.

Visto o valor formativo que os desportos de combate têm para a formação dos alunos, é quase impensável não abordar esta matéria num processo importante e complexo, que é o EP. Para suprimir as lacunas do PA procurou-se despendir algumas partes iniciais e finais de aulas para solicitar comportamentos ligados a estas atividades. Como forma de orientação do processo de E-A, nesta atividade foi feito um cronograma paralelo ao das matérias principais a abordar em cada período (ver cronograma do primeiro período no Anexo D), de modo a tornar este ato o mais sustentado e suportado possível.

Apesar de haver uma boa intenção e metodologia por detrás de uma atuação, nesta matéria, o processo não foi nada fácil, pois foram identificadas algumas dificuldades. A primeira foi a capacidade de motivar os alunos para a prática; de seguida a grande questão levantada foi a capacidade de dar uma intensidade de atividade suficiente para realizar a ativação geral, de modo a preparar os alunos para a aula e, por fim, a adequação das tarefas ao nível e a motivação dos alunos.

Relativamente à primeira dificuldade, esta esteve ligada à falta de conhecimento aprofundado sobre as características da turma, pois os alunos da turma eram caracterizados pela constante tentativa em permanecer parados, caso houvesse oportunidade para isso. Com as tarefas apresentadas foi difícil contornar esta questão de falta de empenhamento.

A segunda dificuldade esteve interligada com a primeira, pois devido ao facto de não conseguirmos propor atividades que solicitassem mais atividade física, pelo menos para os ditos alunos, condicionava a ativação geral das aulas. Por último, o terceiro problema relacionou-se com os dois anteriores, pelo facto de o professor não conseguir apresentar tarefas adequadas às características dos alunos.

As conclusões retiradas do que foi apresentado anteriormente revelam que a aceitação dos alunos não foi a melhor, visto que na maioria das vezes estas atividades não produziram os efeitos esperados, pelo que o professor deverá seleccionar estratégias que condicionem a tarefa, no sentido de tornar possível alcançar as transformações pretendidas.

Em contrapartida a Capoeira foi uma atividade bem aceite pela maioria dos alunos do terceiro ciclo. No entanto teve pouca aceitação na turma do ensino profissional, muito possivelmente pelas mesmas razões acima apresentadas.

3.8.4. Atividades Rítmicas Expressivas (Dança): problemas e potencialidades

A abordagem das ARE, no caso a dança, foi certamente uma experiência memorável e marcante para este processo de formação inicial do futuro professor, uma vez que despertou e solicitou uma grande variedade de comportamentos, levando a grandes reflexões, produto das experiências passadas. Nesta abordagem da dança houve momentos de grandes emoções e sentimentos contraditórios, onde o facto de trocar de música alterava todo o encaminhamento da aula e a reactividades dos alunos face à mesma.

Apesar deste misto de emoções e de aulas caracterizadas por alguma falta de sucesso, esta abordagem permitiu que houvesse uma compreensão do fenómeno e dos termos didáticos-pedagógicos da complexidade da dança em contexto real. Neste propósito a análise/reflexão realizada sobre a atuação diária solicitaram o questionamento e equacionamento de escolha das melhores estratégias, no sentido de procurar responder adequadamente às exigências do meio e das aulas.

Para além da dança adquirir uma enorme importância no PNEF, esta apresenta características e facetas que levam a caracterizá-la como uma atividade com um grande potencial de transformação do Homem, numa busca por ferramentas de adaptação à sociedade em que o aluno se insere. Batalha (2004) defende que a dança é uma atividade que proporciona diversas aprendizagens, sendo um aspeto que pode levar ao fomento e aumento da motivação e dinâmica, obtendo efeitos produtivos no desenvolvimento da personalidade. A Dança tem o seu valor na formação dos alunos, pois esta assume um papel de desenvolver os movimentos fundamentais, contribuindo, na educação, para uma postura corporal correta, sendo essencial desenvolvê-la na escola (Macoveia, Zahiu & Sulea, 2014). Os mesmos autores relevam a importância da educação para a estética utilizando a dança. Por outro lado abordar dança permite atingir metas a nível psicomotor, cognitivo e afetivo, mantendo a brincadeira e a componente da integração social (Candela, Conte, Pestana, D'anna & Paloma, 2013).

Nesta abordagem da dança o contexto condiciona toda a atuação do professor, onde, neste caso, a atuação foi feita em dois contextos completamente diferentes, que mereceu uma atenção especial, resultando na adaptação dos conteúdos e da abordagem às características da turma. Na etapa em que decorreu a abordagem da dança, no decorrer do terceiro período, resultou na necessidade de conhecer melhor os alunos da turma, que apesar de, à primeira

vista, serem alunos que teriam dificuldades em aceitar envolver-se neste tipo de atividades. Neste propósito houve um risco enorme de fracasso, que não desencorajou o professor estagiário e não condicionou o sucesso da atividade.

A abordagem da dança fez-se em duas turmas com características completamente diferentes, tal como foi salientado anteriormente. De um lado esteve uma turma de 9º ano, com 12 rapazes e 13 raparigas, em que um dos comentários mais proferidos pelos alunos foi de que poderiam ser abordados qualquer matéria, menos dança. Do outro lado esteve uma turma de um curso profissional (informática) que, para além de não terem motivação para a EF, era composta por dez rapazes, sendo que quase metade tinha perdido no dito módulo no ano anterior. Nesta última turma, partilhada com o colega estagiário, era necessário cumprir o PA e matérias impostas pela escola, logo a Dança teria obrigatoriamente de ser abordada na dita turma.

Postos estes dois cenários, vários problemas foram levantados, diversas dificuldades apontadas, mas que serviram de base para a adaptação dos conteúdos programáticos aos alunos. As grandes dificuldades observadas relacionaram-se com algumas questões didáticas, de organização e motivação dos alunos para a prática. Contudo, no decorrer da PL identificou-se uma melhoria na atuação do professor, caracterizada pela boa adaptação dos conteúdos aos alunos.

Não era de esperar que a melhor experiência ligada à dança se observasse nas aulas do curso profissional, apesar de ser constituídas apenas por alunos do sexo masculino. O ambiente resguardado, que o ginásio proporcionou, foi um elemento potencializador do processo de E-A, visto que os alunos procuraram empenhar-se nas tarefas, com o objetivo de conseguir obter a aprovação do módulo. Relativamente à turma do nono ano a abordagem não demonstrou-se tao eficaz, tendo sido observadas dificuldades na motivação dos alunos e no ultrapassar do estereótipo. De salientar que não foi possível abordar as aulas de dança nesta turma no ginásio, pelo que pode ter sido uma variável que dificultou o sucesso da abordagem.

Os problemas identificados foram, mais uma vez, refletidos, com o intuito de melhor a nossa atuação. A primeira abordagem da dança aconteceu no contexto da turma do profissional, onde foram abordadas a dança moderna e o folclore. Onde na primeira aula, apesar de ter decorrido sem grandes problemas identificados, foram observadas lacunas que teriam de ser suprimidas, ligadas com a organização geral da aula, com o intuito de potenciar

o processo de A-E. Com o decorrer da PL foram observadas melhorias neste sentido e as aulas lecionadas iam demonstrando cada vez mais uma atuação sólida e confiante, fruto de uma boa preparação e uma metodologia bem cimentada. Neste propósito aproveitou-se para colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos no processo de formação, tanto da licenciatura, como do primeiro ano de mestrado.

Com a bagagem e confiança adquiridas na boa atuação na turma do curso profissional sentiu-se a vontade de experimentar lecionar dança na turma do terceiro ciclo, onde houve grandes dificuldades identificadas em todo o processo, prendendo-se com a organização geral da aula, como também com a capacidade de motivar os alunos para a prática. Esta turma criou maiores dificuldades, que levaram a que a dança não fosse lecionada com tanta frequência e volume. Com tantos problemas identificados a reflexão foi um processo natural, o que fez com que surgissem pequenas melhorias na atuação do professor, muitas delas salvaguardadas por um pensamento mais aprofundado e preparação prévia para a aula.

Apesar de não ter sido realizada uma AI nesta matéria era previsível que, tanto numa turma como noutra, os níveis de proficiência seriam baixos, pelo que deveria haver uma organização dos conteúdos muito cuidada e com uma lógica sequencial, indo do simples para o complexo, sem esquecer os objetivos visados. Nas duas turmas utilizou-se a estratégia de iniciar uma abordagem que solicitasse o conhecimento e capacidade de contar tempos, fazendo alterações de ritmos. De seguida introduziu-se movimentos locomotores, como o “*Walk*”, “*Run*”, “*Jump*”, entre outros, para depois abordar os movimentos não-locomotores, como o “*Bend*”, “*Shake*”, entre outros.

Na turma do profissional, visto ter sido o contexto que passou mais tempo com a abordagem da dança, introduziu-se a dança moderna e o folclore. Na dança moderna procurou-se introduzir os movimentos básicos uma vez que, segundo Camargo e Finck (2010), a abordagem da dança deve providenciar os movimentos naturais, procurando fornecer estímulo, desafios e constante movimentação. Nesta abordagem também foi dada a conhecer uma coreografia de uma música desenvolvida pelos dois professores estagiários no ano anterior, na qual os alunos teriam que a replicar. Depois da interiorização da coreografia os alunos, em grupo, procuraram alterar alguns passos da coreografia, tentando adaptá-la às suas aspirações. Estes momentos foram aproveitados para realizar a avaliação sumativa em dança e revelaram-se uma mais-valia para o processo de E-A, visto que houve um maior empenho e motivação, por parte dos alunos.

Relativamente ao folclore os conteúdos prenderam-se com a aprendizagem da coreografia do regadinho. Iniciou-se com a abordagem do passe base, para de seguida proceder-se à aprendizagem da coreografia adaptada ao condicionamento de ser um turma constituída só por rapazes e o contacto físico era um problema. A avaliação deste tipo de dança decorreu em modos idênticos ao anterior, com a variante de não ter havido alteração de passos da dança.

Em termos de recetividade dos alunos, a turma que à partida teria maiores dificuldades neste âmbito foi a que evidenciou maior aceitação, aprendizagem e empenho, tendo sido também a turma que mais motivação forneceu ao professor. Na dita turma (profissional) os alunos que estavam a repetir o módulo referenciaram que esta abordagem foi muito mais eficaz e motivante do que a do ano anterior, tendo estes salientado a forma inovadora e empenhada como os estagiários abordaram o tema. A satisfação foi visível nestes alunos, onde nas etapas finais da abordagem era observada a forma como os mesmos já estavam a usufruir das aulas, aproveitando para se libertarem e divertirem.

Em relação à turma do nono ano, a abordagem não foi tão eficaz, pois faltou maior capacidade de motivar os alunos e evidenciaram-se algumas lacunas na preparação do professor. Contudo, ainda houve alunos que procuraram se empenhar e enaltecer o empenhamento do professor nesta tentativa que, apesar de não tão bem conseguida, demonstrou uma grande motivação e coragem para abordar uma matéria com grandes preconceitos.

3.8.5. Três turmas: três pesos e três medidas

Num processo de se tornar professor é essencial que os momentos de convergência entre a teoria e a prática (Piéron, 1996) sejam o mais aproximado possível do contexto real de atuação dos professores. Por este motivo que o EP acontece na vida normal de um estabelecimento de ensino, onde esse contexto procura solicitar, no futuro professor, um conjunto de comportamentos essenciais e coerentes com o seu futuro profissional.

Para que este processo de profissionalização tenha a eficácia desejada torna-se importante que o contexto apresente a necessidade de o professor gerir diferentes processos pedagógicos, uma vez que na docência é habitual um professor de EF orientar mais do que uma turma e muito provavelmente em ciclos de ensino diferentes.

No caso deste EP surgiu a hipótese do professor atuar em três turmas distintas: uma em que o próprio asseguraria todas as aulas, atividades e processo de avaliação, enquanto nas outras duas a responsabilidade era partilhada com outras pessoas. Esta complexidade de atuação em diferentes contextos ainda estava associada ao facto desta atuação ser em três ciclos de ensino distintos - a turma principal era a do terceiro ciclo, a turma partilhada com o colega do núcleo de estágio era uma turma do ensino profissional, que equivale ao secundário, e a turma partilhada com todos os colegas de mestrado inseria-se no segundo ciclo.

Este tipo de atuação levou a que houvesse uma capacidade de adaptação a diferentes meios, pelo que exigiu a implementação de metodologias e estratégias diferenciadas. Apesar das exigências, de alto nível, este processo revelou-se importante para a formação do professor, uma vez que aproximou muito mais a sua formação à profissão de docente de EF.

O contexto do terceiro ciclo era caracterizado por uma turma grande, com boas notas, muito brincalhona e com tendência para a conversa, pelo que neste caso procurou-se implementar um conjunto de rotinas, com o intuito de tornar o processo de E-A o mais eficaz possível.

A turma do curso profissional era demasiado pequena, onde ocorreram aulas em que o trabalho era realizado com cinco alunos pelo que, neste caso, procurou-se uma abordagem muito focada no jogo e na manutenção da motivação dos alunos. Esta turma foi uma oportunidade de laboratório, pois foram experimentadas diferentes metodologias e estratégias que, posteriormente foram implementadas na turma de terceiro ciclo, como foi o caso da atuação no Basquetebol, Badminton, Dança e Ginástica. Este aspeto foi possível uma vez que, para além da turma ser pequena e não exigir grandes preocupações em termos de organização, as matérias referidas anteriormente aconteceram antes da sua abordagem na turma do terceiro ciclo, pelo que facilitou toda a agilização deste processo complexo que foi muito produtivo.

A turma restante era do segundo ciclo, onde cada professor estagiário apenas teria que observar quatro aulas e lecionar outras quatro, tendo essa atuação sido repartida em duas partes. Nesta turma apenas procurou-se ir ao encontro de alguns conteúdos propostos pelo PNEF.

O que diferenciou na metodologia destes três contextos foi o tempo e trabalho investido em cada um deles, pois a turma do terceiro ciclo foi a que necessitava de maior capital investido, pelo que a metodologia era muito mais rigorosa e rígida. As restantes foram

mais um espaço de reflexão e teste. Estes testes formaram uma base importante da atuação do professor, que procurou experimentar outras questões que na turma principal poderia ser complicado fazê-lo ou, eventualmente comprometer os objetivos visados.

Este complexo processo foi um meio requintado de formação do professor estagiário, visto que solicitou diferentes comportamentos, tendo por objetivo implementar diferentes tipos de atuações, numa tentativa de responder adequadamente às exigências de cada contexto. Este solicitar de comportamentos foi um meio para identificar potencialidades e ilustrar que os comportamentos foram induzidos, assim como a habilidade que o professor demonstrou no domínio de uma metodologia capaz de se adaptar às diferentes exigências.

As principais dificuldades deste processo prenderam-se com a preocupação em adequar a tarefa ao nível etário e proficiência dos alunos. Todavia, a atuação do professor nem sempre foi eficaz nesse sentido. Por outro lado, o facto de haver uma grande diferença de alunos de uma turma para outra levantou problemas de planeamento, pois um grupo com muitos alunos exige uma grande preocupação na fase de planeamento e organização. Por fim outra grande dificuldade prendeu-se com as rotinas. Embora numa turma não tivesse havido necessidade de implementar algumas rotinas, noutras foram sentidas dificuldades na sua implementação.

Esta condicionante foi importante para a formação inicial do professor, pelo que consideramos que deve ser reforçada no futuro, para que o professor adquira a capacidade de adaptação a diferentes contextos e, conseqüentemente preparar-se melhor para o seu futuro profissional.

3.9. Participação em Outras Atividades

No auxílio aos nossos colegas professores de EF participámos em diversas atividades, através das quais procurámos integrar-nos o melhor possível no grupo disciplinar. Neste âmbito participámos em atividades ligadas ao Desporto Escolar, nomeadamente em atividades da Atividade Interna e na Festa do Desporto Escolar, assim como no Projeto de Prevenção Rodoviária.

3.9.1. Desporto Escolar

Soares (2009) defende um Desporto Escolar como um fator de cultura, pois deve ser considerado como um fenómeno social, em que a vertente formativa e educativa está em primeiro lugar. Logo, a EF deve ser vista como um meio de transformação do Homem que procura coordenar-se e atuar em consonância com o Desporto Escolar, no sentido de ambos irem ao encontro das ideias da escola e que estão descritos do Projeto Educativo da mesma.

Segundo Vieira (2008), o Desporto Escolar deve deixar de ser visto, apenas, como um sector desportivo integrado no sistema educativo e passar a ter uma consideração mais abrangente, sendo considerado como um meio de intervenção pedagógica, na procura de preconizar objetivos prioritariamente educativos. Com isto, o desempenho de atividade ligadas com o Desporto Escolar faz com que o professor estagiário sofra ainda mais de uma aproximação ao contexto real de uma profissão complexa como a de um professor de EF.

A participação nas atividades do Desporto Escolar pode ser uma mais-valia para a integração e socialização dos professores estagiários. Com isto, neste EP, olhamos para esta participação nas componentes do Desporto Escolar como mais um instrumento do fenómeno de “se tornar professor”, onde procuramos trabalhar em equipa, ao mesmo tempo que procurávamos dar um toque individual às tarefas que nos eram propostas.

A interação criada nestes momentos de interajuda pode ser considerada mais um espaço de reflexão e de teste (laboratório), de onde podem ser retiradas elações produtivas de como proceder no futuro. Apesar de todos os colegas docentes de EF terem muita mais experiência do que os professores estagiários, estes procuraram sempre retirar algumas estratégias que se demonstraram eficazes. Este retirar de elações da atuação dos colegas revelou que os professores de EF da EBSAAS são caracterizados pela humildade e recetividade pelo novo conhecimento trazido pelos estagiários.

Atividade Interna

A Atividade Interna é composta por atividades desenvolvidas dentro do seio da escola, promovendo a atividade física e a competição desportiva. Esta Atividade Interna está diretamente ligada ao Desporto Escolar, onde as atividades e as competições ocorrem entre alunos de um estabelecimento de ensino.

Para o nosso futuro a participação nestas atividades será importante para conseguirmos atingir um dos objetivos do PNEF, nomeadamente a promoção do gosto pela prática de atividade física. Estas atividades enquadram-se na competição interna, como por exemplo torneios de inter-turmas nas modalidades dos JDC, torneios internos nas modalidades individuais, ou até mesmo demonstrações e convívios.

Nestas atividades foi-nos pedida a colaboração, no auxílio na componente ligada à gestão de um grupo de alunos. Também foi solicitado auxílio nas questões técnicas, assim como na avaliação da performance dos alunos.

No caso deste EP o professor estagiário participou nas seguintes atividades:

- Corta-Mato;
- Torneio de Andebol;
- Torneio de Futebol.

Para além da interação entre professores, que se caracterizou por momentos de implementação de “ciência” foi muito motivador sentir que a nossa atuação foi importante para a realização e bom funcionamento das atividades descritas. Este sentimento de participação gerou outra sensação muito mais agradável, uma vez que conseguimos criar a dita identidade de professores.

O sentimento de pertença a uma classe, para onde andamos a “remar”, foi um aspeto trabalhado em todos os momentos em que procuramos definir uma imagem de trabalho realizado e com competência. Fruto disso foi a maneira como eramos abordados por todos os professores de EF, onde estes transpareciam uma imagem de igualdade de funções, sem procurar se sobreporem à nossa atuação, nem tão pouco demonstrar algum nível de hierarquia. Por outro lado, estas atividades serviram para reforçar a identidade de professor junto da restante comunidade educativa, em que foi possível interagir com os funcionários, fora daquele pequeno espaço de tempo antes e depois das aulas. Estas atividades foram um meio também de aproximação aos alunos de outras turmas, reforçando assim a abrangência da nossa atuação e reconhecimento dos alunos, que ao fim de algum tempo procuravam interagir connosco fora das ditas atividades.

Agora olhando para a componente mais prática, estas atividades servirão de base para a atuação de qualquer professor que no futuro entre na vida de uma escola, uma vez que este tipo de atividades acontecerá todos os anos e várias vezes ao ano. Como tal, com o retirar de relações poderemos argumentar e sugerir estratégias, até mesmo atividades, na escola em que se realize a nossa atuação no nosso futuro profissional.

Festa do Desporto Escolar

“A definição de Desporto Escolar assume-se, numa análise superficial, como um conceito aparentemente consensual e simples, uma vez que se trata, efectivamente, de prática desportiva realizada no âmbito escolar” (Avelar Rosa, 2009, p.3). Este tipo de atividades é de enorme importância, uma vez que no nosso futuro profissional temos uma grande probabilidade de nos ser atribuídas horas letivas relacionadas com o Desporto Escolar, pelo que foi uma experiência de relevo para nós.

Desta forma, e olhando para as atividades que realizámos no nosso processo de EP, podemos ilustrar a nossa participação no auxílio a um dos professores da EBSAAS na “Festa do Desporto Escolar 2016”, nomeadamente na modalidade de Voleibol no dia 20 de maio. Este auxílio foi feito nos escalões de juvenis masculinos e nos iniciados femininos, nas meias-finais, assim como na disputa pelo 3.^{os} e 4.^{os} lugares dos mesmos escalões.

A Festa do Desporto Escolar é mais um meio de transparecer para o exterior, agora de uma forma mais alargada, que as nossas pretensões profissionais relacionam-se com a docência. Posto isto, a participação e auxílio do nosso colega na Festa do Desporto Escolar serviu para averiguar diferentes maneiras de atuação de professores, assim como de meio para entrar em contacto com professores de outras escolas.

Relativamente aos alunos, esta participação foi um ótimo momento para partilhar os nossos conhecimentos específicos na modalidade referida (Voleibol), como também para praticar o fornecimento de *feedbacks* na motivação dos alunos para a competição, aproveitando todas as ferramentas que esta possui para a sua formação. Por outro lado, a participação na Festa do Desporto Escolar foi mais um laboratório, nesta fase de formação, uma vez que conduziu a todo um processo de teste de estratégias, como também de pensamento e reflexão sobre a prática, tanto dos colegas como do professor estagiário.

3.9.2. Prevenção Rodoviária

O Plano de Prevenção Rodoviária, apesar de ser promovido por professores de EF, na EBSAAS, é um projeto separado do Desporto Escolar, que procura sensibilizar os alunos para questões de trânsito, no sentido de dar uma maior preocupação e responsabilização no ato de conduzir. Esta atividade foi importante para a formação do professor estagiário, uma vez que é uma possível função no futuro profissional.

Neste âmbito auxiliámos os professores responsáveis na orientação da atividade a decorrer no seio da escola, na tentativa de ajuizar a performance dos alunos, com o objetivo de definir o campeão da escola e, conseqüentemente, o representante da escola no encontro regional.

Relativamente à Prevenção Rodoviária foi mais uma atividade que alargou as competências adquiridas pelos professores envolvidos. Visto que, esta atividade exigia uma avaliação muito criteriosa e rigorosa sobre a performance dos alunos, que obrigou a um grande nível de atenção, com o objetivo de ser o mais justo possível com todos os alunos. Por outro lado, esta atividade foi mais uma oportunidade de estreitar, ainda mais, as relações com outros professores, com os funcionários e com os alunos.

3.9.3. Estudo da EFERAM-CIT UMa - Enquadramento

Nas últimas etapas do processo de EP surgiu a opção de participar num estudo que poderia enriquecer todo o trabalho realizado pelos professores estagiários, no sentido de conseguir quantificar e qualificar o trabalho dos mesmos. Este estudo revelou-se uma mais-valia, não só nos aspetos descritos anteriormente, mas também em todo o processo de gestão de diversas tarefas.

Na complexidade deste estudo surgiu a hipótese e necessidade de implementar e aplicar conhecimentos adquiridos nos anos de formação inicial dos professores estagiários, nomeadamente ferramentas relacionadas com as medidas antropométricas e testes físicos de algumas baterias de testes abordadas em diversas unidades curriculares da licenciatura em EF e Desporto. Esta necessidade exigiu um grande esforço, por parte dos professores estagiários, visto que todo o processo de EP é um momento exigente, em termos de trabalho, e provocou grandes níveis de desgaste, ao adicionar mais uma atividade ao processo. Apesar disso, e olhando para os seus benefícios, foi um estudo que exigiu a capacidade dos estagiários

dominarem e implementarem uma metodologia adquirida em anos anteriores, que salientou, uma vez mais, a qualidade e pertinência da licenciatura da UMA.

Estudos recentes revelam a importância da aptidão física na escola, pois defendem que esta é importante para a promoção de hábitos de atividade e aptidão física (Neves, Vieira, Carvalho & Correia, 2014). Tal evidência leva-nos a afirmar que a aptidão física, e a sua avaliação, pode ser um meio para atingir alguns objetivos do PNEF, nomeadamente o fomento de hábitos de vida saudável, através da atividade física.

Em termos académicos, o trabalho realizado neste ano foi o ponto de partida e rampa de lançamento para a UMA lançar para o exterior um pouco do trabalho realizado pelos estagiários nos seus processos de EP. Neste sentido, este estudo é um forma de dar ainda mais credibilidade a este mestrado, que muitos professores formou e continua a formar, tendo essa intervenção dos professores sido caracterizada pela qualidade. Para os estagiários, este estudo foi mais uma oportunidade que tiveram de demonstrar que as transformações sofridas na sua formação inicial estão bem cimentadas e que foram adquiridas competências importantes para o seu futuro profissional, indicando que estes estão à altura dos desafios da profissão.

3.9.3.1. Operacionalização

Esta atividade ao não se encontrar nos planos gerais do curso solicitou uma grande capacidade de coordenação, entre todos os estagiários e orientadores científicos, na tentativa de estabelecer uma dinâmica eficaz que permitisse corresponder com sucesso a todas às exigências deste complexo processo.

Nas instâncias finais do processo de EP foi marcada uma reunião entre os professores estagiários e alguns orientadores científicos. Foi nesta reunião que os professores estagiários ficaram a saber que a UMA pretendia realizar um estudo, que iria dar a conhecer ao mundo exterior o trabalho realizado pelos mesmos. Esta reunião teve como propósito criar um espaço de reflexão e discussão sobre o funcionamento do processo, na tentativa de adaptá-lo ao máximo aos estagiários. Da dita reunião surgiu a marcação de outras mais, como também a definição de um cronograma, onde foram definidas *death lines* e um conjunto de horas de formação.

O estabelecimento de um cronograma e de horas de formação, para além de cumprir algumas etapas necessárias, serviu para criar e implementar uma metodologia de atuação coerente entre todos os envolvidos. Depois da criação da metodologia era necessário testar

todo o processo e averiguar a possibilidade e fiabilidade do estudo, logo procedeu-se a um Estudo Piloto. Por fim, e após obter uma fiabilidade satisfatória, precedeu-se ao trabalho no campo, em que foram avaliadas diversas turmas das diversas escolas, em que os estagiários estavam inseridos. Nesta componente prática os estagiários ficaram responsáveis pela gestão de uma ou mais estações e, quando a turma avaliada era a do estagiário, pelo planeamento das aulas, como também pela coordenação e gestão das mesmas.

3.9.3.2. Balanço

Este processo foi integrado nas diversas atividades que compõem o EP e, como tal, foi mais um desafio que nos foi apresentado. O cansaço e *stress* não foram impeditivos de se realizar um bom trabalho e termos saído enriquecidos na nossa formação. Como era de imaginar, o facto de ter sido adicionado mais uma atividade à na nossa agenda muito ocupada, não foi vista com muito agrado, pois iria despoletar mais trabalho ao que cada estagiário já possuía. Apesar desta primeira barreira o processo decorreu de forma positiva e com a aquisição de diversas competências importantes para o futuro profissional de cada estagiário.

A forma como o estudo foi conduzido revelou a vasta experiência que os orientadores científicos têm neste tipo de atividades, tendo sido estes os grandes impulsionadores desta tarefa e a eles se deve o grande sucesso alcançado.

Relativamente à componente de planeamento foi uma mais-valia para todos os participantes o ajuste do estudo e das linhas de atuação aos alunos estagiários. O facto de haver uma preocupação de colocar os alunos no centro do processo fez com que houvesse um sentimento de pertença e responsabilidade que influenciou positivamente o sucesso da atuação dos mesmos. Por outro lado, dar aos alunos uma função de decisão foi a causa de um maior enriquecimento de todo este momento, uma vez que gerou discussão e reflexão. Como tal, o processo foi visto como uma forma de dar um toque individual de cada aluno, tendo este espaço servido como meio de implementação e criação de “ciência.

A nossa participação neste estudo foi um dos meios utilizados para partilhar com os nossos colegas e orientadores envolvidos um pouco do trabalho e transformações desenvolvidas no nosso processo de EP. Mais uma vez foi possível transmitir, observar e partilhar momentos e estratégias que poderão ser levadas em conta para uma atuação futura. Visto que cada pessoa tem a sua forma de atuar e se relacionar com os alunos, lava a que seja retirado elações da atuação e metodologias utilizadas pelos envolvidos, que no futuro

auxiliarão a nossa atuação como professores e gestores de uma aula. Exemplo disso é a forma de organização da aula, de distribuição das estações, entre outros aspetos, tendo sempre em vista a melhor eficácia e eficiência.

Por fim, foi muito falado neste relatório de estágio que os alunos devem estar no centro do processo. Posto isto, e apesar de estarmos numa fase de transição entre deixarmos de ser alunos e passarmos a ser professores, houve um colocar do estagiário no centro do processo ficando responsável por um papel fundamental neste estudo, visto que muitas das decisões tomadas tiveram por base os estagiários e, muitas vezes, as decisões foram tomadas pelos mesmos.

4. ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR

4.1. Enquadramento

A Atividade de intervenção na comunidade escolar (AICE) está orientada, como o nome indica, para a comunidade escolar em geral, da qual fazem parte os alunos, encarregados de educação, funcionários e professores. Neste tipo de atividade é importante envolver o máximo de agentes educativos possível.

Este EP incorporou uma componente de organização de uma atividade que envolvia toda a comunidade educativa e, desde o início do processo, já havia sido pensada uma possível data, contexto e designação. Como tal, e em várias reuniões, foi afirmado pelo nosso orientador cooperante que esta atividade seria uma boa oportunidade para dar continuidade ao “Festival de Desporto da Levada”. Posto isto, e sabendo que é uma atividade que se realiza há 4 anos, decidiu-se abraçar o projeto e orientar a AICE para a semana das expressões, mais concretamente no dia da EF, que aconteceu no dia 17 de março de 2016.

Um professor de EF não é um profissional limitado em termos de funções na escola, pois a sua atuação não está estanque às suas aulas. Como tal, o EP orienta o professor estagiário a desempenhar diversas funções, que vão para além do orientar um conjunto de alunos num contexto espaço-temporal. Esta atividade surge com o objetivo de fornecer ferramentas importantes na organização e comunicação, que serão essenciais para o futuro profissional dos estagiários. Mas neste caso concreto, esta atividade carece da utilização de uma metodologia eficaz no fornecimento de um conjunto de experiências à comunidade Educativa. No nosso caso procurou-se fornecer experiências (atividades desportivas) que não fossem banais no dia-a-dia da comunidade escolar, experiências essa, que para além de se

basearem na tentativa de tornar as experiências memoráveis, também pretenderam promover o gosto pela prática desportiva assim como pela Atividade Física.

Constatou-se que existia um défice de experiências em alguns tipos de atividades que poderiam ser importantes para o desenvolvimento de toda a comunidade educativa. Tendo isto por base procurou-se trazer algumas ARE e Desportos de Combate, sendo que consideramos estas atividades motivantes e enriquecedoras para a formação dos envolvidos na vida da escola.

Esta atividade também pretendeu avaliar todo o envolvimento que os professores estagiários deram a este processo, uma vez que esta é uma atividade que exige um contacto com várias entidades e todo o seu sucesso dependeria da articulação entre os professores estagiários e as entidades externas à escola, outros professores e funcionários.

4.2. Objetivos

- Salientar à comunidade educativa a importância da Educação Física e da Atividade Física;
- Proporcionar à comunidade educativa diversas atividades/práticas desportivas;
- Promover o gosto pela prática de atividade física/prática desportiva de forma formal e informal.

4.3. Operacionalização

A operacionalização desta atividade teve o propósito de envolver o maior número possível de agentes da comunidade educativa e, para tal, era fundamental oferecer à mesma um conjunto de atividades interessantes, motivantes e envolventes. Para além de definir qual a atividade e a data da mesma, as reuniões realizadas com o orientador cooperante serviram para perspetivar um conjunto de atividades que poderiam ter interesse em desenvolver na AICE. Depois desta fase decorreu toda uma pesquisa em torno das atividades selecionadas e sugeridas nas reuniões, com o objetivo de preparar a fase seguinte, ligada ao contacto com as pessoas e entidades responsáveis.

Para garantir a presença das entidades de interesse no evento foi estabelecido contacto, tanto informal como formal, recorrendo a diversos meios de comunicação, tais como o e-mail, Facebook, telefone e “boca a boca”. Por exigências de algumas entidades houve também a

visita das mesmas ao contexto escolar, com intuito de verificar as condições espaciais, assim como a possibilidade de realizar a atividade. No decorrer destes contactos procurávamos saber a disponibilidade das entidades para a participação na atividade e quais as limitações, dificuldades e necessidades no deslocamento das atividades à escola.

Este contacto e verificação das condições espaciais e materiais serviu para garantir a presença das diferentes atividades e a sua disposição no programa. No mesmo propósito foi definida também a duração de cada atividade, tendo sempre em atenção a distribuição horária das turmas que tinham aulas de EF. Outro fator tido em conta na operacionalização da atividade, nesta fase da organização, prendeu-se com a disponibilidade das entidades responsáveis, como também as potenciais turmas inscritas, nas atividades programadas, fora das aulas de EF, visto que poderiam influenciar todo o processo de planeamento e conceção da atividade.

Ao garantir a presença das atividades e a disposição temporal das mesmas foi elaborado um documento, com o intuito de ser entregue no Conselho Executivo da escola. Este documento, que pode ser visto no Anexo F, teve o objetivo de informar aos membros do Conselho Executivo a hora de entrada, assim como a quantidade de material e viaturas que cada entidade necessitava de trazer para a escola. Com este documento procurou-se manter os membros de decisão da escola sempre a par do envolvimento e desenrolar da atividade, ainda que na fase de planeamento.

Para divulgar a atividade foi elaborado um cartaz (Anexo E), com o objetivo de dar uma imagem forte de uma atividade com grande investimento temporal por partes dos dois professores estagiários. O cartaz foi uma das maneiras de fazer chegar a informação à comunidade educativa, sabendo que a comunicação é um instrumento importante e que se bem utilizado pode ser um bom indicador e potenciador de sucesso da atividade.

Chegando à última fase do planeamento, e talvez a mais importante, foi realizada uma circular, que foi aprovada pelo Conselho Executivo (Anexo G), com o objetivo de alertar a toda a comunidade educativa para a realização de mais um Festival de Desporto da Levada, neste caso a 5ª edição. Depois da aprovação, por parte do Conselho Executivo, da circular, do cartaz e da ficha de inscrição para as turmas que não tinham EF, o passo seguinte foi a afixação dos dois últimos documentos. A ficha de inscrição foi colocada no Bar dos professores, juntamente com um Cartaz do V Festival de Desporto da Levada, enquanto os

restantes cartazes foram afixados em pontos estratégicos da escola, tais como instalações desportivas, sala de professores de Educação Física, Bar dos alunos e espaços circundantes, considerados espaços de grande afluência de alunos e professores.

Para os professores de EF foi fornecido, na reunião de grupo, um programa juntamente com a distribuição de cada turma pelas atividades promovidas. Posto isto explicou-se aos professores o que era suposto ser realizado por cada um deles no seu horário de aula. As funções dos professores de EF prenderam-se com o encaminhamento dos seus alunos para a respetiva atividade e o auxílio na supervisão das suas turmas na mesma. Alguns professores, com funções específicas, teriam que realizar a supervisão e gestão de algumas atividades à sua responsabilidade, nomeadamente a atuação de Ginástica aeróbica do núcleo do Desporto Escolar da escola, a demonstração da Ginástica Rítmica do CS Marítimo e do evento principal, nomeadamente o convívio entre os jogadores e jogadoras do Madeira Andebol SAD com os alunos da escola.

4.4. Balanço da AICE – V Festival de Desporto da Levada

Depois da realização desta trabalhosa e fatigante atividade é de enorme importância olhar para a mesma com um olhar crítico, no sentido de promover melhorias em futuros processos idênticos. Neste olhar crítico, e com o objetivo de relevar o bom trabalho realizado, salienta-se que o V Festival de Desporto da Levada foi uma atividade que não se esgotou às 18 horas do dia 17 de março de 2016, pelo que, para além de ter sido tema de conversa durante algumas fases do restante EP, promoveu ferramentas que sustentarão o planeamento futuro de atividades desta natureza.

A AICE teve como objetivo principal envolver todos os agentes educativos (alunos, professores, funcionários, direção) no sentido de planear e concretizar diversas atividades dando a devida visibilidade ao meio escolar que nos acolheu. Olhando para a atividade aqui apresentada conclui-se que o envolvimento de toda comunidade educativa não foi bem potenciado, uma vez que na fase de planeamento e conceção não recorremos, com tanta frequência à ajuda da mesma, ficando muito do trabalho nestas fases a cargo dos professores estagiários. Visto que esta atividade assumiu uma dimensão grande demais para as valências de apenas duas pessoas, deveríamos ter procurado envolver mais pessoas, com o objetivo de haver uma maior coordenação entre os estagiários e os restantes agentes da comunidade educativa.

Na fase de planeamento o papel de alguns professores de EF foi fundamental, pois encurtaram o caminho entre a escola e os órgãos decisores de algumas instituições. Se esta atividade procurou envolver vários agentes da comunidade educativa, então conclui-se que neste aspeto conseguiu-se envolver, com sucesso, alguns professores, que merecem um nosso grande obrigado. Por outro lado, infelizmente não envolveu-se alunos, nem funcionário, nem pais, nem conselho executivo da escola nesta fase do processo, que não permitiu um maior enriquecimento da atividade. Este não envolvimento do resto da comunidade educativa deveu-se, de certa parte, à pouca proatividade da nossa parte e à desistência de um dos alunos da escola em organizar uma prova de BTT.

A fase de planeamento também ficou marcada por alguma falta de proatividade dos professores estagiários, uma vez que realizaram algumas tarefas muito tardiamente, o que levou à redução do número de atividades, algumas das quais foram substituídas, tendo condicionado um pouco o funcionamento da AICE. Apesar disto, todas as tarefas associadas à AICE foram realizadas com sucesso, o que indica uma grande capacidade de adaptação dos organizadores, como também uma atuação eficaz, por parte dos mesmos.

A fase de conceção da atividade decorreu de forma natural, demonstrando o bom trabalho realizado até então, em que o trabalho realizado pelos professores de EF, funcionários e alunos foram cruciais para o desenrolar da atividade. Apesar disto, no decorrer da AICE sentiu-se a necessidade de envolver mais agentes nesta fase, com o objetivo de combater de uma forma mais eficiente, alguns problemas e situações decorrentes da atividade. A este propósito verificou-se que alguns alunos conseguiram fugir às tarefas que era suposto realizarem, alguns funcionários não ajudaram tanto como planeado e alguns professores não foram eficazes em realizar o encaminhamento e controlo da sua turma. Contudo, toda a responsabilidade destes pontos negativos fica a cargo dos estagiários, visto que faltou proatividade, planeamento e pensamento mais aprofundado na atividade, com o objetivo de traçar estratégias mais eficazes.

Apesar do trabalho fatigante, que ficou à responsabilidade dos estagiários, a atividade decorreu com enorme sucesso, os professores que estavam diretamente envolvidos na organização da mesma desempenharam o seu papel com excelência, sendo eles também a causa do sucesso da atividade. Relativamente aos alunos as atividades propostas tiveram grande aceitação, na maioria dos momentos, notou-se uma grande euforia dos estudantes que no fim vieram agradecer-nos, o que foi indicador do sucesso e do clima positivo da AICE. Os

funcionários, apesar de estarem muito ligados à componente de organização, demonstraram que conseguiram usufruir da atividade à sua maneira, pelo que foi um dia bem passado na escola. Os professores da escola, tanto de EF, como de outras disciplinas, aproveitaram o momento para congratular os estagiários pelo bom trabalho realizado, em virtude da promoção da atividade física e de algumas atividades desportivas. Por fim, o conselho executivo, apesar de não ter estado presente em todas as atividades promovidas, salientou o bom clima de festa proporcionado pela AICE.

5. ATIVIDADE DE INTEGRAÇÃO NO MEIO

5.1. Caraterização da Turma - Enquadramento

A Caraterização da Turma (CT), e qualquer outra pesquisa/tentativa de conhecer melhor os alunos que irão fazer parte de uma turma, é um processo importante para nós docentes, pois é sobre eles (alunos) que toda a atuação pedagógica incidiu e foi deles que foram esperadas algumas transformações que, infelizmente em termos formais, se resumiram numa nota.

Por outro lado, ao conhecer o meio em que os alunos estão inseridos, ajuda a percebê-los melhor, o que motiva a uma atuação mais próxima dos interesses e necessidades dos mesmos. O aproximar dos interesses e necessidades dos alunos ocorre na tentativa de colocá-los no centro do processo, visto que a atuação dos professores está, ainda, muito ao redor da pessoa que se rotula como detentora do conhecimento (o professor).

Segundo Lopes, Fernando e Vicente (2008, p. 1) “Centrar o processo pedagógico no aluno/desportista, nomeadamente privilegiando a aprendizagem, implica não só ajustamentos na metodologia utilizada, mas também a adequação do conhecimento à forma do utilizar”. Isto remete para a questão da utilização de estratégias ou metodologias, pois um professor pode possuir uma metodologia que pensa ser infalível, que em tempos foi perfeita para um público-alvo, mas que a outro não é nada funcional. Neste sentido, a caraterização da turma é uma ferramenta de diagnóstico para que, futuramente, o professor possa prescrever, com o intuito de provocar e promover transformações e posteriormente efetuar o controlo das mesmas.

Num ano que se previa muito trabalhoso e desgastante, para os professores estagiários, surgiu a necessidade de efetuar toda e qualquer ação com uma intencionalidade e um propósito. Como tal, esta caraterização da turma teve como objetivos principais, primeiro

satisfazer uma exigência da instituição de formação, que decorre da etapa do processo de formação em que o professor estagiário se encontra. Segundo, fornecer ao próprio e aos restantes professores da turma um conjunto de informações, que pudessem ajudá-los a conhecer melhor os seus estudantes, bem como identificar alguns problemas ou detalhes importantes sobre os mesmos. Terceiro recolher informações importantes, que servissem de base para uma metodologia de ação. Por fim, traçar o perfil geral da turma, assim como o meio em que os alunos estavam inseridos.

5.1.1. Operacionalização

A CT foi um processo complexo e que exigiu um investimento razoável de tempo na sua organização. Como tal procurou-se realizar uma ficha de CT que não recolhesse informações que não fossem pertinentes, que poderiam ser adquirida por outras vias, ou até que já estivessem em nossa posse. Posto isto, houve uma preocupação em analisar a informação necessária para realizar esta atividade, assim como qual a que poderia ser adquirida de maneira mais rápida, por outras vias.

Para recolher informação foram utilizadas três fontes/instrumentos, tendo cada uma delas assumido um papel importante neste processo, apesar das funções distintas de cada uma no mesmo. Os três instrumentos foram utilizados em fases distintas deste processo: a ficha de caderneta foi aplicada logo no primeiro dia de aulas, de seguida utilizámos o *site* da escola e, por fim, a ficha de CT.

Recorrendo à ficha de caderneta foi possível recolher informações ligadas à profissão dos pais, o número de pessoas que residem juntamente com o aluno, o número de irmãos e respetiva idade e a modalidade desportiva que cada aluno praticava.

O *site* da escola foi um instrumento importante para realizar a CT, uma vez que este permitiu alcançar informação, que poderia ser recolhida com o recurso a outros instrumentos. Todavia, este pareceu-nos ser mais viável e de rápido acesso. Neste propósito, o *site* da escola foi o meio utilizado para recolher informação referente ao número de alunos, a distribuição dos mesmos pelos géneros e também as idades dos mesmos.

Depois de recolher esta informação sentiu-se a necessidade de recolher mais indicadores, que enriquecessem o conhecimento sobre os alunos e permitissem situá-los em alguns contextos. Por exemplo, em relação aos indicadores que seriam importantes refletir, para além de permitirem compreendermos algumas situações. Como tal, necessitou-se de

utilizar um outro instrumento para esse efeito, chamado de Ficha de CT (Anexo H), e que continha quatro dimensões, a saber:

- Dados pessoais;
- Dados referentes à integração e relação dos alunos com a escola;
- Dados referentes à relação dos alunos com a atividade física, desporto escolar e EF;
- Tempos livres.

Relativamente aos dados pessoais, visto que a informação referente à idade e género dos alunos, irmãos e número de elementos que residiam com eles já tinha sido recolhida, apenas foi pedido que os alunos indicassem o seu nome, juntamente com o número de aluno. Esta informação foi solicitada somente para o professor fazer uma associação entre os dados recolhidos anteriormente com a identidade dos alunos, sendo que esta foi mantida no anonimato para questões de documentos e consulta de outras pessoas.

De seguida o questionário procurava saber a relação dos alunos com a escola, onde pretendia analisar quais as razões que levavam os alunos a gostar ou não da escola, a relação que estes tinham com a mesma, como era feita a deslocação dos alunos entre a sua habitação e a escola, o tempo da dita viagem e o nível de escolaridade que cada aluno tencionava alcançar, assim como a área de formação a seguir, caso estes tencionassem ir para o ensino superior.

A terceira secção do questionário pretendia recolher informação sobre a relação dos alunos com a atividade física, com o Desporto Escolar e com a EF. Nesta secção era pretendido avaliar se os alunos tinham por hábito praticar atividade física informal. Tentou-se também saber qual a atividade praticada, assim como o número de sessões que tinham por semana. Nesta secção também eram questionados sobre a prática do Desporto Escolar, procurando saber se já tinham praticado alguma modalidade no decorrer da sua formação escolar, assim como qual a modalidade e em que ano de escolaridade foi realizada essa prática. As últimas questões desta secção da ficha de CT prenderam-se com a EF, onde procurou-se saber o nível de satisfação dos alunos relativamente às aulas de EF em todos os

anos de escolaridade, quais as modalidades que os alunos gostavam de abordar nas aulas deste ano letivo, assim como quais as matérias de ensino que estes preferiam.

As últimas questões deste questionário estavam relacionadas com as atividades de tempos livres, as quais surgiram a tentativa de verificar se os alunos tinham computador em casa e com ligação à *internet* ou não. Também procurava analisar as atividades que os alunos mais gostavam de realizar nos tempos livres.

Por último, o questionário continha um espaço onde solicitava que os alunos mencionassem mais algumas informações sobre eles, que fossem consideradas pertinentes para este propósito de CT. É de salientar que este questionário foi aplicado em dez minutos, aproximadamente, no fim de uma aula de noventa minutos.

5.1.2. Balanço da CT

Os instrumentos utilizados tiveram o propósito de recolher, de uma forma rentável e eficiente, um conjunto variado de informação, sem que houvesse uma sobreposição entre a informação recolhida dos diversos instrumentos. A este propósito considerou-se que esta estratégia levou a que a operacionalização fosse feita de uma forma mais eficaz e eficiente, onde não houvesse informação repetida.

Em termos de intencionalidade esta CT procurou direccionar-se para a informação considerada pertinente para os docentes da turma em geral e para a atuação de professor de EF em particular.

Neste processo complexo de EP a CT funcionou mais uma vez como um espaço de reflexão e de questionamento sobre toda a envolvência desta atividade. Como tal, outra reflexão emergida neste processo liga-se com o PA, pois este deveria ter sido feito depois da CT, coisa que não foi possível, devido às exigências do estabelecimento de ensino (ver causas na secção da PL).

Na operacionalização desta CT procurou-se implementar um conjunto de estratégias, que surgiram com o propósito de realizar um trabalho com eficácia e útil para todos os professores da turma, tentando também investir o menor tempo possível neste propósito. Como tal, aproveitámos o facto de termos investido tempo na primeira aula para o preenchimento da ficha de caderneta dos alunos, para retirarmos informações da mesma, de forma a posteriormente reduzirmos o número de questões integrantes da ficha de CT e com o

objetivo de não sobrepor a informação. A utilização do *site* da escola surgiu com o propósito de facilitar a análise da informação, reduzindo o tempo de recolha da mesma. Esta estratégia revelou-se eficaz, pois o tempo investido, tanto na fase de recolha de informação, como na sua análise foi reduzido drasticamente. Por outro lado, se a conceção da ficha de CT fosse realizada atempadamente, de preferência antes do momento da primeira aula, teria sido rentabilizado ainda mais o preenchimento da ficha e, conseqüentemente, não seria necessário despender tempo de outra aula para o seu preenchimento.

O facto de o PA ter sido realizado antes da realização e análise da CT levou a que não houvesse um direcionamento da escolha das matérias de ensino, consoante as características e necessidades dos alunos. Por incrível que pareça as matérias abordadas foram, de certa forma, ao encontro dos interesses dos alunos. Contudo, e apesar de não ser possível esta adequação, procurou-se, ao máximo, organizar os conteúdos programáticos e sequência dos mesmos às características apresentadas, tendo sido este um aspeto positivo no encaminhamento da CT no futuro.

A informação recolhida na CT revelou-se pertinente para contextualizar e caracterizar os alunos da turma. Contudo poderíamos ter ido à procura de mais informação que pudesse ser importante para o efeito, por exemplo, saber algo sobre questões de saúde. Esta informação foi recolhida em outras instâncias, mas não foi analisada nem refletida na CT. Por outro lado, também faltou analisar o passado desportivo dos alunos, pelo que analisou-se apenas a prática do Desporto Federado no ano letivo a decorrer.

Para finalizar esta reflexão sobre a CT é importante mencionar que o ato de caracterizar a turma não veio a finalizar-se no momento de apresentação da mesma, pelo que foram aproveitadas todas as oportunidades de identificar componentes e indicadores pertinentes para este processo. Esta CT foi um meio importante para colocar os alunos no centro do processo, adaptando toda a atuação às características, dificuldades e necessidades dos mesmos.

5.2. Ação de Extensão Curricular - Enquadramento

No futuro profissional de um professor de EF, a atuação do mesmo não pode estar estaque às aulas e ao contexto escolar. Por este motivo a AEC surge com o propósito de dotar os professores estagiários de experiências, como também de ferramentas de atuação e organização de eventos que envolvam a participação dos alunos numa saída da escola para experienciar uma atividade em contexto real ou noutra contexto que não seja o escolar.

A Madeira como uma ilha rica em espaços para atividades ao ar livre, indo “do vale à montanha e do mar à serra”, logo seria um grande desperdício se não fossem aproveitadas estas características para enriquecer o repertório motor dos alunos. Como tal, é quase obrigatório não privar os alunos de atividades de Adaptação ao Meio porque, para além da inserção natural numa ilha propícia para tal, um dos objetivos do PNEF é fornecer um grande leque de atividades desportivas que possam ser opção de prática para os alunos (Jacinto et al., 2001).

A AEC recaiu sobre o *Paintball* urbano porque foi a atividade que mais interessados reuniu, tendo sido também a atividade que despertou o compromisso de todos os alunos na sua participação. O *Paintball* foi escolhido por ser considerada uma experiência que alguns alunos não terão muitas mais oportunidades para experimentar no futuro. Por outro lado, também é sabido que um dos videojogos atuais que mais sucesso tem tido entre os jovens é o *Counter Strike*. Apesar do jogo mencionado estar ligado a um grande grau de agressividade, alguns dos alunos poderão por em prática algumas ferramentas adquiridas no mundo virtual, mas num contexto muito controlado e nada violento.

A data da atividade foi escolhida tendo por base diversas situações, que poderiam condicionar o sucesso da atividade. Optou-se por deixar esta atividade para o 3.º período por ser uma atividade ao ar livre e que dependeria das condições climáticas, pelo que os meses mais perto do Verão teriam menor probabilidade de chuva, assim como uma temperatura mais agradável para a prática de atividades ao ar livre.

Esta atividade está enquadrada, segundo Almada et al., (2008), no modelo taxonómico de adaptação ao meio, pois as variáveis principais em jogo são a capacidade e compreensão da dinâmica do meio, a capacidade de decifrar os indicadores do que se passa à volta do indivíduo e a montagem de estratégias. Relativamente aos objetivos deste tipo de atividades, e o *Paintball* não é exceção, estes são reais, na adaptação ao meio, pois estas atividades apelam às estruturas biológicas do indivíduo e fazem com que os alunos atuem com as emoções à flor da pele e que o medo esteja sempre presente.

5.2.1. Operacionalização

Desde o início do ano que vinha a ser informado aos alunos da necessidade de realizar uma aula fora do contexto escolar. Durante diversas aulas foram questionados sobre quais as atividades que tinham mais motivação e interesse. Depois da auscultação aos alunos pesquisou-se sobre várias atividades que pudessem ir ao encontro do interesse manifestado pelos alunos e que, ao mesmo tempo, não acarretassem grandes custos financeiros. Com esta pesquisa e contacto, com as respetivas entidades, foram sugeridas quatro atividades, sendo elas a visita à Reserva Natural parcial do Garajau, uma Levada entre o Faial (perto da Choupana) e a Camacha, um percurso pedestre de sensibilização para a poluição e o Golfe. Destas quatro atividades foram seleccionadas apenas três para apresentar aos alunos, sendo elas a Reserva Natural parcial do Garajau, percurso pedestres de sensibilização para a poluição e o Golfe. A apresentação das três atividades foi feita no dia 15 de fevereiro e este ato procurou também averiguar qual a atividade que os alunos estavam mais interessados em participar.

A atividade que suscitou mais interesse foi a da Reserva Natural Parcial do Garajau. Contudo, neste mesmo dia os alunos sugeriram uma outra atividade, que levou a um assumir de compromisso por parte do professor, na apresentação de alguns valores e verificar se estes estavam disponíveis a pagar o preço encontrados.

A atividade de *Paintball*, à primeira vista seria uma atividade muito cara, pois pelas pesquisas realizadas, através de diferentes *sites*, o preço mais baixo encontrado era de 14€ por pessoa e a isto acresciam os custos dos transportes. Para tentar encontrar um preço mais em conta procurou-se entrar diretamente em contacto com a empresa responsável pelo serviço do *Paintball*, que após alguns minutos de conversa aceitou a um valor de 8€ por pessoa. Este primeiro contacto foi feito no dia 23 de fevereiro de 2016, cerca de dois meses antes da atividade.

Esta atividade levantou outro problema, nomeadamente o transporte, pelo que houve um contacto com várias empresas ligadas ao transportes de passageiros. Nesta pesquisa e contacto com diversos agentes de transporte verificou-se que uma empresa disponibilizou um preço mais em conta, tendo sido colocado nos 130€. Após estes contactos verificou-se que o preço total, que cada aluno deveria pagar, estava a rodar os 15€, já contabilizando o transporte e a atividade de *Paintball*.

O passo seguinte à pesquisa sobre as informações encontradas, que condicionariam o sucesso da atividade, relacionou-se com o dar conhecimento aos alunos. Depois de dar todas as informações aos alunos sobre os preços, um deles dirigiu-se a nós e informou que possuía um contacto privilegiado junto de uma empresa de transporte, que provavelmente fornecia um preço mais baixo. Esta situação foi vista como uma oportunidade de atingir um dos objetivos a AEC, nomeadamente ligado ao envolvimento dos alunos neste processo. Com isto o preço conseguido desceu para apenas 3€ por pessoa, fixando o preço final nos 11€.

Ao possuímos todas as informações sobre a atividade de *Paintball* houve uma última auscultação aos alunos, com o intuito de averiguar qual a atividade que estes estavam mais interessados em realizar, nomeadamente a Visita à Reserva Natural Parcial do Garajau ou o *Paintball*. Nesta auscultação, para além de termos averiguado qual a atividade que suscitava mais interesse, também procurou-se saber se os alunos tinham capacidade de participar em ambas as atividades, fosse qual fosse a atividade escolhida. A escolha recaiu sobre o *Paintball* e verificou-se que todos os alunos estavam interessados e tinham capacidades de participar na mesma.

Com a data e atividade finalmente definidas era tempo de entrar na última fase do planeamento. Posto isto, entrou-se em contato com a empresa de transportes, sugerida pelo aluno em questão, e confirmou-se o preço, a hora e data da atividade e o mesmo foi realizado em relação à empresa que se responsabilizou pelo *Paintball*.

Uma semana antes da data prevista foi enviada uma autorização para casa, com o intuito de obter a permissão dos pais para que os seus educandos participassem na atividade. Na quinta-feira seguinte os alunos teriam de entregar a autorização dos pais e, ao mesmo tempo, o valor necessário para a atividade, sendo que só assim poderiam garantir a sua presença na mesma.

Com a garantia da quantidade de alunos que participavam na atividade realizou-se um último contato com as empresas, tanto a de transportes como a do *Paintball*, para informar o número total de participantes e o valor total a pagar. Caso as condições climatéricas não fossem as melhores e se surgisse a necessidade de cancelar a atividade esta teria lugar na quinta-feira seguinte dia 21 de abril à mesma hora.

5.2.2. Balanço da AEC

Como tem vindo a ser habitual e saliente neste processo de formação inicial, é dado espaço/oportunidade de enriquecimento e crescimento/evolução, recorrendo à reflexão, com o objetivo de continuar à procura de um metodologia capaz de dar bases de atuação focadas na adaptação. Com isto procura-se refletir sobre a AEC, apontando algumas questões a melhorar e outras que merecem uma atenção mais cuidada no futuro.

Apesar de considerar-se que a AEC foi uma atividade bem-sucedida existem alguns problemas identificados. Em termos de planeamento sentiu-se que foi dado muito poder de decisão aos alunos, em que recorreu-se demasiadas vezes à auscultação informal dos mesmos.

Apesar de apontar as questões que correram menos bem é de salientar que a autorização enviada aos pais foi uma mais-valia para o sucesso da AICE, uma vez que serviu para dar mais credibilidade à atividade e para os pais terem a garantia de que a atividade iria se realizar realmente. No futuro a autorização deverá estar sempre associada a uma saída da escola, de modo a que permita que os pais consigam acompanhar os acontecimentos, mesmo que não estejam presentes na atividade.

Na fase de conceção verificou-se que houve uma falha de coordenação entre as pretensões do professor estagiário e a atuação dos responsáveis do *Paintball*, o que veio a condicionar o sucesso da atividade. Também foi visível a má organização/planeamento por parte dos responsáveis pela atividade, que levou à perda de muito tempo de transição entre os diferentes encontros. No futuro será importante pressionar mais vezes os responsáveis das atividades, no sentido de os obrigar a preparar-se melhor e de maneira a que o que seja realizado vá ao encontro do pretendido pelo professor, como também procurar saber informações sobre a qualidade do serviço prestado.

Esta grande perda de tempo fez com que o convívio fosse reduzido drasticamente, o que se revelou ser um aspeto negativo, visto que um dos objetivos desta atividade prendia-se com o fortalecimento de ligações entre os professores e os alunos. Para além deste objetivo, o atraso sofreu uma agravante, pois estava uma atividade preparada para o tempo de convívio, que iria enriquecer ainda mais a AICE e serviria para solicitar alguns comportamentos ligados à matéria de ensino de orientação.

Como forma de recomendação para o professor estagiário, no futuro será importante assumir uma atitude mais pro ativa, em que deverá procurar realizar as tarefas necessárias sem

esperar pela pressão do orientador cooperante. Este aspeto é importante, pois pretende-se que o professor seja o mais autónomo possível e não necessite de sentir as situações a apertar para agir.

Por fim, aproveitamos para salientar a alegria e agrado dos alunos após a atividade, que manifestaram várias vezes ter sido uma atividade espetacular e falada até à última reunião de professores.

6. AÇÕES DE NATUREZA CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA

Um dos fenómenos que tem tido grande evolução nos processos sociais da atualidade é o alargar do conceito de educação e a diversificação das atividades educativas, que resultam numa diversificação da ação pedagógica na sociedade (Libâneo, 2001). Atualmente é necessário enfatizar a educação e a formação como um meio privilegiado para a satisfação das necessidades individuais e sociorganizacionais numa sociedade que está cada vez mais em mudança acelerada (Silva, 2000).

Posto isto, a formação de um professor estagiário ganha ainda mais pertinência se no seu processo de formação passar pela experiência de ser gestor e organizador de uma sessão de formação contínua para os professores. Como tal, e prevendo que, no futuro profissional o professor deverá estar envolvido em processos de organização de espaços para os professores de EF refletirem, discutirem e trocarem ideias, que estarão na base da transmissão e aquisição de formação e conhecimento. Neste sentido a formação contínua pretende tornar-se num sólido auxílio aos educadores, de forma que sejam adquiridas condições de transformar e rever a sua prática, recorrendo à investigação, o diagnóstico e compreensão dos processos pedagógicos (Breckenfeld, Guiraud & Romanowski, 2009).

Neste contexto, as Ações de Natureza Científico-Pedagógica (ANCP) têm por objetivo desenvolver e dar a conhecer temáticas que provoquem interesse nos professores de EF, no sentido de ilustrar os benefícios que as ditas temáticas têm na formação contínua dos mesmos. Tendo isto em conta as ANCP, para além de explorarem uma temática, procuram aplicar uma metodologia, na tentativa de solicitar o estudo e análise profunda da temática, o que leva à necessidade de compreensão do fenómeno, para posteriormente permitir uma aplicação eficaz e com uma base bem sustentada.

No processo de EP estas atividades permitiram o aprofundamento de uma temática, que muito nos diz respeito e que, para além disso, acreditamos ser uma forma viável de

solicitar um conjunto de comportamentos importantes que contribuem para a transformação do Homem. Como foi referenciado anteriormente, estas ACNP, devido aos comportamentos que solicitou, fizeram com que fosse relevado ainda mais o processo de formação inicial de um professor. Este processo de conceção das ANCP foi de enorme riqueza uma vez que foi potenciador de um aprofundar de uma temática de interesse, assim como permitiram consolidar uma metodologia de ação e todo o tratamento cuidado de conhecimento e estruturação da sua exposição.

6.1. Ação Científico-Pedagógica Individual (ACPI) - Enquadramento

A ACPI, ao estar inserida num dever social que um professor tem em relação ao restante grupo disciplinar, leva a que o professor consiga se integrar no contexto escolar com maior sucesso, uma vez que a escola é vista como um ponto privilegiado da formação contínua dos professores (Ambrosetti & Ribeiro, 2005). Por outro lado, a formação contínua é um aspeto importante na vida de um docente, visto que a aprendizagem permanente é vista atualmente como uma questão de sobrevivência em qualquer profissão (Breckenfeld et al., 2009).

As temáticas gerais das ACPI's têm vindo a ser alteradas todos os anos, sendo que no nosso caso, a temática assentou sobre a abordagem das didáticas de ensino, podendo estas serem conteúdos de desportos coletivos, individuais ou matérias alternativas. A finalidade da ACPI passa por participar ativamente na formação contínua dos docentes de EF da escola em que os professores estagiários estão inseridos. Tendo por base esta finalidade e sabendo que, desde o início do EP foram identificadas algumas lacunas na formação dos ditos docentes, lacunas essas ligadas aos Desportos de Combate e as ARE, procurou-se abordar uma destas temáticas, com o objetivo de fornecer ferramentas fiáveis aos professores.

Neste contexto, e falando agora de objetivos, este tipo de ação tem por objetivos imediatos complementar a formação inicial dos estagiários e a dos professores de EF do referido estabelecimento de ensino e expor aos colegas de grupo disciplinar uma metodologia de atuação para as aulas de EF, como também algumas estratégias eficazes para o sucesso das aulas relacionadas com a temática apresentada.

A ACPI também conta com alguns objetivos que não são visíveis, ou seja mediatos, pois procura fornecer ferramentas aos professores estagiários na organização de eventos deste tipo, assim como no desenvolvimento e aplicação de uma metodologia eficaz na atuação em

contexto escolar e aproximação dos seus limites. Este aproximar dos limites surgiu com o intuito de desenvolver uma matéria/conteúdo que esteja ou não dentro da zona de conforto dos mesmos. Com este propósito procurou-se desenvolver um conteúdo, que não consta no PNEF como matéria, mas que se utilizado como ferramenta e meio de transformação do Homem tem potencial para alcançar objetivos propostos pelo mesmo documento. O conteúdo escolhido foi a Capoeira, através da qual tentou-se demonstrar que não é necessário ter formação específica para lecioná-la nas aulas, e assim desmitificar uma das barreiras apontadas pelos professores de EF para não lecionarem Desportos de Combate (Figueiredo, 1997).

6.1.1. Objetivos e metas da ACPI

Objetivo Geral

- Dar a conhecer a modalidade (características e potencialidades);

Objetivos específicos

- Incluir a Capoeira nos DC, tendo por base os objetivos propostos pelo PNEF;
- Fornecer aos professores de EF ferramentas de atuação no meio escolar, utilizando a Capoeira como ferramenta;
- Criar exercícios de apoio e implementação da Capoeira nas aulas de EF;
- Demonstrar que não é necessário formação específica para lecionar Capoeira nas aulas de EF.

Metas da ACPI

Consciencializar os professores de EF para o valor formativo dos Desportos de Combate e da Capoeira;

Mentalizar os professores de que os conteúdos/matérias, podendo ou não estar incluídas no PNEF, devem ser vistos como meios e ser utilizados como ferramentas de transformações, para o alcance de determinados objetivos;

Consciencializar para diferentes formas de abordagem dos conteúdos na aquisição de habilidade motoras, compreensão do fenómeno e aquisição de valores (honestidade, respeito, espírito desportivo) e competências, tais como a manipulação de força.

6.1.2. Operacionalização

Das várias reuniões que aconteceram entre o professor estagiário e o orientador cooperante definiu-se primeiro o dia da ACPI (22 de janeiro de 2016). A ação ficou agendada para uma sexta-feira, por razões de disponibilidade de espaços e disponibilidade temporal dos professores. Com esta definição surgiram também as temáticas a serem desenvolvidas nas ações, que no nosso caso prendeu-se com a Capoeira.

Apesar do grande à vontade sentido pelo professor estagiário, o tema solicitou um aprofundamento teórico, com o objetivo de selecionar e recolher a informação mais pertinente a ser exposta aos colegas de grupo disciplinar. Este aprofundar da matéria, para além de gerar mais conhecimento, permitiu focar melhor a ação para o contexto escolar, no sentido de abordar questões que tivessem pertinência para o ensino, assim como torná-las aplicáveis ao dito meio. Por outro lado, este estudo aprofundado levou a criação de um documento de apoio que permitisse que os professores de EF utilizassem, adaptassem e moldassem a informação fornecida às suas turmas, sem necessitarem de qualquer outro tipo de formação complementar.

Os conteúdos abordados tiveram o propósito de salientar a não necessidade de formação específica para lecionar a Capoeira na escola. Como era objetivo desta ação de formação retirar todas as barreiras que os professores poderiam encontrar e usar para não lecionar Capoeira nas aulas, procurou-se ilustrar também que não era necessário recorrer a material específico para a sua leção, pelo que apenas utilizou-se um rádio e um CD.

Falando ainda da componente teórica esta foi concebida juntamente com uma cronologia e organização dos conteúdos, de forma a orientar os professores na implementação da metodologia exposta. Para além disso foram fornecidos três planos de aula, referente às três primeiras aulas do processo, juntamente com um CD com músicas de Capoeira. Toda a informação disponibilizada na ação (documento de apoio, planos de aula, *Power Point* da apresentação e CD de música) teve por objetivo desbloquear a desmotivação e receio dos professores em abordarem o conteúdo da Capoeira nas aulas de EF.

Relativamente à divulgação elaborou-se um cartaz, um programa da ação e uma ficha de inscrição para os professores do grupo disciplinar. Para além do Cartaz (Anexo I) foi realizado um convite aos professores de EF (Anexo K), enviado para o *e-mail* dos mesmos, juntamente com o programa da ação (Anexo J), com o objetivo de garantir que todos tinham

acesso à informação. Também realizou-se um convite personalizado e entregue em mão a um dos membros do Conselho Executivo da escola, com o intuito de demonstrar o interesse da sua presença nesta ação importante para o processo de formação de um professor. O processo de divulgação continuou com o contacto direto, onde procurou-se questionar pessoalmente todos os colegas de EF da escola sobre a sua disponibilidade para a ação. Por último, um dia antes da ação enviou-se um *e-mail* e uma SMS a todos os professores do grupo disciplinar, com o intuito de os relembrar da ação e assim confirmar ou não a presença dos mesmos.

Relativamente à componente prática, esta teve por base os pressupostos da componente teórica, onde procurou-se ilustrar uma metodologia de aplicação, forneceu-se também algumas estratégias de implementação dessa metodologia, assim como ilustrou-se que não era necessário formação específica para a lecionação da Capoeira na escola. Por outro lado, na componente prática, procurou-se salientar diferentes formas de abordagem da Capoeira, como dança e como Desporto de Combate, na tentativa de solicitar a capacidade de adaptação, como também de criatividade dos professores.

6.1.3. Balanço da ACPI – Abordagem da Capoeira na Escola

A ação Científica Pedagógica Individual surge no sentido de suprimir algumas lacunas existentes na formação dos docentes de EF. Deste modo procurou-se ir ao encontro das necessidades e interesses dos mesmos. Posto isto, considerou-se ser interessante aprofundar uma modalidade (Capoeira) com potencial de ser abordada de diferentes perspetivas, mas com maior foco na vertente de Desportos de Combate. Por outro lado, esta atividade também tencionava levantar um conjunto de questões e dúvidas, com o objetivo de evidenciar o valor formativo que a mesma detém na formação e transformação dos alunos. Também nesta abordagem procurou-se demonstrar que se as modalidades/conteúdos forem vistas como um meio, e não um fim em si mesmo, podem ser mais proveitosas para a aquisição de competências e valores por parte dos alunos.

Apesar do enorme sucesso que esta ACPI teve, ainda é possível apontar algumas falhas decorrentes de todo o processo. Relativamente ao processo é de salientar que faltou alguma proatividade na definição da data e hora da ação, pelo que os professores estagiários deveriam ser os primeiros a procurar ativamente um estratégia de potencialização deste aspeto. Por outro lado, e salientando um aspeto positivo da fase de planeamento, os meios de comunicação utilizados foram os mais eficazes, tendo em conta o público-alvo da ação, pois doze dos dezassete professores de EF da escola compareceram na AICE.

Relativamente à componente prática considera-se que a ACPI foi bem-sucedida e foram atingidos os objetivos pretendidos. Nesta componente o professor estagiário demonstrou muita estabilidade e domínio do conhecimento relacionado com os conteúdos abordados, tanto na apresentação teórica como na prática. Um problema identificado prendeu-se com o facto de alguns professores de EF não terem realizado a componente prática, fator que resultou em algum ruído de fundo.

Resultado do fator anterior foi a dificuldade que o professor sentiu em ter a atenção de todos os professores, principalmente os que ficaram de fora da prática. No futuro o professor estagiário terá que procurar estratégias, não só para prender a atenção dos que não realizam a parte prática, como também para encontrar maneira de os envolver na aula. Talvez no fornecimento de *feedbacks*, ou na observação de alguns *itens* de interesse para a sua formação.

Ainda fruto do problema identificado em cima, em situações futuras deverá haver um melhor planeamento da aula prática, na tentativa de pensar melhor na colocação do professor em relação aos praticantes, como também em relação aos que não realizam a prática.

Apesar dos pontos negativos apontados a ACPI foi uma mais-valia para a formação dos professores e os ditos professores deram o devido reconhecimento do esforço dos estagiários. Esse reconhecimento foi visto tendo por base a ficha de avaliação da ação (ver Anexo L) realizada pelos estagiários, onde todos os aspetos mereceram avaliação positiva, excetuando a capacidade que os professores tinham de implementar a formação recebida, que ainda continua a ser descurada.

6.2. Ação Científico-Pedagógico Coletiva (ACPC) - Enquadramento

A ACPC surge no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários, mais propriamente no âmbito do 2º ano, onde acontece o EP. No contexto da UMa acontecem todos os anos este tipo de ações, em que o objetivo primordial passa por abordar, discutir e refletir sobre temáticas relacionadas com Educação, mais concretamente com a EF. Toda a envolvimento ligada a esta ação esteve a cargo dos professores estagiários envolvidos no processo de EP, com a colaboração dos seus orientadores científicos, orientadores cooperantes, preletores convidados e especialistas nas diferentes áreas.

O tema da ação científico-pedagógica é alterado ano após ano, no sentido de tornar a ação motivante, e com valor formativo, para os professores de EF. Neste sentido optou-se por focar o título da Ação nos “Contributos Práticos para a Abordagem da Educação Física”, pois este foi melhor título encontrado para espelhar as temáticas e a visão dos estagiários sobre as mesmas. Este título surge de um conjunto de ideias e interesses dos alunos organizadores, onde o foco incidiu na abordagem das diferentes didáticas de ensino, na tentativa de as tornar úteis para as aulas de EF.

Um dos grandes objetivos da ação passa por desmitificar alguns tabus que algumas atividades desportivas possam suscitar, levando a que sejam colocadas algumas barreiras à sua lecionação. Como tal, esta ação serviu também para demonstrar que as atividades desportivas, estando ou não englobadas no PNEF, não devem ser vistas como um fim em si mesmo, mas sim como um meio, meio esse de transformação do Homem e que sustentará toda a base de atuação e adaptação dos alunos no futuro.

Os conteúdos que foram abordados nesta ação têm fortes ligações aos interesses e crenças dos professores estagiários, tendo obtido a aprovação dos orientadores envolvidos em cada caso (orientador científico e orientador cooperante). Acredita-se que as matérias e conteúdos abordados serviram de ferramentas viáveis para ir ao encontro do Homem que pretendemos formar. Por outro lado, e mais uma vez vendo estes conteúdos (Capoeira, *GeoCaching*, Orientação, Atletismo, ARE, Andebol, *Smashball* e Ginástica) como meio e não como um fim, pretendeu-se demonstrar que através da utilização de certas estratégias e de uma metodologia adequada consegue-se alcançar alguns objetivos que o PNEF propõe, com a vantagem de que os alunos passam por um variado número de experiências e atividades desportivas, que serão prazerosas e úteis para o seu futuro.

Um professor que se quer reflexivo não deve descurar a sua formação contínua, daqui ressalta ainda mais a pertinência deste tipo de ações, assim como as componentes incorporadas nas mesmas, pois estas estão englobadas na formação contínua dos professores de EF e surge com o propósito de fornecer aplicações práticas, que vão, de certa forma, ao encontro das novas tendências e exigências de uma sociedade em permanente mudança.

No caso concreto do nosso núcleo de estágio da EBSAAS procurou-se encontrar uma temática que fosse, de certa forma, privada aos alunos, nomeadamente os Desportos de Combate, como tal a nossa temática intitulou-se de “Abordagem da Capoeira na Escola”.

Verificou-se que, segundo Figueiredo (1998), e apesar de estarem presentes no PNEF em todos os ciclos de ensino, são fornecidas algumas razões para não se lecionar Desportos de Combate nas aulas de EF: a primeira razão relaciona-se com a formação específica que se diz necessária e a segunda razão liga-se com a necessidade de material específico para abordar estas matérias e por último a falta de tempo no planeamento anual.

Por outro lado, procurou-se abordar um tema que fosse ao encontro das nossas motivações, mas que ao mesmo tempo nos obrigasse a atuarmos muito próximo dos nossos limites, para que colocasse algum desafio e entusiasmo. Foi escolhida a Capoeira, pois foi o tema de uma das ACPIs que o núcleo de estágio da EBSAAS desenvolveu. Com a temática um pouco já desenvolvida procurou-se responder à primeira razão apontada por Figueiredo (1998), onde evidenciou-se que, efetivamente, não é necessário deter formação específica na área para lecionar Desportos de Combate, no caso a Capoeira, com sucesso.

Com todo este envolvimento desenvolveu-se um estudo em que ambos os estagiários (um com formação específica em Capoeira e outro sem formação específica) lecionassem três aulas de Capoeira a 3 turmas diferentes, uma do 2º Ciclo, outra do 3º ciclo e outra do secundário (no total 6 turmas diferentes, 3 turmas para cada estagiário). Após cada aula aplicou-se um questionário aos alunos, que procurava contextualiza-los em relação aos Desportos de Combate e à Capoeira, assim como saber o seu nível de satisfação em relação à aula e à atuação do professor para, posteriormente, fazer a comparação entre a prestação dos dois professores estagiários. Ao mesmo tempo também aplicou-se um questionário idêntico aos professores da escola, procurando verificar a sua situação em relação aos Desportos de Combate e à Capoeira, como também se alguma vez já tinham lecionado Capoeira e/ou Desportos de Combate nas aulas, visto que estes receberam formação sobre este conteúdo numa das ACPI desenvolvida neste núcleo de estágio.

6.2.1. Objetivos - ação e do módulo de Abordagem da Capoeira na Escola

Objetivo Geral

- Explorar e apresentar estratégias alternativas para a abordagem da EF.

Objetivos específicos

- Enquadrar a Capoeira nos DC e no PNEF;
- Expor uma metodologia de abordagem em meio escolar;
- Apresentar casos concretos de intervenção na escola:
- Analisar a percepção dos professores em relação à matéria dos DC e da Capoeira;
- Perceber o que leva nas aulas de Educação Física; à lecionação, ou não, dos DC e da Capoeira;
- Analisar a percepção dos alunos em relação à matéria dos DC e à experiência de Capoeira;
- Avaliar a satisfação dos alunos após uma experiência de Capoeira numa aula;
- Perceber se existem diferenças na satisfação dos alunos entre a atuação de um professor com formação específica e de um professor sem formação específica em Capoeira.
- Fornecer ferramentas de atuação.

6.2.2. Operacionalização

Este tipo de ações permitiu que, para além do desenvolvimento teórico e prático de uma temática, fossem asseguradas diversas funções decorrentes de um processo de organização que se caracterizou pela complexidade e variedade de estímulos. Para colmatar estas solicitações foi realizado tudo um conjunto de atividades, recorrendo à distribuição de tarefas que, de grosso modo, prenderam-se com a organização e estruturação dos conteúdos a abordar, assim como os objetivos de cada tema, a realização de um cartaz (ver Anexo O), um programa (ver Anexo P) e todas as tarefas ligadas ao bom funcionamento da ação. Para além destas tarefas também houve toda uma discussão relacionada com os conteúdos e objetivos

dos temas, para que fosse possível enviar o plano da ação para os órgãos de creditação da mesma. Nesta discussão participaram os professores estagiários e os orientadores científicos, onde, em diversas reuniões, aprimorou-se estas questões e outras ligadas com o título, cartaz, entre outras.

Relativamente à temática “Abordagem da Capoeira na Escola”, e visto que a base teórica do estudo realizado já estava desenvolvida por instâncias anteriores, incluídas no processo EP, necessitou-se de passar rapidamente para a parte prática, onde considerou-se ser interessante comparar a atuação de dois professores na lecionação de Capoeira. Os professores não partiam em pé de igualdade para este desafio, pois um deles é praticante de capoeira a vários anos e outro nunca tinha tido formação específica na área. Para manter uma coerência foi necessário encontrar um modo de atuação igual, que permitisse realizar a comparação. Posto isto decidiu-se utilizar o primeiro plano de aula apresentada na ACPI desse ano, visto que era de fácil implementação e respondia às exigências e objetivos pretendidos no estudo.

Depois de direcionar a ação deu-se lugar à procura de turmas, no caso seis, sendo que duas teriam que ser do segundo ciclo, outras duas do terceiro e duas do secundário. Estas turmas depois foram distribuídas pelos dois professores estagiários, e cada um lecionou uma aula a uma das turmas de cada ciclo.

Com a componente prática realizada e com dados já recolhidos procedeu-se à análise dos dados, com o objetivo de confirmar ou não as expectativas do estudo, assim como o defendido na literatura. Para esta análise foi utilizada a análise descritiva dos dados, assim como a análise de comparação e correlação, toda esta análise foram feita com o recurso a teste não paramétricos.

Depois da análise crítica dos resultados e confrontação com a literatura deu-se todo o trabalho de estruturação do conhecimentos, na procura de preparar e melhor expor toda a informação recolhida, assim como os resultados obtidos. Para além desta componente teórica foi necessário preparar uma componente prática, no sentido de ilustrar as metodologias utilizadas e as estratégias de implementação, posto isto decidiu-se colocar em prática o plano de aula utilizado na conceção do estudo, com o objetivo de manter a coerência entre o discurso e o percurso.

6.2.3. Balanço

Relativamente à componente geral da ação verificaram-se problemas ligados à coordenação entre os estagiários, no sentido de alcançar e realizar de todas as tarefas necessárias para projetar a ação sobre os “Contributos práticos para a abordagem da Educação Física”. Ainda nesta fase de planeamento também verificou-se uma falta de proatividade, por parte dos estagiários, uma vez que as tarefas foram realizadas muito em cima do decorrer da atividade, o que condicionou todo o trabalho à partida. Nesta fase é de salientar que a data escolhida não foi a melhor, visto que nos mesmos dias da ação ocorriam, noutras partes da ilha, atividades do Desporto Escolar, assim como outra ação de formação para professores, com preletores de relevo nacional.

Relativamente à fase de conceção verificou-se que houve algumas tarefas que não foram pensadas aprofundadamente e resultado disso foi a falha de organização nesses aspetos. Um dos aspetos que revelou falta de pensamento da parte dos estagiários foi a nomeação de uma pessoa da organização para orientar e apresentar os convidados na sessão de abertura, assim como nomear alguém para dar as últimas palavras no primeiro dia de ação.

Agora focando o nosso espírito crítico para a temática abordada pelo núcleo de estágio da EBSAAS, falando mais afincadamente da fase de planeamento, esta decorreu com alguns percalços, devido à falta de proatividade demonstrada pelos estagiários na procura de implementar a componente prática. Com a demora em iniciar a componente prática, esta teve que ser realizada num curto espaço de tempo, pelo que as seis aulas foram lecionadas em menos de uma semana.

Com a implementação das aulas a acabar relativamente tarde, o processo de análise e interpretação de dados teve que ser feito com maior rapidez, no sentido de preparar toda a apresentação de forma estruturada para o dia da ação. Todo este atraso revelado no processo limitou um pouco os resultados obtidos, assim como as elações retiradas dos mesmos, pois se houvesse mais tempo disponível poderiam surgir algumas questões pertinentes para o estudo desenvolvido. Apesar de tudo, o estudo realizado foi ao encontro dos objetivos e expectativas criadas anteriormente, tendo sido revelador do sucesso e bom trabalho dos estagiários.

Relativamente ao dia da ação, na apresentação teórica dos conhecimentos os professores estagiários demonstraram um grande à vontade e domínio dos conteúdos apresentados e revelaram estar preparados para abraçar o futuro profissional na docência. Os

conteúdos foram expostos com clareza levando à compreensão do público sobre a temática. Neste aspeto nem tudo foi perfeito, sentiu-se por vezes alguma falta de palavras, aspeto normal devido à importância que este momento tem para a formação do professor estagiário. Por outro lado, também aconteceram incidentes que estiveram fora do alcance dos estagiários, nomeadamente a intervenção menos apropriada de um dos elementos da plateia, que atribuiu uma parte da ação, mas que em nada atrapalhou o sucesso da mesma.

A componente prática decorreu de forma natural, com os professores estagiários a revelarem uma boa capacidade de adaptação aos constrangimentos espaciais e temporais, dando uma resposta positiva face às adversidades. Os pontos fortes desta ação ligaram-se com a dificuldade que algumas pessoas sentiram em identificar o professor sem formação específica do professor praticante de Capoeira, como também foi possível criar uma identidade no seio da escola, pois este estudo levou a que a nossa imagem fosse associada aos professores de Capoeira da escola. Por outro lado, e salientando a nossa atuação na escola, fomos abordados para lecionar aulas de Capoeira na escola, visto o sucesso da nossa atuação.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O EP, considerado como uma aproximação do professor estagiário ao contexto real de um futuro profissional, é também o culminar de uma fase complexa que é a formação inicial. Ao terminar esta fase, tal como o nome indica, não significa o terminar de um processo de busca de conhecimento, nem de quebra com a conceção de reflexão, muito pelo contrário. Pois ao terminar o EP o agora professor deverá continuar todo um caminho orientado pela sua capacidade de dar uma atuação reflexiva e assim procurar sempre melhorar. Posto isto esta formação não é um fim em si mesmo, mas um meio que solicitou diversos comportamentos, que enraizaram-se nas estruturas internas, tornando as competências adquiridas em aprendizagens, que farão parte de uma metodologia bem cimentada.

Ao analisar o efeito do EP no estagiário verifica-se que os indicadores de caracterização dos estágios são diferentes, pelo que a pessoa que iniciou este projeto há dois anos atrás não é bem a mesma que termina agora o mesmo, nem será a mesma que daqui a alguns anos estará a utilizar uma metodologia que este processo permitiu desenvolver e dominar. Sinal dessas diferenças são as preocupações que eram observadas no início desta “viagem”, onde o professor estagiário procurava encontrar respostas para as situações, através de técnicas, e atualmente procura adquirir ferramentas de adaptação e mais importante que isso é a maior preocupação em refletir sobre o acontecido, não se limitando só a descrevê-lo. Neste propósito o professor estagiário, que aprende mais com as reflexões realizadas do que com as técnicas utilizadas, procura retirar ilações da metodologia do “aprender a fazer e pensando”, sendo esta a base da construção de uma forma pessoal de conhecer e agir (Vieira, Caires & Coimbra, 2011).

A metodologia do “aprender fazendo e pensando” foi o ponto crítico e crucial desta formação inicial que não se esgota na defesa deste relatório, uma vez que a responsabilidade ética do professor exige uma formação contínua. Nesta formação contínua o professor deve ser pro ativo o suficiente com o objetivo de se preparar, de se capacitar e de se formar antes de iniciar a sua atividade, sentindo a necessidade de estar em formação permanente, recorrendo muitas vezes à análise crítica da sua prática (Freire 2003). Nesta formação contínua torna-se imprescindível fazer uso do diagnóstico, prescrição e controlo e olhar para o mesmo como um instrumento cíclico, onde uns influenciam os outros e através dos mesmos podem ser melhor preparadas outras fases na constante utilização do ato de questionar, refletir e aprender.

A integração no contexto escolar foi um aspeto importante na atuação do professor estagiário, pelo que procurou-se que esta fosse feita com a maior eficácia possível. O EP foi encarado como uma oportunidade de aproximação ao contexto de um professor de EF, o qual ocorreu por cima de uma procura de compreender e conhecer o contexto e o fenómeno, como também um meio de tornar aplicável uma metodologia adquirida através dos conhecimentos teóricos na formação inicial.

Em muitos momentos deste processo de EP houve um desacreditar de algumas teorias desenvolvidas no meio académico, muitas devido às exigências do contexto, outras por falta de competência do professor estagiário em implementá-las. Neste processo, que agora fecha um capítulo e abre um novo, o mais importante relaciona-se com as ilações retiradas durante o processo. A abordagem de algumas matérias, ou implementação de metodologias pode ser um trabalho penoso, complicado e complexo, mas não pode deixar de ser feito, pois neste processo é importante experimentar, testar e fazer de toda a ocasião um espaço de laboratório e reflexão. Apesar de alguma falta de sucesso conseguiu-se suprimir algumas lacunas, com um maior pensamento sobre o tema ou então conhecimento sobre os alunos da turma, para verificar se antes de implementar o que for, a turma consegue ou não alcançar os objetivos visados.

O laboratório, todas as reflexões, orientações recebidas e discussões solicitaram um conjunto de comportamentos que nem sempre foi gerido da melhor maneira, mas levou a um aproximar dos limites do professor estagiário. O EP foi composto por diversas situações complexas que muitas delas não constaram nas expectativas e na imaginação do estagiário, pelo que suscitou que o mesmo fosse capaz de se adaptar às diferentes situações. Resultado dessas diversas adaptações e transformações foram as aprendizagens adquiridas, que fizeram deste meio um instrumento eficaz de atuação no futuro.

Agora falando dos alunos, visto que é pretendido que estes se coloquem no centro do processo, foram solicitados comportamentos que, mais importante do que cumprir os conteúdos programáticos e as matérias, foram ao encontro do fornecimento de ferramentas que permitissem a atuação eficaz dos alunos numa sociedade em constante mudança. É certo que nem todos os comportamentos solicitados foram induzidos, pelo que poderá indicar algumas falhas na atuação do professor, mas o certo é que deu-se evolução e os alunos demonstraram aprendizagens e transformações sofridas.

As aulas foram a parte visível de todo o processo pedagógico, que englobou o planejamento, concepção e reflexão. Este ciclo permitiu um melhorar da atuação do professor fazendo uma adaptação às características do contexto quase diariamente. Esta atitude reflexiva levou a grandes evoluções, na procura de uma atuação pedagógica eficaz, que no fim, por vezes já era procurada a excelência, apesar de não ter sido conseguido.

A atuação do professor não se pode resumir à orientação e lecionação das aulas, pelo que o professor tem todo um *status* social que o convida a participar ativamente em diversas atividades organizadas pela escola e outras entidades, como a universidade. Neste sentido, todas as atividades em que os professores estagiários possam participar são meios de preparação para o contexto real. Com isto afirmamos que a formação inicial torna-se cada vez mais completa consoante o número e pertinência de atividades em que os professores estão envolvidos, sendo que, mesmo que o futuro do professor não passe pela docência, desenvolvem competências e promovem ferramentas úteis para o seu futuro em diversos aspetos.

Outro contexto que o futuro professor encontrará é, certamente, a orientação de mais do que uma turma, logo todas as experiências vividas neste propósito, que englobe a lecionação de diversas turmas, é mais um meio formativo para o professor. Neste EP é de salientar que ambos os professores estagiários do núcleo de estágio da EBSAAS, tiveram pelo menos o contacto com nove turmas, a estas adiciona-se a turma do colega de estagiário, sendo que seis delas estiveram associadas à ACPC. No nosso caso concreto ainda adiciona-se as aulas de Capoeira lecionadas a outras duas turmas, por convite dos professores de EF da EBSAAS e que decorreram de atividades extra estágio, mas que ainda enaltecem mais a nossa atuação.

Uma das componentes mais importantes para o sucesso da atuação do professor que, muito possivelmente não haverá hipótese de voltar a tê-lo, foi o espaço criado para a reflexão, discussão e troca de ideias decorrentes das reuniões com o orientador cooperante, o colega professor estagiário e o orientador científico. Este espaço veio a revelar-se essencial para a evolução dos professores estagiários e dele foi possível retirar uma grande parte das aprendizagens e transformações sofridas, visto que assistiu-se a um colocar de experiências à disposição do estagiário, sendo este o meio de transmissão de conhecimento e ferramentas.

Como forma de ressaltar à vista algumas questões consideradas importante, assim como forma de deixar um conjunto de sugestões para o futuro, vamos expor algumas potencialidades, dificuldades e alguns paradoxos identificados e experienciados no decorrer deste EP.

Iniciando por afirmar que à luz da visão da comunidade os professores estagiários num processo de EP ultrapassam em grande escala as responsabilidades mínimas de um professor de EF. Este indicador releva ainda mais as grandes potencialidades do EP para a formação inicial dos professores de EF. Para tornar possível esta experiência enriquecedora é de caráter essencial uma boa inclusão do professor estagiário no estabelecimento de ensino que o acolhe.

A EBSAAS oferece boas condições de trabalho aos professores estagiários que lá procurem realizar o seu ano de EP, pois esta está equipada com boas instalações e materiais, como também proporciona um bom ambiente de aprendizagem para professores e alunos. Relativamente ao grupo disciplinar de EF da escola, este revelou-se muito bom anfitrião, participando ativamente nas atividades dos estagiários, como também foram um meio de compreender e manipular algumas variáveis no contexto escolar. Nisto tudo, a escola foi um bom exemplo de atuação no meio escolar, onde provocou diversas transformações positivas na formação dos professores estagiários.

Ainda falando de potencialidades, o envolvimento dos professores estagiários em várias atividades ligadas ao contexto escolar, e não só, foi encarada de maneira muito positiva, pois permitiu adquirir e consolidar diversas ferramentas e metodologias de atuação. Este envolvimento levou a que os professores fossem capazes de compreender, atuar e manipular variáveis, com sucesso, num contexto tão complexo como o escolar, tendo arquetizado o seu repertório, de conhecimentos e competências, de uma maneira muito mais intensa.

Agora falando de algumas dificuldades sentidas no decorrer do EP é de salientar que muitas delas são comuns à maioria dos professores estagiários e ligam-se com o domínio de algumas matérias de ensino, o domínio de um metodologia e de gestão e controlo das aulas e alunos.

Generalizando as dificuldades comuns sentidas no decorrer das aulas e das atividades desenvolvidas podemos afirmar que, em certos momentos, a fase de planeamento das aulas/tarefas foi um problema. Uma vez que, nem sempre era feita com o nível de aprovação satisfatório e muitas vezes aconteciam em momentos muito aproximados ao do evento. Esta dificuldade deveu-se muito à falta de proatividade do professor estagiário e resultavam de um

pensamento não tão aprofundado quanto o desejado sobre as questões. Por outro lado, também resultavam no aparecimento de situações que não tinham sido previstas na fase de planeamento e levavam a que o professor atuasse muitas vezes em cima de situações improvisadas.

Outra grande dificuldade sentida durante o EP ligou-se com a capacidade de passar do discurso ao percurso, onde muitas vezes a teoria esteve bem cimentada, mas nem sempre o professor foi capaz de transpô-la para a prática. Neste sentido muitas vezes a sua atuação era contrária aos argumentos que este defendia, o que revelava alguma falta de coerência entre estes dois campos.

Por fim falando dos paradoxos observados é de salientar que a sua existência também foi benéfica para a evolução do professor estagiário, visto que solicitaram uma grande variedade de comportamentos, com o resultado a assentar em novas transformações, adaptações e reflexões. Fruto da reflexão recorrente do EP relevamos algumas questões que, no nosso entender, não respondem eficazmente às solicitações do contexto escolar atual. Logo terão de ser pensadas e refletidas, para que no futuro seja encontrado um modelo de ensino da EF mais eficaz para a EBSAAS.

Primeiro paradoxo a evidenciar liga-se com a abordagem por blocos, pois esta para além de desatualizada não é defendida pelo PNEF. Por outro lado, esta abordagem por blocos levantou um conjunto de problemas, que dificultou a atuação do professor estagiário. Para além disso, a EBSAAS lançou uma linha de diretrizes, onde uma delas foi emitida no início do ano letivo, a informar das matérias de ensino a serem lecionadas em cada período e por cada ano escolar.

Agora olhando para um panorama mais geral podemos ver que a definição das matérias de ensino não esteve em consonância com os interesses e necessidades dos alunos. Podendo levar a uma atuação desajustada, visto que esta definição também não foi influenciada pela AI. Por outro lado levou a que uma parte da CT não tivesse o objetivo pretendido, pois não teve qualquer influência nas matérias de ensino lecionadas. Outro problema levantado ligou-se com o PA e a AI, uma vez que, o PA foi realizado antes de ser feita a AI em todas as matérias, que verificou-se ser um contrassenso e poderá ser um meio para caraterizar o PA, quase, como um ato burocrático.

Contudo procurou-se encontrar estratégias que suprimissem estas questões e assim realizar o melhor trabalho possível, com o intuito de colocar o máximo possível os alunos no centro do processo e retirar o maior partido das situações vividas no EP.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). *A Rotura – A sistemática das actividades desportivas*. Edição VML, Torres Novas.
- Ambrosetti, N., & Ribeiro, M. (2005). A escola como espaço de trabalho e formação dos professores. In Formação continuada de professores, *VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*, Congresso organizado por Universidade Estadual Paulista, São Paulo.
- Avelar-Rosa, B., & Figueiredo, A. (2015). As Artes Marciais e Desportos de Combate na Educação Física Escolar – Interpretação Curricular. *Journal of sport Pedagogy Research*, 1 (8), 14-21. Acedido a 4 de janeiro de 2016 em <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/3009/1/As%20AM%26DC%20na%20EF%20e%20scolar%20-%20interpreta%C3%A7%C3%A3o%20curricular.pdf>
- Avelar Rosa, B. (2009). Estrutura e Organização do Desporto (em idade) Escolar: Análise do Barcelona e seu Contributo para a Realidade Portuguesa. In *Livro de Actas X Congresso Gestão do Desporto*. Congresso organizado por Universidade da Beira Interior, Covilhã. Acedido a 4 de janeiro de 2016 em [http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/1092/1/Estrutura%20e%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20Desporto%20\(em%20Idade\)%20Escolar%20-%20APOGESD%20-%20Covilha.pdf](http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/1092/1/Estrutura%20e%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20Desporto%20(em%20Idade)%20Escolar%20-%20APOGESD%20-%20Covilha.pdf)
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*, Faculdade de Motricidade Humana: Lisboa.
- Batista, P., Pereira, A., & Graça, A. (2012). A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In Nascimento, J & Farias, G. (2012). *Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção* (p. 81-111). Florianópolis: UDESC. Acedido a 4 de julho de 2016 em <http://www.fasne.edu.br/blog/edfísica/wp-content/uploads/2012/05/Livro-VI-SEPEF-2012-Sem-CAPA1.pdf>

- Bossle, F. (2002). *Planejamento de ensino na educação física - Uma contribuição ao coletivo docente*. *Movimento*, 8 (1), 31-39. Acedido a 27 de junho de 2016 em <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2635/1261>
- Breckenfeld, E., Guiraud, L., & Romanowski, J. (2009) Considerações sobre a formação continuada do pedagogo escolar no sistema de ensino público estadual paranaense (2004-2008): Possibilidade e Limitações. In Vosgerau, D., Ens, R., & Casteleins (organização), *VIX Congresso Nacional de Educação - Educere III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, Congresso organizado por Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba
- Caeiro, C. (2011). *Organização curricular e Aptidão Física em alunos do ensino secundário – Estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Educação Física - Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologia, Portugal. Acedido a 10 de julho de 2016 em <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2335/Relatorio%20Final%20-%20Carlos%20Caeiro%2021004437.pdf?sequence=1>
- Caires, S., & Almeida, L. (2003). Vivências e percepções dos estágios pedagógicos: estudo com os alunos de licenciaturas em ensino. *Psico-USF*, 8 (2), 145-153. Acedido a 4 de julho de 2016 em <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v8n2/v8n2a06.pdf>
- Caires, S. (2006). Vivências e percepções do estágio pedagógico: Contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do “tornar-se professor”. *Análise Psicológica*, 24 (1), 87-98. Acedido a 4 de julho de 2016 em <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/156>
- Camargo, D., & Finck, S. (2010). A dança inserida no contexto educacional e sua contribuição para o desenvolvimento infantil. *InterMeio*, 32 (32), 62-74. Acedido a 9 de julho de 2016 em http://www.intermeio.ufms.br/revistas/32/32%20Artigo_04.pdf
- Candela., M Conte., R; Pestana., N; D’anna, C., & Paloma, F. (2013). The role of dancing in the educational process. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 106, 3069-3074. Doi: 10.1016/j.sbspro.2013.12.354

- Carmona, A. (2012). *Relatório de estágio: A unidade Didática como estratégia de ensino integrado – dos fundamentos didatológicos aos processos de construção*. Relatório de Estágio de Mestrado. Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Educação, Portugal.
- Escudero, N., & Neira, M. (2001). Avaliação da aprendizagem em educação física: uma escrita autopoiética. *Est. Aval. Educ*, 2 (49), 285-304. Acedido a 11 de julho de 2016 em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1638/1638.pdf>
- Fernandes, M. (2014). *Relatório de Estágio de Educação Física, Realizado na Escola Secundária de Francisco Franco*. Relatório de Estágio de Mestrado. Universidade da Madeira, Portugal.
- Fernandes, S. (2003). *Vivências e percepções do estágio pedagógico: a perspetiva dos estagiários da Universidade do Minho*. Tese de doutoramento em Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, Portugal. Acedido a 27 de junho de 2016 em <http://hdl.handle.net/1822/3246>
- Figueiredo, A. (1997). Os desportos de combate nos programas de Educação Física, *Horizonte 14 (80)*, 36-39
- Figueiredo, A. (1998). Os Desportos de Combate nas Aulas de Educação Física, *Horizonte, 14 (81)*, 1-8.
- Freire, P. (2003). *Professora Sim, Tia Não. Cartas a quem ousa ensinar* (13.^a Ed.). São Paulo: Editora Olho d'Água.
- Freitas, D. (2015). *Relatório de estágio de Educação Física, Realizado na Escola Secundário Jaime Moniz*. Relatório de Estágio de Mestrado. Universidade da Madeira, Portugal.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2003). *Teacher development and educational change* (2^a Ed.). London: Falmer. Acedido a 29 de maio de 2016 em <https://books.google.pt/books?id=isrKAgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Teacher+de+velopment+and+educational+change&hl=pt->

PT&sa=X&ved=0ahUKEwjZyqTFpIfPAhUCD8AKHTn_D34Q6AEIGzAA#v=onepage&q=Teacher%20development%20and%20educational%20change&f=false

Gozzi, M., & Ruete, H. (2006). Identificando estilos de ensino em aulas de Educação Física em segmentos não escolares. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 5 (1), 117-134. Acedido a 15 de agosto de 2016 em <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1304>

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa Nacional de Educação Física – 3.º Ciclo*. Acedido a 27 de março de 2016 em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ef_programa_3c.pdf

Libâneo, J. (2001). Pedagogia e pedagogos inquietações e buscas. *Educar; Curitiba*, 17, 153-176. Acedido a 4 de julho de 2016 em <http://revistas.ufpr.br/educar/article/viewFile/2074/1726>

Lopes, H., Fernando, C., & Vicente (Julho, 2008). Meios e processos da pedagogia no treino desportivo – Um exemplo no Judo. In Narici, M (presidência), *13th Annual Congress of the European College of Sport Science*. Conferência organizada por European College of Sport Science, Estoril.

Lopes, H. (2014). Avaliação Sumativa - O erro do avaliador. In Lopes, L., Gouveia, E., Alves, R., Correia, A. (2014) *Problemática da Educação Física I* (pp.103-114). Funchal: Universidade da Madeira.

Lopes, H. (2005). *Análise das possibilidades de integração nos mercados do Desporto de um produto do âmbito da Sistemática das Actividades Desportivas*. Dissertação de Doutoramento em Educação Física e Desporto. Universidade da Madeira, Portugal.

Macoveia, S., Zahiu, M., & Sulea, R. (2014). Theoretical Arguments for Dance as a Means of Providing Aesthetic Education in Primary School. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 117, 74-80. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.02.181.

Marcon, D., Graça, A., & Nascimento (2013). O conhecimento do contexto na formação inicial em Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27 (4), 633-

645. Acedido a 26 de junho de 2016 em <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v27n4/v27n4a11.pdf>

Martins, A. (2011). *A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física e Desporto*. Relatório de Estágio de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal.

Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R. & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Revista Exendra* 6, 57-70 Coimbra.

Menegolla, M., & Sant'Anna, I. (2002). *Por que planejar? Como planejar? Currículo – Área – Aula. 12ª ED* (12ª Ed.): Petrópolis: Editora Vozes.

Mota, F. (2015). *O Estágio Profissional: A aprendizagem de hoje para o ensino de amanhã*. Relatório de Estágio de Mestrado. Universidade do Porto, Portugal.

Moura, D. (2009). A Educação Física Escolar e os estilos de ensino: uma análise de duas escolas do Rio de Janeiro. *Efdeportes.com*. 14 (137), Buenos Aires. Acedido a 15 de agosto de 2016 em <http://www.efdeportes.com/efd137/a-educacao-fisica-escolar-e-os-estilos-de-ensino.htm>

Neves, D., Vieira, C., Carvalho, M., & Correia, A. (2014). Avaliação da Condição Física. In Lopes, L., Gouveia, E., Alves, R., Correia, A. (2014) *Problemática da Educação Física I* (pp.65-72). Funchal: Universidade da Madeira.

Pereira, A. (2001). *A Excelência Profissional em Educação Física e Desporto em Portugal: Perfil a partir de sete Histórias de Vida*. Tese de Doutoramento. Universidade do Porto, Portugal.

Piéron, M. (1996). *Formação de professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógicas*: Cruz Quebrada: Edições FMH;

Projeto Educativo. (2011). *Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva* (2011-2015). Acedido a 16 de setembro de 2015 em <http://mirror.ebsaas.com/>

- Prudente, J (2006). *Análise da performance tático-técnica no andebol de alto nível*. Tese de doutoramento. Universidade da Madeira: Portugal.
- Reis, P (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Acedido a 20 de junho de 2016 em <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>
- Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1997). Valores e Expetativas dos Professores-Estagiários. In Congresso Nacional de Supervisão na Formação (1ª Ed), *1º congresso nacional de supervisão na formação: contributos inovadores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, L., & Ponte, J. (2002). A prática lectiva como actividade de resolução de problemas: Um estudo com três professoras do ensino secundário. *Quadrante*, 11 (2), 29-54. Acedido a 4 de julho de 2016 em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3980/1/02-Santos-Ponte_Quadrante_11-2.pdf
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e da observação*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Sebastião, L., & Freire, E. (2009). A utilização de recursos materiais alternativos nas aulas de Educação Física: Um estudo de caso. *Pensar a Prática*, 12 (3), 1-12. Acedido a 4 de agosto de 2016 em <http://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/6766>
- Serafini, O., & Pacheco J. (1990). A observação como elemento regulador da tomada de decisões: A proposta de um instrumento. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (2), 1-19. Acedido a 9 de julho de 2016 em [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/459/1/1990,3\(2\),1-20\(OscarSerafini%2526JoseAPacheco\).pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/459/1/1990,3(2),1-20(OscarSerafini%2526JoseAPacheco).pdf)
- Silva, A. (2000). A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, 21 (72), 89-109. Acedido a 8 de julho de 2016 em <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4195.pdf>

- Simões, J., Fernando, C., & Lopes, H. (2014). Avaliar em Educação Física – A Necessidade de um Quadro Conceptual. In Lopes, L., Gouveia, E., Alves, R., Correia, A. (2014) *Problemática da Educação Física I* (pp.17-21). Funchal: Universidade da Madeira.
- Soares, J. (2009). Percepções dos professores do desporto escolar sobre a relação entre o sector escolar e sector federado da Região Autónoma da Madeira. *Revista Portuguesa Ciências Desporto*, 9 (2), 76-82. Acedido em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpcd/v9n2/v9n2a09.pdf>
- Takahashi, R., & Fernandes, M. (2004). Plano de aula: Conceitos e metodologia. *Acta Paul. Enf*, 17 (1), 114-118. Acedido a 9 de julho de 2016 em http://lms.ead1.com.br/upload/biblioteca/modulo_5096/8QT71NFP3D.pdf
- Thurler, M. (1994). Levar os professores a uma construção ativa da mudança: Para uma nova conceção da gestão da inovação. In M. G. Thurler & Ph. Perrenoud (Eds.), *A escola e a mudança*. Lisboa: Escolar Editora.
- Universidade da Madeira (UMa). (2016) Mestrado - Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Acedido a 4 de julho de 2016 em <http://www.uma.pt>
- Vieira, D., Caires, S., & Coimbra, J. (2011). Do ensino superior para o trabalho: Contributos dos estágios para inserção profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12 (1), 29-36. Acedido a 4 de julho de 2016 em <http://hdl.handle.net/1822/15351>
- Vieira, I. (2008). *Percepção dos professores do desporto escolar sobre os atributos do serviço e factores de satisfação e insatisfação*. Dissertação de mestrado. Universidade da Madeira: Portugal
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (1), 53-64. Acedido a 2 de julho de 2016 em <https://www.researchgate.net/publication/228371609>

9. ANEXOS

Introdução

Esta UD decorreu no primeiro período, entre os dias 21 de setembro e o dia 17 de dezembro de 2015. Contou com um total de 26 sessões de aulas, sendo que uma delas foi direcionada à apresentação do professor e alunos, outra para desenvolver uma aula de Capoeira, uma aula para a avaliação da aptidão física (Eurofit), mais uma para a avaliação cognitiva (teste escrito) e outra para elaborar um torneio de Voleibol. Visto que esta UD está direcionada para duas matérias, verificamos que 11 sessões de 90 minutos foram dispensadas para lecionar Voleibol e 10 sessões de 45 minutos para lecionar Badminton, nestas sessões estão incluídas as avaliações iniciais, intercalares e sumativas. As sessões de Voleibol aconteciam à segunda-feira das 08:00 às 09:30, enquanto as sessões de Badminton aconteciam à quinta-feira das 14:00 às 14:45.

Enquadramento

Relativamente ao enquadramento espacial das aulas estas aconteceram sempre no pavilhão da EBSAAS, sendo que à segunda-feira disponhamos de um terço de pavilhão para lecionar Voleibol e à quinta, por vezes disponhamos de quase dois terços de pavilhão, enquanto outras vezes apenas tínhamos disponível apenas um terço para abordar Badminton.

Relativamente aos recursos disponíveis estes foram os seguintes:

Unidade Didática de Voleibol e Badminton	
Ano de escolaridade	9º ano
Turma	1
Total de alunos	25
Género masculino	12
Género feminino	13
Início da UD	21/09/2015
Fim da UD	17/12/2015
Recurso Humanos	Funcionários responsáveis pelo material e instalações; Núcleo de estágio e 25 alunos
Recursos temporais	13 aulas de 90'=1117' 13 aulas de 45'=585' Total=1702'
Recursos Materiais	Raquetas, Volantes, Redes, Postes, Cones/Pinos, Coletes, Apito, Cronómetro, Marcadores, Quadro, Manual, Cartazes(ver Erro! A origem da referência não foi encontrada. , Erro! A origem da referência não foi encontrada. e Erro! A origem da referência não foi encontrada.), Arcos, Bolas, Redes, Postes, Cordas e Coletes.
Recursos espaciais	1/3 de pavilhão para Voleibol Até 2/3 de pavilhão para Badminton

Objetivos específicos

Objetivos da UD

Os objetivos desta UD são:

- a) Melhorar a aptidão física e desenvolver as capacidades condicionais e coordenativas;
- b) Desenvolver as habilidades motoras;
- c) Adquirir os fundamentos técnico-táticos abordados;
- d) Adotar de forma ajustada as ações técnico-tático e estratégicas em situação de jogo.

Conhecimentos e competências

Segundo Jacinto et al. (2001, pp.12) para o Voleibol os alunos devem “Cooperar com os companheiros para o alcance do objectivo dos Jogos Desportivos Colectivos, realizando com oportunidade e correcção as acções técnico-táticas elementares em todas as funções conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro.”

Ainda falando de competências Jacinto et al. (2001) no PNEF sugere para o 9º ano que os alunos em situações de jogo 4X4, com a rede a 2,20m de altura consigam efetuar:

- Serviço por baixo ou por cima;
- Recebe o serviço em manchete;
- Colocação correta e oportuna para passar a bola para um colega rematar, quando se encontra na posição de passador;
- Remata, faz *amorti* ou passa colocado, quando a bola está disponível para atacar;
- Faz proteção ao ataque;
- Bloco individual;
- Posiciona-se defensivamente consoante a posição do bloco.

Em termos de conhecimento, no mesmo documento, é exigido que os alunos saibam:

- Reconhecer as suas falhas e as dos colegas e expor soluções para as ditas falhas;
- Identificar os sinais dos árbitros;
- Conheça o objetivo do jogo, função e o modo de execução das principais ações técnico técnica, adequando as suas ações a esse conhecimento;
- Conhecimento das regras;
- Saiba desempenhar o papel de árbitro.

Relativamente ao Badmínton Jacinto et al. (2001) identifica as seguintes competências a serem desenvolvidas:

- Serviço curto e cumprido;
- *Clear*;
- *Lob*;
- *Amorti*;
- *Drive*.

Em termos de conhecimento, as diretrizes do mesmo documento são:

- Reconhecer as suas falhas e as dos colegas e expor soluções para as ditas falhas;
- Identificar os sinais dos árbitros;
- Conheça o objetivo do jogo, função e o modo de execução das principais ações tático técnica, adequando as suas ações a esse conhecimento;
- Conhecimento das regras;
- Saiba desempenhar o papel de árbitro.

Anexo B - Plano de Aula

Professor estagiário: Diogo Sousa	Ano: 9º ano	Turma: 1	Nº de aluno: 25	Data: 02/06/16	Hora: 14:00-14:45
	Período: 3º	Instalação: Campo	Modalidade: Futebol	Plano: 51	Duração: 45'
Recursos materiais: 5 bolas, cones, 12 coletes, relógio e ficha de presenças.					
Objetivo Geral: Cooperação					
Conteúdos/objetivos	Estratégias/Organização	Esquema Gráfico	Duração		
			E	A	
Parte Inicial					
Chamada <ul style="list-style-type: none"> Controlar as presenças; Controlar as joias; Apresentar a tarefa. 	Alunos sentados no chão em meia-lua de frente para o professor, que estará colocado junto à parede, no lado contrário às bancadas do pavilhão. Aqui será pedido que retirem todas as joias. Explicar o que será realizado.		10'	10'	
Futebol humano: <ul style="list-style-type: none"> Ativação geral. 	-Dividir a turma em equipas de 3 elementos, cada 2 equipas com 1 bola, num 1/4 de campos. -O objetivo é ultrapassar a linha de baliza do adversário, entre os 2 cones que estarão sobre a mesma. -Vence a equipa que conseguir introduzir mais vezes elementos dentro da baliza.		5'	15'	
Ativação articular: <ul style="list-style-type: none"> Pulsos; Ombros; Tronco; Joelhos. 	-Os alunos alinhados em grupos de 3 elementos, agrupados por equipas; -O professor faz a ativação articular com os alunos e conta ao mesmo tempo 10 repetições de cada exemplo e de cada membro, se for caso disso.		3'	18'	
Parte Fundamental					
Jogo 3X3: <ul style="list-style-type: none"> Cooperação. 	-Aproveitar a organização do exercício anterior; -Só pode haver remate depois da marcação mais perto da baliza adversária; -A bola terá que passar por todos os elementos da equipa. Os alunos mais proficientes apenas terão que ter um aluno sempre atrás da bola, quando a equipa ataca e quando defende, um aluno terá que estar atrás do defensor do portador da bola.		9'	27'	
Jogo 5X5: <ul style="list-style-type: none"> Cooperação. 	-Em cada 1/2 campo juntar os coletes contra os sem coletes; -Jogo de 5X5, cada 2 equipas com 1 bola em campo inteiro; -Fica 1 jogador de cada equipa de fora e ao sinal do professor troca de jogador; -A bola tem que passar por todos antes de haver golo; -Só vale remate dentro da área de baliza;		10'	37'	
Parte Final					
Alongamento musculares de: <ul style="list-style-type: none"> Pernas; Costas; Braços e ombros. 	Os alunos alinhados em grupos de 5 elementos, formando 5 linhas desde o número 1 ao número 25; O professor faz o alongamento com os alunos e conta ao mesmo tempo 10 segundos de cada exemplo e de cada membro, se for caso disto. Falar sobre as autorizações para o estudo da Universidade da Madeira.		5'	40'	

Nº	Nome	P/A	Observações:
1	1		
2	2		
3	3		
4	4		
5	5		
6	6		
7	7		
8	8		
9	9		
10	10		
11	11		
12	12		
13	13		
14	14		
15	15		
16	16		
17	17		
18	18		
19	19		
20	20		
21	21		
22	22		
23	23		
24	24		
25	25		

Sumário:

- Chamada;
- Ativação geral, jogo do Futebol humano;
- Jogo 3X3, Cooperação;
- Jogo 5X5, Cooperação;
- Retorno à Calma, alongamento dos grandes grupos musculares;
- Despedir-se dos alunos.

Anexo C - Ficha de observação na assistência às aulas



ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DR. ÂNGELO AUGUSTO DA SILVA
 Disciplina: Educação Física
 Ano Letivo 2015/2016
 Ficha de Observação



Observador:		Objetivos geral:	Matérias:	Data:
Observado:				Turma:
Comportamentos do professor		Avaliação	Observações	
Gestão da aula	Início de aula	1-2-3-4-5		
	Tempo de Instrução	1-2-3-4-5		
	Tempos de transição	1-2-3-4-5		
	Formação de grupos	1-2-3-4-5		
	Demonstração	1-2-3-4-5		
Controlo da aula	Colocação aluno/professor, na instrução/ tarefa/ circulação	1-2-3-4-5		
	Controlo da turma: -Distância; -Comportamentos desvio;	1-2-3-4-5		
	Bom clima: -reforço positivo; -feedbacks.	1-2-3-4-5		
	Tempo de empenhamento motor	1-2-3-4-5		
Comportamentos solicitados/induzidos	Alcance dos objetivos	1-2-3-4-5		
	Intencionalidade da tarefa	1-2-3-4-5		
	Transformações verificadas	1-2-3-4-5		
	Adequação da tarefa	1-2-3-4-5		

Professor Estagiário: Diogo Sousa;
 Professor Orientador: Ricardo Alves;
 Professor Orientador Cooperante - Adérito Nóbrega.



Cronograma

1º Período				
Aula	Dia	Instalações	Conteúdos	Ativação Geral
1	21/set		Apresentação	Jogo lúdico
2	24/set	Pavilhão	Av. Badminton	Luta de pé (D.C)
3	28/set	Pavilhão	Av. Voleibol	Jogo lúdico
4	1/out	Pavilhão	Bad. Posição base e deslocamentos	Relação com o volante
5	5/out	Pavilhão	Vol. Serviço por baixo/Receção	Introdução à Ginga
6	8/out	Pavilhão	Bad. Serviço curto/longo	Jogo lúdico
7	12/out	Pavilhão	Eurofit/Fitnessgram	Jogo lúdico
8	15/out	Pavilhão	Bad. Serviço curto/longo	Jogo lúdico
9	19/out	Pavilhão	Vol. Serviço por cima/Receção	Jogo lúdico
10	22/out	Pavilhão	Bad. Relação com o Volante e Movimentação	Andebol jogo passes
11	26/out	Pavilhão	Vol. Ataque, amorti e toque de dedos. Bloco e cobertura	Dominio da bola Voleibol
12	29/out	Pavilhão	Bad. Relação com o Volante e Movimentação	Atletismo, saltos
13	2/nov	Pavilhão	Av Intercalar Voleibol	Jogo lúdico
14	5/nov	Pavilhão	Av Intercalar Badminton	Jogo lúdico
15	9/nov	Pavilhão	Vol. Defesa. Manchete e toque de dedos	Ginga e luta de pé
16	12/nov	Pavilhão	Bad. Relação com o Volante e Movimentação	Dança, movimentos simples
17	16/nov	Pavilhão	Vol. Defesa posição base e colocação	Atletismo, estafeta
18	19/nov	Pavilhão	Av Sum. Domínio Cognitivo (Teste)	
19	23/nov	Pavilhão	Vol. Dinâmica coletiva	Desp. Combate - desequilíbrios
20	26/nov	Pavilhão	Bad. Variação de Jogo.	Jogos de equipa
21	30/nov	Pavilhão	Av Sum. Domínio Psicomotor (Voleibol)	Jogo lúdico
22	3/dez	Pavilhão	Av Sum. Domínio Psicomotor (Badminton)	Jogo lúdico
23	7/dez	Pavilhão	Vol. Dinâmica coletiva	Condicionamento Físico
24	10/dez	Pavilhão	Capoeira	Ginga
25	14/dez	Pavilhão	Vol. Dinâmica coletiva	Capoeira
26	17/dez	Pavilhão	Auto avaliação	



ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA Dr. ÂNGELO AUGUSTO DA SILVA

ECO-ESCOLAS

V Festival de Desporto da Levada

17 de março, quinta-feira

Programa:

- 08:45-09:30
 - Hip Hop - STG Crew
- 09:30-09:45
 - Demonstração Ginástica Rítmica (Pátio em frente ao Bar dos Alunos)
- 09:45-10:30
 - Judo – Paula Saldanha
 - Capoeira – Diogo Sousa
 - Esgrima – Álvaro Noite
 - Karting - Alexandre Mata
- 10:30-11:00
 - Demonstração Ginástica Rítmica- CS Marítimo
 - Karting - Alexandre Mata
- 11:00-12:30
 - Andebol – Madeira SAD
Masculino/Feminino
- 12:30-13:00
 - Zumba – Juan Gonzalez
- 14:00-14:45
 - Body Combat – Living Funchal
- 14:00-16:30
 - Torneio de Ténis

Organização: Grupo de Educação Física e Núcleo de Estágio

Local: Pavilhão e Campo 3 da EBSAAS



STG Crew
spank the granny



ZUMBA!



Anexo F - Tabela da hora de entrada das entidades para a AICE



ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA Dr. ÂNGELO AUGUSTO DA SILVA
Educação Física - EF
Ano Letivo 2015/2016
V Festival de Desporto da Levada



Nome	Instituição	Atividade a realizar	Hora de Entrada	Veiculo	Nº	Contactos
Filipe Gomes	STG CREW	Hip Hop	8:35	Sim	1	962992223
Cristina Caré	EBSAAS	Ginástica rítmica	Professora da EBSAAS	----- -----	----	966350091
Paula Saldanha	Judo Clube da Madeira	Judo	9:30	Sim	2	965347181
Alvaro Noite	1º de Maio	Esgrema	9:30	Sim	1	964108531
Liliana Félix	AKRAM	Karaté	9:30	Sim	1	967471634
Susana Santos	CS Marítimo	Ginástica rítmica	10:20	Sim	1	969458992
Alexandre Mata	Karting	Karting	10:15	Sim	1	91773983
Frederico Machado Sandra Fernandes	Madeira SAD Equipas Seniores Mascullinos: Treinador+10 jogadores Femininos: Representante+5 jogadoras	Demonstração de Andebol Jogo de convívio com os alunos	10:50	Sim	5	Mas: 965663441 Fem:965052880
Juan Gonzalez	UMa	Zumba	12:20	Sim	1	966484015
Susana	Living Funchal	Body Combat	13:50	Sim	1	965566576
Pascoal	EBSAAS	Ténis de campo	Professor da EBSAAS	----- -----	----	966844551

Professor Orientador Cooperante: Adérito Nóbrega
Professor Orientador Científico: Ricardo Alves
Professores Estagiários: Diogo Sousa e Octávio Jesus



ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA Dr. ÂNGELO AUGUSTO DA SILVA
Educação Física - EF
Ano Letivo 2015/2016
V Festival de Desporto da Levada



CONVITE À COMUNIDADE ESCOLAR

Convidamos todos os professores e respetivas turmas a participar no *V Festival de Desporto da Levada*, que se realiza no dia 17 de Março de 2015 (5.ª feira) das 8h45 às 13h00, nas instalações desportivas da EBSAAS.

Esta atividade é desenvolvida pelo Grupo de Educação Física e Núcleo de Estágio de Educação Física da Universidade da Madeira. O festival tem como objetivos promover a Atividade Física Desportiva e contribuir para a adoção de Estilos de Vida Saudáveis por parte dos alunos, professores e funcionários.

Serão realizadas diversas atividades ao longo do dia, destacando-se “A Visita do Madeira Andebol SAD, equipa masculina e feminina” entre as 11h:00 e as 12h:30, no Pavilhão da EBSAAS, nomeadamente a realização de um Jogo Convívio entre as duas equipas do Madeira Andebol SAD e os Alunos da Escola e a realização de atividades em conjunto com os jogadores. De seguida, realizar-se-á uma aula de Zumba, destinada a toda a comunidade escolar.

Mais se informa, que a inscrição das turmas deverá ser feita, pelo professor responsável pela turma, no horário compreendido entre as 8h:45 e as 13h:30, na ficha de inscrição colocada no placard do bar dos professores até quarta-feira, dia 16 de março.

Certos da vossa colaboração, agradecemos antecipadamente a vossa presença.

Grupo e Núcleo de Estágio de Educação Física

O Conselho Executivo

Anexo H - Ficha de Caracterização da Turma

Questionário de caracterização do estilo de vida

No âmbito da Prática de estágio do Mestrado em Educação Física e Desporto nos ensinos básico e secundário da Universidade da Madeira, serve o presente questionário para proceder à “caracterização da turma”, tendo como objetivo conhecer melhor a mesma, no sentido de melhorar o processo de ensino aprendizagem.

CONFIDENCIALIDADE

A tua colaboração é importante por isso, peço que respondas de forma sincera ao preenchimento do questionário. A confidencialidade da informação recolhida, bem como a tua identidade serão asseguradas.

Dados pessoais:

Nome: _____ Nº de aluno: _____

Escola

1. Há quantos anos frequentas esta escola? _____

2. Gostas desta escola? Sim Não

2.1 Porquê? _____

3. Como consideras a tua relação com a tua turma? (Assina com X apenas uma opção)

Muito boa Boa Razoável Má Péssima

4. Como te deslocas para a escola?

Autocarro Carro particular A pé Outro Qual? _____

4.1 Quanto tempo demoras a chegar à escola? _____

5. Nível de escolaridade pretendida? 12º Ano Ensino Superior

Se escolheste ensino superior: Área? _____

Atividade Física /Desporto Escolar/Educação Física

1. Costumas fazer atividade física? Sim Não

2. Se sim:

Atividade/modalidade	Nº de vezes por semana

3. Praticas ou alguma vez praticaste alguma modalidade no Desporto Escolar? Sim Não

3.1. Se sim Qual? _____ Em que ano? _____.

4. Para conhecer o teu grau de satisfação das aulas de Educação Física, gostaríamos que avaluasse numa escala de (1 a 5), onde 1 significa (gosto pouco), 3 (gosto) e 5 (gosto muito). 1

5. Que modalidades gostavas que fossem abordadas em Educação Física? _____.

6. Classifica de 1 a 8 a tua ordem de preferência, nas seguintes matérias, onde o número 1 significa a matéria que mais gostas e 8 a que menos gostas.

Voleibol Basquetebol Ginástica Corfebol Desportos de
Badmínton Râguebi Futebol Dança Combate

Tempos Livres

1. Tens computador em casa? Sim com internet ou sem internet ou não

1.1. Se sim com internet: Com que finalidade? Fazer trabalhos jogos redes sociais

2. Quais as atividades que mais gostas e fazes nos teus tempos livres?

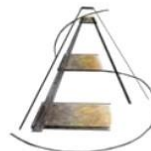
Navegar na internet Videojogos Ouvir música Ler Ver TV star com os amigos

Passear Praticar desporto Ajudar os pais Outros

2.1. Se outros quais? _____.

Alguma outra informação que aches pertinente acrescentar, no sentido de te conhecermos melhor?

Obrigado(a) pela sua colaboração!
Diogo Sousa ;)



Ação Científico-Pedagógica Individual

Abordagem da

Capoeira na Escola

Diogo Sousa



Abordagem do

Golfe na Escola

Octávio Jesus

Data:	22 de janeiro de 2016
Horas:	Das 15:00 às 16:30
Local:	Pavilhão da Escola
Inscrições:	Sala dos professores
Contactos:	967391428 e 96844028

Prazo de inscrição: 18 de janeiro



Programa da Ação Científico-Pedagógica Individual

15h00	Abertura da sessão Local: Ginásio
15h05	<i>“Abordagem da Capoeira da Escola” – Diogo Sousa</i> (componente teórica) Local: Ginásio
15h20	<i>“Abordagem do Golfe na Escola” – Octávio Jesus</i> (componente teórica) Local: Ginásio
15h35	<i>“Abordagem da Capoeira da Escola” – Diogo Sousa</i> (componente prática) Local: Pavilhão da Escola
16h05	<i>“Abordagem do Golfe na Escola” – Octávio Jesus</i> (componente Prática) Local: Pavilhão da Escola
16h35	Fim da sessão Local: Pavilhão da Escola



ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA Dr. ÂNGELO AUGUSTO DA SILVA
Educação Física - EF
Ano Letivo 2015/2016



Convite aos professores

Caros colegas de Educação Física.

Nós, professores estagiários, no âmbito do Estágio Pedagógico pretendemos desenvolver uma ação de formação destinada aos nossos colegas professores do grupo de Educação Física, do núcleo a qual estamos integrados.

Assim, vimos por este meio convidá-los a participarem na ação que se irá realizar dia 22 de janeiro de 2016 (sexta feira), pelas 15h00 no Pavilhão da nossa Escola.

Esta ação abordará duas temáticas distintas:

- “*Abordagem da Capoeira na Escola*” – Professor Estagiário Diogo Sousa
- “*Abordagem do Golfe na Escola*” – Professor Estagiário Octávio Jesus

As ações contarão com um componente teórica e outra componente prática, pelo que pedimos que se apresentem devidamente equipados.

Agradecemos desde já a vossa presença

Com os melhores cumprimentos

Diogo Sousa

Octávio Jesus

Nota: Em anexo enviamos o programa da ação.



ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA Dr. ÂNGELO AUGUSTO DA SILVA
Ação Científico-Pedagógica Individual
Questionário de Satisfação - Abordagem da Capoeira na Escola
Ano Letivo de 2015/2016



O seguinte questionário tem por objetivo avaliar o nível de satisfação dos professores acerca da Ação Científico-Pedagógica Individual promovida pelos Professores Estagiários. A escala de likert pretende aferir a sua satisfação (de 1 a 5 onde 1- corresponde a um grau menos satisfatório e 5 muito satisfatório). O questionário é de caráter anónimo.

Avaliação global da ação		1	2	3	4	5	
Globalmente a ação agradou-lhe?	Pouco	1	2	3	4	5	Muito
O desenvolvimento da ação pareceu-lhe adequado ao seu nível de conhecimentos?	Inadequado	1	2	3	4	5	Muito adequado
A ação correspondeu às suas expectativas iniciais?	Mínimamente	1	2	3	4	5	Totalmente
Conteúdos abordados		1	2	3	4	5	
O tema abordado foi...	Pouco interessante	1	2	3	4	5	Muito interessante
A ação em termos de pertinência foi...	Nada pertinente	1	2	3	4	5	Muito pertinente
A ação em termos de aquisição de conhecimentos foi...	Insuficiente	1	2	3	4	5	Mais do que suficiente
Os conteúdos foram claros e objetivos?	Mau	1	2	3	4	5	Muito bom
O tempo dedicado à exposição teórica foi...	Insuficiente	1	2	3	4	5	Mais do que suficiente
O tempo dedicado à exposição prática foi...	Insuficiente	1	2	3	4	5	Mais do que suficiente
Sente-se capaz de lecionar uma aula com base nos conhecimentos adquiridos...	Pouco à vontade	1	2	3	4	5	Muito capaz
Formador		1	2	3	4	5	
Foi claro na apresentação dos conteúdos	Pouco claro	1	2	3	4	5	Muito claro
Dominou a matéria apresentada	Fraco domínio	1	2	3	4	5	Bom domínio
Organização da ação		1	2	3	4	5	
Divulgação da atividade	Mal divulgada	1	2	3	4	5	Bem divulgada

Explicita sucintamente algumas sugestões, ou alguma lacuna que acha ter existido na ação, no sentido de fornecer ferramentas que possam melhorar a sua atuação como professor e orientador nesta matéria.

Obrigado pela sua colaboração.



Certificado de Participação

Para os devidos efeitos certifica-se que _____ participou na ação científico-pedagógica intitulada "**Abordagem da Capoeira na Escola**" desenvolvida pelo núcleo de estágio de Educação Física da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, no dia 22 de janeiro de 2016 com a duração de quarenta e cinco minutos.

Funchal, 22 de janeiro de 2016

O presidente do Conselho Executivo

(Dr. Armando Barreiro)

Professor estagiário

(Dr. Diogo Sousa)

Abordagem da Capoeira na escola



Diogo Sousa¹; Octávio Jesus¹; Adérito Nóbrega²; Ricardo Alves¹
¹Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Desporto, Universidade da Madeira, Portugal
²Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva

2016

INTRODUÇÃO

A Capoeira muitas vezes é vista como uma dança, por vezes é apelidada de luta e outras vezes é chamada de jogo. O mais importante nesta designação é saber que a Capoeira é aquilo que queremos dela, pois dependerá da forma como queremos abordá-la nas aulas ou até no nosso dia-a-dia.
 Os Desportos de Combate não têm recebido a devida importância por parte dos professores de Educação Física, pelo que estes mencionam várias razões para não lecionarem estes tipos de Desportos, ficando estas atividades de parte nos planeamentos anuais, ano após ano.
 Escolhemos abordar este tema, devido ao facto de sabermos que existe um desconhecimento sobre esta modalidade e que a maioria dos professores tem lacunas na sua formação, ligadas aos Desportos de Combate e à Capoeira.

Enquadramento do Problema

É certo que os Desportos de Combate são poucas vezes lecionados nas aulas de Educação Física, sendo que, segundo Figueiredo (1997), para justificar essa posição os professores refugiam-se nas seguintes justificações: falta de material específico, necessidade de deter formação específica na área e a falta de tempo no programa anual.
 Almada et al., (2008) afirmam que a comunidade educativa tem dificuldades em encontrar o valor formativo dos Desportos de Combate, estando estes desportos ligados à agressividade, brutalidade e desrespeito.
 Relativamente à Capoeira, primeiro existe a dificuldade de identificar a mesma como Desporto de Combate, depois ainda existem resistências na inserção da mesma nas aulas de Educação Física.

CARACTERÍSTICAS DO MODELO DESPORTOS DE COMBATE

PRINCIPAIS VARIÁVEIS EM JOGO

- "O conhecimento do "eu" total embora integrado num grupo".
- Os objetivos são reais: apelam às estruturas biológicas do homem.

CARACTERÍSTICAS DO MODELO

- Conhecimento do "eu" no confronto com situações críticas
- A noção de morte (simbólica): presente no diálogo com o outro."

MODELO SIMPLIFICADO

- $F \geq F'$

(Almada et al. 2008)

Capoeira e o Programa Nacional de Educação Física-2º Ciclo

Luta	Luta de Pé
Ações de oposição direta, utilizando as técnicas fundamentais de controlo e de controlo do parceiro, procurando situações de equilíbrio, com segurança, aplicando as regras e os princípios éticos	Desloca-se para anular a vantagem das ações de controlo do parceiro, procurando situações favoráveis para o ataque;
Respeita a integridade do adversário, mesmo que isso custe a sua própria vantagem;	Associa os deslocamentos próprios e os do parceiro para obter controlo favorável ao ataque, aproveitando os desequilíbrios para aplicar com oportunidade alguns ataques.
Conhece as principais regras das competições.	

Proposta

Parte Inicial Introdução à ginga



- Objetivos Mediatos:**
- Perceber a manipulação do espaço;
 - Perceber como manipular a relação Centro de Massa/Base de Apoio.

- Objetivos Imediatos:**
- Conseguir efetuar a ginga.

Descrição: Todos virados para o professor, iniciando de pés à largura dos ombros; O pé direito vai atrás do pé esquerdo e volta, faz o mesmo com o outro pé; Começa a tocar com a mão direita no joelho esquerdo, quando este está à frente e fazer o mesmo com a mão esquerda no joelho direito; Subir do joelho para a bacia e depois para o ombro.

Parte Principal Jogo dos toques



- Objetivos Mediatos:**
- Perceber a manipulação do espaço;
 - Perceber como manipular a relação Centro de Massa/Base de Apoio;
 - Perceber a funcionalidade dos braços;
 - Perceber como criar e perceber janela de oportunidade de ação.

- Objetivos Imediatos:**
- Conseguir tocar no joelho do colega, o maior número de vezes utilizando a ginga como base.

Descrição: Pares, frente a frente, utilizando a ginga, em 30" tocar o maior número de vezes no joelho do colega.

Introdução à meia lua de frente



- Objetivos Mediatos:**
- Perceber a manipulação do espaço;
 - Perceber como manipular a relação Centro de Massa/Base de Apoio;
 - Perceber o funcionamento do ataque e esquivas.

- Objetivos Imediatos:**
- Efetuar o golpe de meia-lua de frente

Descrição: Dois a dois, frente a frente a gingar, quem ataca sinaliza o ataque com um batimento no peito. Posto isto, o defesa esquiva baixando o centro de gravidade, para que o atacante possa atacar.

Parte Final Roda

Onde o jogo de Capoeira se desenrola e onde os desportistas aplicam o que aprendem na aula.



Conclusões

A Capoeira também é um Desporto de Combate, logo temos que equacionar em todas as situações as componentes de uma taxonomia, como a de Almada et al., (2008).
 Concluímos que esta metodologia que aqui expomos é de fácil implementação por parte de professores, mesmo não possuindo a dita formação específica.
 A Capoeira possui algumas particularidades, que só relevam mais o valor formativo da mesma para os alunos.
 Por fim, a Capoeira é uma atividade desportiva, que pelo facto de não promover a competição diretamente, não pode ver o seu potencial de transformação do Homem descurado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). A Rotura – A sistemática das atividades desportivas. Torres Novas: ed. VML.
 Figueiredo, A. (1997). Os Desportos de Combate nos programas de Educação Física. Revista Horizonte, vol. XIV, nº 80, Novembro-Dezembro, pp. 36-39.



The poster features a blue header with the title 'Ação Científico-Pedagógica Coletiva' and the University of Madeira logo. Below the header, a teal banner states 'Aguarda validação pela SRE (16h) para os grupos de recrutamento 160, 260 e 620'. The main image shows silhouettes of five runners against a sunset background, with the year '2016' written vertically on the left. A large blue diagonal banner across the middle reads 'CONTRIBUTOS PRÁTICOS PARA A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO FÍSICA'. Below this, three green boxes provide details: 'PROGRAMA DAS SESSÕES', 'LOCAL', and 'INSCRIÇÕES'. The program section lists five modules with dates and invited lecturers. At the bottom, there is a registration link, contact email, Facebook page, and phone number.

Ação Científico-Pedagógica Coletiva

UNIVERSIDADE da MADEIRA

Aguarda validação pela SRE (16h) para os grupos de recrutamento 160, 260 e 620

2016

CONTRIBUTOS PRÁTICOS PARA A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO FÍSICA

PROGRAMA DAS SESSÕES

LOCAL

Sala do Senado
Quinta de São Roque

Campus da Perreáda,
Universidade da Madeira

INSCRIÇÕES

Custo
7,5€ - 2 dias com certificado
5€ - 1 dia com certificado
Alunos da UMa
5€ - com certificado
Gratuito - sem certificado

Até 18 de fevereiro

20
FEVEREIRO
[9h00 - 18h00]

Módulo I: Abordagem da Capoeira na escola
Pretoras convidadas: Mestre Susana Barreto; Mestre André Pinto

Módulo II: Orientação e Geocaching: Uma abordagem em contexto escolar
Pretoras convidadas: Doutora Catarina Barros; Dr.º Susana Gomes

05
MARÇO
[9h00 - 18h00]

Módulo III: O Modelo de Educação Desportiva: Uma aplicação à Ginástica
Pretor convidado: Doutor Jorge Soares

Módulo IV: Atividades Rítmicas Expressivas em âmbito escolar: problemas e possíveis soluções
Pretoras convidadas: Mestre Catarina Freitas; Mestre Lina Gonçalves

Módulo V: O jogo e as suas possibilidades metodológicas no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física: Atletismo, Voleibol e Andebol
Pretoras convidadas: Dr.º Rilema Gouveia; Dr. Ricardo Nunes; Mestre Artur Rodrigues; Doutor Duarte Sousa

Link de inscrição: <http://tinyurl.com/ef-uma-2016>

 wca coletiva2016@gmail.com  Ação Científico-Pedagógica Coletiva 2016  Octávio Jesus: 958440023

PROGRAMA: Ação Científico-Pedagógica Coletiva 2016



“Contributos práticos para a abordagem da Educação Física”

20 de Fevereiro de 2016 (Sábado) – 1ª Sessão

9:00h	Cerimónia de Abertura
Módulo I – “Abordagem da Capoeira na escola”	
Moderador: Doutor Helder Lopes	
10:00h	<i>“Abordagem da Capoeira na escola”</i> (Dr. Diogo Sousa e Dr. Octávio Jesus)
10:40h	<i>“Exemplo de aplicação prática da Capoeira-Núcleos Escolares”</i> (Mestre Susana Barreto)
11:05h	<i>“Princípios metodológicos da abordagem da Capoeira”</i> (Mestre André Pinto)
11:30h	Debate
11:50h	Intervalo
12:20h	Demonstração de Capoeira (Fundação Ginga Capoeira)
12:35h	Componente Prática ¹ : Capoeira
13:00h	Encerramento da sessão da manhã

20 de Fevereiro de 2016 (Sábado) – 2ª Sessão

Módulo II – “Orientação e Geocaching: uma abordagem em contexto escolar”	
Moderador: Doutor Hélio Antunes	
14:00h	<i>“Orientação: uma abordagem em contexto escolar”</i> (Dr.ª Carina Basílio)
14:20h	<i>“Orientação: Uma perspetiva funcional”</i> (Doutora Catarina Barros)
14:50h	<i>“Geocaching: uma abordagem em contexto escolar”</i> (Dr.ª Marta Ascensão)
15:10h	<i>“Geocaching na Escola: o Projeto da Escola Básica do 2º e 3º ciclos dos Louros”</i> (Dr.ª Susana Gomes)
15:40h	Debate
16:00h	Intervalo
16:30h	Componente Prática ¹ : Orientação e Geocaching
18:00h	Encerramento da sessão da tarde

¹ Solicita-se o uso de equipamento desportivo para a componente prática.

05 de Março de 2016 (Sábado) – 3ª Sessão



Módulo III – “O Modelo de Educação Desportiva: Uma aplicação à Ginástica”	
Moderador: Doutor Ricardo Alves	
9:00h	“O Modelo de Educação Desportiva: Características, Vantagens e Desvantagens” (Prof. Doutor Jorge Soares)
9:30h	“Implementação do Modelo de Educação Desportiva numa Unidade Didática de Ginástica: contributo para a motivação e perceção de competência de alunos do 3º ciclo” (Dr. Marcelo Delgado)
9:50h	Debate
Módulo IV – “Atividades Rítmicas Expressivas (ARE) em âmbito escolar: problemas e possíveis soluções”	
Moderador: Doutor Ricardo Alves	
10:00h	“ARE em âmbito escolar: problemas e possíveis soluções” (Dr.ª Sandra Brito)
10:20h	“ARE, o mito e as alternativas – uma experiência” (Mestre Catarina Freitas)
10:50h	Intervalo
11:20h	Componente Prática ¹ (Mestre Lisa Gonçalves)
12:00h	Encerramento da sessão da manhã

05 de Março de 2016 (Sábado) – 4ª Sessão

Módulo V – “O jogo e as suas possibilidades metodológicas no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física: Atletismo, Voleibol e Andebol”	
Moderador: Doutor António Cardoso	
13:00h	“Potencialidades pedagógicas do jogo como meio privilegiado de ensino no Andebol: uma proposta metodológica” (Dr.ª Carlota Correia)
13:20h	“Análise comparativa entre a auto-perceção dos alunos do nível de domínio de jogo de andebol e a avaliação dos professores da disciplina” (Doutor Duarte Sousa)
13:40h	“Abordagem lúdica e competitiva do Atletismo” (Dr. Luís Silva)
14:00h	“Abordagem do Atletismo na escola dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento Gouveia: um exemplo no Desporto Escolar” (Dr.ª Helena Gouveia)
14:20h	“Abordagem do voleibol na Escola” (Dr. Ricardo Nunes)
14:40h	“As potencialidades do “Smashball” para a abordagem do Voleibol nas aulas de Educação Física” (Dr. David da Silva)
15:00h	Debate
15:30h	Intervalo
16:00h	Componente Prática ¹ : Atletismo
16:30h	Componente Prática ¹ : Smashball
17:00h	Intervalo
17:15h	Componente Prática ¹ : Andebol (Mestre Artur Rodrigues)
18:00h	Encerramento da Ação

¹ Solicita-se o uso de equipamento desportivo para a componente prática.