

## Relatório do Estágio de Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Carlota José de Nóbrega Correia**

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

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

novembro | 2016

# **Relatório do Estágio de Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Carlota José de Nóbrega Correia**

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTADOR

Helder Manuel Arsénio Lopes

CO-ORIENTADORA

Ana Luísa Rodrigues Figueira de Sousa Correia



*Os enigmas sobre como pensar, como viver, como atuar, como sentir não podem nunca chegar a resolver-se definitivamente, sempre se estão reconstruindo, desde um pensamento que não é substancial, senão que é relacional, relacional com o outro e com os outros, em que o saber sobre a experiência é relação, relato. Por isso não há uma experiência-relato que seja de todo minha, porque todo relato remete a outro relato, a outras experiências. Admitir o não conhecimento é deixar-se estranhar. Quem não se estranha (primeiro momento do pensamento filosófico), quem não se deixa envolver-se pela pergunta, cativar pelo mistério, não aprende. Quem não se volta estrangeiro de si mesmo não sabe de si: não se visita, não se explora, não se aventura, não viaja. E avançar desde esta quebra e reconhecer o estranhamento de si mesmo (...) supõe atrever-se a pensar crítica e cristicamente a educação como compromisso humano.”*

(Cerveró, citado por Caparroz & Bracht, 2007, p.32)

## **Agradecimentos**

No desenvolvimento das diferentes facetas do ser humano, os produtos das transformações e das aprendizagens adquiridas não resultam apenas de um trabalho individual, mas dependem da colaboração de muitas pessoas, sem as quais seria impensável trilhar um caminho tão imbricado e significativo. Deste modo, ambicionando que as palavras traduzam fidedignamente o reconhecimento que queremos realmente expressar, um nunca demais agradecimento:

Aos meus pais, irmãs e sobrinho, por todo o apoio e carinho demonstrados, embora reconheça a minha presença-ausência em muitos episódios do nosso quotidiano familiar, pelo ser e estar sempre, em todos os momentos da minha vida.

Aos meus treinadores de formação, Nélio Teles e Duarte Sousa, pela amizade e pelos vínculos afetivos estabelecidos, por me terem inspirado e continuarem a inspirar, na certeza de que hoje o sol brilha com mais força do que há 8 anos atrás.

À Escola Secundária Jaime Moniz, a todo o pessoal docente e não docente, pelo acolhimento e provimento de toda a informação necessária, que nos facilitou o acesso ao contexto escolar e nos permitiu vivenciar experiências tão profícuas.

À Mestre Ana Luísa Correia, pela excelência profissional e humana, pelo incentivo e orientação proporcionados, pela compreensão tida ao longo de todo o processo, apesar dos muitos afazeres que compõem o seu quotidiano.

À Professora Doutora Maria Luísa Carvalho, pela disponibilidade e abertura, pela partilha do seu saber e experiência profissional, pela solidez discursiva e argumentativa que colocou em todos os momentos, cujas vivências ímpares resultaram em múltiplas oportunidades formativas, principalmente nas circunstâncias mais difíceis.

Ao Professor Doutor Helder Lopes, pela competência, pelos comportamentos solicitados e induzidos, e pelo cultivo da dúvida ao longo do meu percurso académico, que me tornou mais recetiva a outras perspetivas, derrubando muitas vezes barreiras cognitivas que julgamos intransponíveis entre nós e os outros.

À minha colega de estágio Sandra Brito, pelo acompanhamento, pelos alertas, pelas partilhas, pelo espírito de solidariedade e cooperação sempre demonstrados.

Aos meus alunos, pelas aprendizagens recíprocas adquiridas e por todos os desafios que me colocaram.

## **Resumo**

O presente relatório pretende abordar o processo de estágio pedagógico realizado na Escola Secundária Jaime Moniz, no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, durante o ano letivo de 2015/2016, e tem como principal desígnio partilhar todo um conjunto de atividades, experiências, análises e reflexões, cujas transformações contribuíram para a construção de um percurso formativo pessoal e profissional, que deriva da confluência das necessidades e potencialidades evidenciadas pelos contextos.

A análise das potencialidades e problemáticas inerentes ao processo pedagógico resultaram num espaço de problematização, decorrente da reflexão sobre a complexidade das situações que premeiam a nossa experiência, evidenciando a aquisição de aprendizagens e o desenvolvimento de competências, em função dos processos e das estratégias desenvolvidas para a resolução dos problemas identificados.

A estrutura deste relatório assenta na convergência de múltiplas ações, compostas por atividades de carácter curricular, de complemento curricular e de natureza científico-pedagógica, que não devem ser interpretadas de forma isolada, mas entendidas como um todo que visa o crescimento da globalidade do professor estagiário e dos possíveis campos de atuação onde poderá vir a intervir, não se centrando apenas na função docente, mas essencialmente no seu ecletismo que é extensível a outros campos de intervenção pedagógica.

Neste sentido, o estágio pedagógico permitiu a vivência de processos e de estratégias profícuas, bem como o domínio de instrumentos e de metodologias de trabalho, que tendo como principal preocupação o desenvolvimento integral dos alunos, possibilitou a aquisição de aprendizagens recíprocas. Posto isto, as transformações resultantes da prática e do pensar sobre a prática constituíram-se elementos fundamentais para o desenvolvimento humano,

levando à gestão e efetivação das tomadas de decisão mais favoráveis, congruentes com o tipo de Homem que pretendemos formar.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Educação Física; Docente; Estágio Pedagógico; Processo.

## **Abstract**

The present report aims to address the pedagogical Stage Process held in *Escola Secundária Jaime Moniz*, in the scope of the Master degree in Education of Physical Education in Primary and Secondary Education, during the academic year 2015/2016, and its main purpose is to share a whole range of activities, experiments, analysis and reflections, whose transformations contributed to building a personal and professional training path, which derives from the confluence of needs and potential evidenced by the contexts.

The analysis of the potential and problems inherent in the educational process resulted in a space of questioning, due to the reflection on the complexity of the situations that reward our experience, evidencing the acquisition of learning and development skills functions, in processes and strategies developed to solve the problems identified.

The structure of this report is based on the convergence of multiple actions, composed of curricular nature activities, extra-curricular and scientific-pedagogical nature, which should not be interpreted in isolation, but taken as a whole aimed at the growth of the overall student teacher and possible fields of action where we can interfere, not focusing only on teaching function, but essentially in its eclecticism extends to other pedagogical intervention fields.

In this sense, the teaching practice allowed the experience of processes and useful strategies and mastery of tools and working methods, which has as main concern the overall development of students, made possible the acquisition of reciprocal learning. That said, the changes resulting from the practice and the thinking about the practice constituted fundamental elements for human development, leading to the management and execution of the most favorable decision making, consistent with the type of Human we intend to form.

**Keywords:** Learning; Physical Education; Professor; Teaching Practice; Process.

## Résumé

Le présent rapport prétend aborder le processus de stage pédagogique réalisé dans le Lycée Jaime Moniz , dans le cadre du Master éducation physique et sportive pour les classes du primaire à la Terminale, durant l'année scolaire 2015/2016, et a pour principal objectif partager tout un ensemble d'activités, expériences, analyses et réflexions, dont les transformations ont contribué à la construction d'un parcours de formation personnel et professionnel, qui découle de la jonction des besoins et potentialités mises en évidence par les contextes.

L'analyse des potentialités et problématiques inhérentes au processus pédagogique ont abouties en un espace de découverte de problèmes, due à la réflexion sur la complexité des situations qui récompensent notre expérience, mettant en évidence l'acquisition d'apprentissages et le développement de compétences, en fonction des processus et des stratégies développées pour la résolution des problèmes identifiés.

La structure de ce rapport repose sur la convergence de multiples actions, composées par des activités à caractère curriculaire, de complément curriculaire et de nature scientifico-pédagogique, qui ne doivent pas être interprétées de façon isolée, mais entendues comme un tout qui vise la croissance dans sa globalité du professeur stagiaire et des possibles champs d'action qu'il pourra être amené à réaliser, sans se centrer à peine sur la fonction professeur, mais essentiellement sur son éclectisme qui est extensible à d'autres champs d'intervention pédagogique.

En ce sens, le stage pédagogique a permis de vivre au jour le jour les processus et les stratégies avantageuses bien comme la maîtrise d'instruments et de méthodologies de travail, qui ayant comme principale préoccupation le développement intégral des élèves, a permis l'acquisition d'apprentissages réciproques. Pour cela, les transformations résultantes de la pratique et des réflexions sur la pratique se sont constituées comme éléments fondamentaux

pour le développement humain, aboutissant à la gestion et concrétisation des prises de décision plus favorables, cohérentes avec le type d'Homme que nous prétendons former.

**Mots clés:** Apprentissage; Education Physique; Professeur; Stage Pédagogique; Processus.

## Resumen

El presente informe pretende abordar el proceso de pasantía pedagógica realizada en la *Escola Secundária Jaime Moniz*, en el ámbito del Master en Enseñanza de Educación Física en los Ciclos Básico y Secundario, durante el año lectivo 2015/2016, y tiene como principal objetivo compartir un conjunto de actividades, experiencias, análisis y reflexiones, cuyas transformaciones contribuyeron para la construcción de una trayectoria formativa personal y profesional, que deriva de la confluencia de las necesidades y potencialidades evidenciadas por los contextos.

El análisis de las potencialidades y problemáticas inherentes al proceso pedagógico resultaron en un espacio de problematización, derivado de la reflexión sobre la complejidad de las situaciones que recompensan nuestra experiencia, evidenciando la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competências, en función de los procesos y estrategias desenvueltas para la resolución de los problemas identificados.

La estructura de este informe está fundamentado en la convergencia de múltiples acciones, compuestas por actividades de carácter curricular, de complemento curricular y de naturaleza científico-pedagógica que no deben ser interpretadas de forma aislada, sino entendidas como un todo que tiene por objetivo el crecimiento global del profesor pasante y de los posibles campos de actuación donde pueda venir a intervenir, no centrándose apenas en la función docente, sino esencialmente en su eclecticismo que es extensible a otros campos de intervención pedagógica.

En este sentido, la pasantía pedagógica permitió la experiencia de procesos y de estrategias fructíferas así como el dominio de instrumentos y de metodologías de trabajo, que, teniendo como principal preocupación el desenvolvimiento integral de los alumnos, posibilitó la adquisición recíproca de conocimientos. Tomando esto en cuenta, las transformaciones resultantes de la práctica y de la reflexión sobre la práctica se constituyeron elementos

fundamentales para el desenvolvimiento humano, permitiendo la gestión de forma efectiva de la toma de decisiones más favorables y congruentes con el tipo de Individuo que pretendemos formar.

**Palabras-clave:** Aprendizaje; Educación Física; Docente; Pasantía Pedagógica; Proceso.

# Índice Geral

1. Introdução.....	1
2. Enquadramento do Estágio Pedagógico .....	4
2.1. Expetativas do Estágio Pedagógico .....	4
2.2. Objetivos do Estágio Pedagógico .....	5
2.3. Caracterização da Escola Secundária Jaime Moniz .....	8
2.4 Educação Física e Desporto Escolar: contextualização geral do Estágio Pedagógico .....	10
3. Prática Letiva.....	13
3.1. Conceitos em Análise.....	13
3.1.1. Planeamento Anual .....	13
3.1.2. Caracterização das metas de aprendizagem, das finalidades educativas e dos critérios de avaliação .....	19
3.1.3. Construção e planeamento das Unidades Didáticas.....	22
3.1.4. Planos de Aula .....	26
3.1.5. Assistência às Aulas: a observação como estratégia de formação .....	28
3.2. Reflexões sobre Problemáticas .....	32
3.2.1. Gestão do processo de ensino-aprendizagem.....	32
3.2.2. O controlo disciplinar da turma nas aulas de Educação Física: possíveis causas e efeitos .....	38
3.2.3. Meios e materiais alternativos.....	43

3.2.4. Perder e ganhar nas aulas de Educação Física: as atribuições de (in)sucesso por parte dos alunos .....	45
4. Experiências Pedagógicas .....	48
4.1. Desporto Escolar: uma experiência no Voleibol feminino .....	49
4.2. A edição de vídeos: um instrumento ao serviço do processo pedagógico .....	53
4.3. O tempo e espaço concedidos para a abordagem do lúdico nas aulas de Educação Física.....	56
4.4. Dança Criativa aplicada às modalidades desportivas.....	58
5. Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar .....	62
5.1. Conceptualização .....	62
5.2. Operacionalização .....	64
5.3. Balanço.....	65
6. Atividades de Integração no Meio.....	75
6.1. Direção de Turma.....	75
6.2. Atividade de Extensão Curricular .....	77
6.2.1. Conceptualização .....	77
6.2.2. Operacionalização .....	78
6.2.3. Balanço.....	79
7. Atividades de Natureza Científico-Pedagógica.....	84
7.1. Ação Científico-Pedagógica Individual – Lecionação do Andebol: proposta didáticas em espaço escolar.....	84
7.1.1. Conceptualização .....	84

7.1.2. Operacionalização .....	85
7.1.3. Balanço.....	92
7.2. Ação Científico-Pedagógica Coletiva – Potencialidades pedagógicas do Jogo como meio privilegiado de ensino no Andebol: uma proposta metodológica .	98
7.2.1. Conceptualização .....	98
7.2.2. Operacionalização .....	100
7.2.3. Balanço.....	107
8. Considerações Finais .....	113
9. Referências Bibliográficas .....	117
10. Anexos.....	124

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 - Proposta de organização da turma no espaço .....	91
Tabela 2 - Principais aspetos regulamentares do andebol de praia .....	103
Tabela 3 - Potencialidades pedagógicas dos condicionamentos .....	106

## **Índice de Figuras**

Figura 1 .....	88
Figura 2 .....	88
Figura 3 .....	89
Figura 4 .....	89
Figura 5 .....	90
Figura 6 .....	90
Figura 7 .....	91
Figura 8 .....	101
Figura 9 .....	101
Figura 10 .....	101
Figura 11 .....	101
Figura 12 .....	102
Figura 13 .....	102

## Índice de Anexos

Anexo I – Plano Anual do 12º6.....	124
Anexo II - Planeamento Anual do desenvolvimento das Capacidades Condicionais	127
Anexo III – Metas de Aprendizagem e Normas de Referência para o 12º ano de escolaridade.....	130
Anexo IV – Critérios de Avaliação.....	131
Anexo V – Planos de Aula.....	132
Anexo VI – Instrumento de Observação de Fim Aberto.....	142
Anexo VII – Instrumento de Observação de Fim Semiaberto.....	143
Anexo VIII – Planeamento Anual do Desporto Escolar.....	145
Anexo IX – Objetivos do Desporto Escolar.....	146
Anexo X – Cartaz de Divulgação da Ação de Intervenção na Comunidade Escolar.....	147
Anexo XI – Identificação da Ação de Intervenção na Comunidade Escolar.....	148
Anexo XII – Plano A: Ação de Intervenção na Comunidade Escolar.....	149
Anexo XIII – Plano B: Ação de Intervenção na Comunidade Escolar.....	153
Anexo XIV – Certificado de participação.....	157
Anexo XV – Questionário de Satisfação: Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar.....	158
Anexo XVI – Identificação da Ação de Extensão Curricular.....	159
Anexo XVII – Orientação pedestre: Liceu à descoberta das ruas do Funchal.....	160
Anexo XVIII – Mapa: Ação de Extensão Curricular.....	162

Anexo XIX – Questões de Controlo: Ação de Extensão Curricular .....	163
Anexo XX – Respostas dos nomes das ruas do centro do Funchal: Ação de Extensão Curricular.....	164
Anexo XXI – Questionário de Satisfação: Ação de Extensão Curricular.....	165
Anexo XXII – Identificação da Ação Científico-Pedagógica Individual .....	166
Anexo XXIII – Resumo da Ação Científico-Pedagógica Individual.....	167
Anexo XXIV – Cartaz de Divulgação da Ação Científico-Pedagógica Individual ...	168
Anexo XXV – Identificação da Ação Científico-Pedagógica Coletiva.....	169
Anexo XXVI – Cartaz de Divulgação da Ação Científico-Pedagógica Coletiva.....	170
Anexo XXVII – Programa da Ação Científico-Pedagógica Coletiva.....	171
Anexo XXVIII – Resumo da Ação Científico-Pedagógica Coletiva.....	174

## Índice de Siglas e Abreviaturas

<b>Siglas e Abreviaturas</b>	<b>Significado</b>
DE	Desporto Escolar
EP	Estágio Pedagógico
EF	Educação Física
ESJM	Escola Secundária Jaime Moniz
HIIT	<i>High Intensity Interval Training</i>
JDC	Jogos Desportivos Coletivos
PdA	Plano de Aula
PL	Prática Letiva
PNEF	Programa Nacional de Educação Física
UD	Unidade Didática

# 1. Introdução

Nos últimos anos a escola e os professores têm-se deparado com novos desafios, resultado da diversificação de funções e de responsabilidades, fundada em múltiplos fatores, tais como: as crescentes oportunidades de aprendizagem fora do espaço escolar; a maior influência das novas tecnologias e dos meios de comunicação social na educação das crianças e jovens; a coexistência de diferentes modelos educacionais numa sociedade multicultural; e, a burocratização do exercício profissional (Batista & Pereira, 2012).

Por sua vez, na exercitação da profissão docente, os professores podem registar muitas práticas. Cada um possui a sua prática subjetiva, podendo até mesmo construir diversas práticas com contornos específicos e mutáveis, ditados pelas idiossincrasias dos seus alunos e pela diversidade de situações contextuais emergentes. Neste sentido, a prática de um professor não é estática mas variável e evolutiva, sendo a pluralidade dos seus objetivos, conteúdos, métodos e estratégias influenciadas por um conjunto de momentos requerentes de interpretação (Bento, 2012).

Com efeito, salientando o ser humano enquanto ser social e pessoa humana, as transformações que procuramos fomentar encontram-se alicerçadas numa “bagagem” cultural/social que cada indivíduo carrega, e são sustentadas através das inter-relações que estabelecemos em sociedade (Perón, 2015). Portanto, os contextos em que decorrem as aulas são caracterizados pela diversidade e pluralidade de vivências pessoais, tanto por parte de quem ensina como de quem aprende.

A prática profissional na construção do conhecimento e identidade profissionais mobilizam diversos saberes, através da forma como os docentes agem, pelas funções que desempenham e pelas conceções que possuem, produto da articulação entre as experiências

personais e a envolvimento social, cultural e institucional que o cotidiano nos proporciona (Silva, Batista & Graça, 2013).

O conhecimento das matérias de ensino por si só não é suficiente, até porque subdimensionar qualquer um dos domínios que contemplam a formação do aluno implica apenas desenvolver uma pequena parte do ser humano, não considerando os comportamentos, as ações e as inter-relações que se estabelecem na sua globalidade (Beresford, Fonseca, Codea & Codea, 2002).

Desta forma, indagar o contributo da Educação Física (EF) para a consecução de objetivos formativos que vão muito para além do domínio motor, passa também por integrar os domínios cognitivos, afetivos e sociais, manifestando que a EF extrapola o desenvolvimento parcelar da *performance*, da promoção da saúde e de estilos de vida saudáveis, do estabelecimento de relações socio afetivas e da expansão dos conhecimentos culturais, sendo a confluência de todas as dimensões do aluno o objeto da nossa intervenção.

Aprender a ensinar deve, em certa medida, ser encarado como um processo de mudança conceptual, onde são criadas situações que promovam o conflito cognitivo entre as conceções sustentadas pelos formandos e as conceções alternativas que emergem da disposição para envolver formas de aprendizagem distintas, que permitam refletir criticamente e justificar os argumentos que suportam as práticas pedagógicas (Graça, 1999).

Assim sendo, a escolha dos métodos e das estratégias deverá subordinar-se aos propósitos educativos da disciplina e aos conteúdos pedagógico-didáticos das matérias de ensino (Graça, 1999). Por conseguinte, os docentes deverão caracterizar-se pela adoção de práticas reflexivas, de modo a que estejam conscientes dos custos, das (des)vantagens e das tendências evolutivas contraditórias das opções tomadas, para que possam ser criados contextos de aprendizagem que se coadunem com o tipo de Homem que pretendemos transformar.

Face a este enquadramento, a elaboração deste relatório pretende analisar criticamente os conhecimentos e as competências desenvolvidas num contexto real de aprendizagem pessoal e profissional, permitindo a aquisição de uma visão holística das dinâmicas e dos vínculos que se estabelecem nas particularidades do espaço escolar que me acolheu enquanto professora estagiária.

Deste modo, mais do que explicar todo um conjunto de atividades que compuseram o Estágio Pedagógico (EP), pretende-se essencialmente refletir sobre um processo que evidenciou um elevado sentido investigativo e uma interpretação criativa de alguns conteúdos da EF, alicerçado nas potencialidades e necessidades dos alunos, bem como nas minhas motivações, incertezas, necessidades e experiências, adquiridas também noutros níveis de intervenção das atividades físico-desportivas que desempenho, e noutros espaços que contribuem para uma formação gradual mas permanente.

Posto isto, numa primeira fase faremos um enquadramento geral do EP onde abordaremos as expectativas iniciais e os objetivos definidos perante o mesmo, assim como procuraremos caracterizar a escola onde decorreu todo o processo, e analisar as principais funções desempenhadas. De seguida, incidiremos sobre a análise de conceitos e instrumentos a ter em conta na gestão do processo de ensino-aprendizagem, onde posteriormente, refletiremos sobre algumas das problemáticas evidenciadas nos contextos de aprendizagem, e apresentaremos as experiências pedagógicas mais marcantes, num percurso tão singular como o EP. Por fim, contemplaremos as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo, que complementam as aprendizagens construídas no decorrer das funções pedagógicas, que não se esgotam no desempenho da prática letiva.

## **2. Enquadramento do Estágio Pedagógico**

### **2.1. Expetativas do Estágio Pedagógico**

As expetativas e representações que efetuamos quando nos deparamos com realidades renovadas ou quando aceitamos novos desafios, veiculam um conjunto de transformações que não são impostas nem previsíveis, embora nos permitam adquirir uma maior abertura e recetividade a circunstâncias que nem sempre imaginámos possíveis.

No âmbito do EP procurou-se viver o mesmo adotando um carácter desafiador e de transcendência, construído em vários lugares e em tempos específicos, ainda que portador de contextos altamente transitórios. Por conseguinte, foram desafiadas algumas das convicções mais arreigadas, numa busca incessante por novos problemas a serem resolvidos, equacionando as respostas atribuídas ao mesmo tempo que lhes eram reconhecidas que estas eram apenas umas entre muitas, em função das solicitações que pretendemos colocar aos nossos alunos e dos meios que se encontram disponíveis.

Neste sentido perspetivou-se um processo erosivo, visto trabalharmos reciprocamente na construção do ser e as mudanças estruturais subjacentes se edificarem acerca do modo como encaramos o mundo, como nos relacionamos com os outros, como tomamos decisões e procuramos influenciar positivamente aqueles que nos rodeiam.

Desde o início, o âmago deste processo objetivou constituir-se como uma experiência marcante e significativa, quer na contribuição para a formação eclética dos alunos no desenvolvimento de competências e consolidação de aprendizagens, mas também no crescimento e aperfeiçoamento do professor estagiário.

A formação inicial de professores visa estabelecer uma relação entre a teoria e a prática, onde o docente afigura-se como um “arquiteto de práticas teóricas” até porque o alvo

da formação não é apenas a prática pedagógica, mas também a pessoa do estudante (professor estagiário) como futuro docente (Bento, 2012, p.42).

Com efeito, era expetável que o EP permitisse configurar uma personalidade docente que, por intermédio da problematização e reflexão, provenientes da pluralidade de comportamentos que os alunos poderão adotar, possibilitasse abraçar a curiosidade e contribuir para uma formação contínua e permanente, que não se esgota na escola mas que também se serve da mesma para as múltiplas áreas de intervenção que possamos vir a desempenhar no futuro.

Assim sendo, o carácter dinâmico do EP oferece-nos a possibilidade de pensarmos de uma maneira nova a nosso respeito e a respeito das nossas práticas em colaboração com todos os agentes da comunidade educativa, estando recetivos à deliberação e operacionalização de estratégias desafiantes, onde a criação de contextos favoráveis de aprendizagem procuraram alargar o potencial de cada um dos alunos, auxiliando-os a desenvolver facetas mais complexas e indistintas de si próprios, transferíveis a outras circunstâncias da vida.

## **2.2. Objetivos do Estágio Pedagógico**

Durante o EP são definidos um conjunto de objetivos que o professor estagiário se propõe alcançar, não se encontrando apenas relacionados com a prática letiva desenvolvida, mas também com diversos elementos que o compõem, que apesar de distintos se complementam, proporcionando um conhecimento muito concreto de si próprio, despoletado pela construção de condições ideias para um crescimento singular, em que a mudança se possa processar fruto de todo o investimento produzido.

Deste modo, foram desenvolvidas uma panóplia de atividades onde destacamos o acompanhamento da direção de turma, a orientação de um grupo-equipa de voleibol no desporto escolar, as ações de natureza científico-pedagógica individual e coletiva, e as

atividades de intervenção no meio e na comunidade escolar, cujo valor é amplamente reconhecido quer no aumento do conhecimento do meio que nos acolhe como na criação de sinergias com outros membros da comunidade educativa e na análise dos processos experienciados enquanto professora, que mesmo sendo estagiária, também é parte integrante da comunidade escolar e portadora de voz ativa no processo educativo.

O EP, como fator estruturante na formação inicial dos professores, deverá ser uma experiência que se caracteriza pela solidificação dos requisitos da competência, e não como um mero espaço de aplicação de habilidades (Batista & Pereira, 2012). Neste sentido, o professor estagiário deverá primar pela capacidade de reflexão nas origens, nos propósitos e nas consequências das suas condutas, face aos constrangimentos e potencialidades existentes nos contextos da turma.

O percurso de um professor estagiário não é algo harmonioso nem linear, mas efetivamente, centra-se numa constante análise custo-benefício das opções, das ações e relações estabelecidas, reivindicando uma atitude de elevado comprometimento. Dada a natureza e a complexidade da profissão docente, os caminhos traçados são difíceis de percorrer. No entanto, a riqueza reside no facto de o processo de construção ter infinitas possibilidades de produzir modificações em nós e nos outros, convertendo essas dificuldades em desafios que tornam o percurso mais aliciante.

Um questionamento e uma visão crítica acerca daquilo que o professor estagiário sabe, daquilo que desconhece, daquilo que optou por saber, bem como aquilo que fez para adquirir esse conhecimento, permite que o mesmo se torne mais consciente das suas responsabilidades e vá progressivamente construindo a sua identidade profissional docente (Batista & Pereira, 2012).

Um professor ao provocar transformações nos seus alunos concomitantemente também se transforma. Daí falarmos em processo de ensino-aprendizagem, retirando a carga

de passividade subjacente à palavra aluno, dado que o mesmo incorre de processos interativos entre o professor e os alunos, até porque segundo uma perspectiva mais construtivista, ensinar não tem como consequência aprender sendo que os alunos até aprenderem apesar do ensino (Sousa & Fino, 2001). Logo, o processo de ensino-aprendizagem resulta de uma simbiose de aprendizagens novas e antigas, onde através da partilha de conhecimentos e de formas eficientes de comunicação se possam estabelecer diálogos que permitam a recolha de indicadores para melhor diagnosticar, prescrever e controlar as aprendizagens, garantindo sempre que necessário uma diferenciação pedagógica face às especificidades dos alunos.

A funcionalidade do processo pedagógico não deverá ser fundamentalmente centrada na transmissão de conhecimentos e na avaliação do grau de retenção dos alunos, mas também e essencialmente, no domínio de metodologias e instrumentos que permitam seleccionar e adequar o conhecimento existente em tempo útil, para que o professor possa orquestrar as respostas mais rentáveis às necessidades e potencialidades dos seus alunos (Lopes, Vicente, Simões, Barros & Fernando, 2013).

Neste sentido, o EP constitui-se como um espaço privilegiado de treino, na medida em que “treinar é adaptar a condições diferentes” (Almada, Fernando, Lopes, Vicente & Vitória, 2008, p.67), sendo que as adaptações resultam das solicitações provocadas aos alunos e ao professor estagiário, objetivando que as respostas dadas em vez de esporadicamente produzidas sejam induzidas, e com efeito consolidadas.

Portanto, o EP objetiva facultar uma oportunidade para aperfeiçoar as práticas pedagógicas e adquirir novas/diferentes posturas de trabalho que tenham impacto significativo nos alunos, de maneira a que possam ser desenvolvidas e aprimoradas as capacidades de ambos, no intuito de estes transportarem consigo aprendizagens que os preparem individual e coletivamente para a vida nos seus múltiplos aspetos. Com efeito, isso requer ao professor estagiário uma postura reflexiva, pragmática e investigativa, bem

como o domínio de metodologias de trabalho para permitir que o processo pedagógico seja gerido da forma mais rentável e eficiente possível.

### **2.3. Caracterização da Escola Secundária Jaime Moniz**

A caracterização da escola que acolhe os professores estagiários vai muito além do carácter quantitativo e qualitativo dos espaços físicos existentes e dos recursos materiais que esta dispõe para a lecionação das aulas de EF, sendo também imprescindível adquirir uma melhor compreensão das sinergias e das relações que se estabelecem dentro da instituição, para que, no cômputo final, possamos obter uma visão global e integradora do contexto real onde são potenciadas as aprendizagens.

Efetivamente, cada escola possui as suas próprias dinâmicas a nível instrumental e organizacional que, por um lado, podem ser melhor entendidas através da leitura de documentos orientadores das práticas educativas, tais como, o regulamento interno e o projeto educativo da escola, mas também por intermédio dos contactos estabelecidos com outros agentes da comunidade educativa, nomeadamente através das reuniões do Conselho Pedagógico e do Conselho de Disciplina. Neste sentido, a nossa presença em algumas dessas reuniões demonstrou ser fundamental para adquirir uma melhor familiarização com a instituição escolar, e uma melhor compreensão dos objetivos e das intencionalidades que a escola preconiza, na figura do pessoal docente e não docente.

No início do ano letivo fomos convocados pelo Conselho Pedagógico a participar numa reunião geral, onde esteve presente grande parte da comunidade docente proveniente de grupos disciplinares distintos, com o desígnio de coordenar e orientar os professores nos domínios pedagógico-didáticos para o ano letivo que se aproximava. Aqui, para além de termos obtido informações precisas que nos permitissem proporcionar um melhor acompanhamento dos alunos, também fomos consciencializados sobre a dimensão, o

posicionamento e a expressividade que a Escola Secundária Jaime Moniz (ESJM) detinha face a outras realidades escolares a nível regional e nacional, de modo a que as nossas práticas pedagógicas não fossem contraproducentes com a missão, a visão e os valores que a escola abarca.

Posteriormente, ao longo do EP, a presença em algumas das reuniões do grupo de disciplina de EF constituiu-se como um espaço de análise, de debate, de troca de experiências e de fornecimento de sugestões sobre questões relacionadas com a disciplina, algo que teve um impacto significativo sobre nós visto ter permitido identificar quais os diferentes paradigmas que imperavam no grupo de disciplina e compreender como é que este se encontrava organizado, face à coexistência de diferentes conceções de EF e à divergência de pontos de vista, que por si só permitem aprimorar o nosso espírito crítico em confrontação com aquilo que nos parece descabido, diferente.

A ESJM, apresentando como lema “Tradição e Inovação”, tem como missão garantir aos seus alunos uma formação integral que propicie sucesso pessoal e profissional numa perspetiva de educação para a cidadania, procurando garantir um ensino de excelência onde a tradição seja preservada sem nunca descurar as mudanças características dos tempos modernos, que requerem transformações e constantes reajustamentos no processo de ensino-aprendizagem.

Embora a ESJM vocacione a preparação dos alunos para o ingresso no ensino superior por intermédio de variados cursos científico-humanísticos, ela também oferece um conjunto de cursos profissionais que possibilitem aos alunos uma certificação escolar e profissional, com vista ao ingresso numa vida ativa.

Sabendo que uma formação eclética se processa nos vários domínios do saber, a ESJM consagra ainda a criação de condições que permitam adquirir uma maior robustez nas aprendizagens, mas também educar os alunos para uma participação ativa na cidadania. Por

isso, através dos diversos clubes e projetos dinamizados pela escola, é oferecido um leque diversificado de atividades que proporcionam aos alunos um complemento/enriquecimento curricular.

No que diz respeito à lecionação das aulas de EF, a escola encontra-se bem dotada de um conjunto diversificado de instalações desportivas, entre as quais se destacam: um pavilhão gimnodesportivo, um campo de futebol com relva sintética, um polidesportivo, uma piscina coberta, um ginásio, uma sala de musculação e uma sala de esgrima. Existem ainda arrecadações de material desportivo relativamente bem equipadas, possibilitando aos alunos a oportunidade de experimentarem variadas matérias de ensino.

Por conseguinte, o sistema de rotação das instalações permite que todas as turmas ao longo do ano letivo possam passar pelas diferentes instalações, não significando que cada espaço físico corresponda à lecionação de uma determinada matéria de ensino, devendo essas ilações serem formuladas com base nos sucessivos diagnósticos que o professor efetua à turma. Deste modo, a compreensão desta dinâmica de rotação traduz-se numa melhor periodização da atividade letiva resultante de diversas interpretações de carácter funcional, na medida em que possamos explorar intencionalmente as potencialidades que as instalações desportivas nos oferecem.

## **2.4 Educação Física e Desporto Escolar: contextualização geral do Estágio Pedagógico**

O EP decorreu essencialmente na ESJM, no ano letivo 2015-2016, onde exercemos funções de professora lecionando a turma 6 do 12º ano do curso científico-humanístico de ciências e tecnologias, ficando também responsável por ser orientadora de grupo-equipa de voleibol no escalão de juniores femininos no Desporto Escolar (DE), juntamente com a minha colega de estágio e orientadora cooperante.

Todavia, o estágio também se estendeu para a Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, mais especificamente na lecionação partilhada com professores estagiários de outros núcleos de estágio na turma 1 do 5º ano, que apesar de ter assumido um caráter pontual, permitiu gerir diferentes processos de ensino-aprendizagem em função das características e dos problemas que cada um desses processos pedagógicos colocava.

Desta forma, houve uma necessidade permanente de reconstruir a atuação pedagógica que melhor se ajustasse aos alunos pertencentes a ciclos de ensino completamente distintos, portadores de dinâmicas e de convicções muito próprias, quer devido à diferenciação existente entre faixas etárias e no entendimento que eles faziam sobre o meio envolvente, quer devido à diversidade das particularidades existentes no meio escolar onde se encontravam inseridos.

Por isso, a adequação da linguagem e dos exemplos transmitidos, dos comportamentos a solicitar, das estratégias utilizadas, do tipo de tarefas propostas, bem como das músicas selecionadas para a dinamização das aulas foram uma constante, visto os produtos e as realizações dos alunos nos diversos níveis de escolaridade dependerem da adequação dos conteúdos e das especificidades dos contextos de aula.

Além de termos desempenhado funções relacionadas com a lecionação das aulas, também beneficiámos do planeamento e operacionalização de outras formas de intervenção contribuindo para a formação de diferentes públicos e intervenientes no processo educativo, destacando a participação no DE nos moldes acima referidos, que aumentaram a nossa maleabilidade e capacidade de intervenção enquanto docentes.

Embora semanticamente a EF e o DE sustentem conceitos aparentemente diferentes, sendo um de índole obrigatório e o outro facultativo, portadores de dinâmicas de mobilização e de funcionamento distintos, um aspeto que possuem em comum e que não podemos ignorar é que ambos visam a transformação do Homem.

Durante as transações escolares, o professor veicula um conjunto de mensagens, ambicionando que os seus conteúdos e valores se transfiram para outras esferas da vida da pessoa, formando não apenas o aluno mas fundamentalmente o Homem (Rosado, 2015). Neste sentido, a EF e o DE visam a promoção de competências humanas, que transcendam a prática desportiva e se apliquem a outros domínios da vida, na medida em que estes conteúdos transdisciplinares encontram-se circunscritos não só à EF em si, mas também a todas as áreas de formação do Homem, e a todos os espaços onde essas competências se possam vir desenvolver.

De acordo com Bento (1999), é através da escola que grande parte das crianças e jovens acedem ao contacto com o desporto, quer por intermédio da EF quer do DE, pelo que a escola não pode esquivar-se da responsabilidade que lhe incube esta matéria.

Deste modo, o reconhecimento das potencialidades pedagógicas do DE é também admitir que a prática desportiva na escola “*é um instrumento ao serviço dos objetivos educativos e das necessidades formativas*” (Matos, 2012, p.171), sendo que a educação através do desporto assume um papel basilar no desenvolvimento de estilos de vida saudáveis e na construção de uma responsabilidade social, pelos comportamentos e atitudes que solicitam.

## **3. Prática Letiva**

### **3.1. Conceitos em Análise**

#### **3.1.1. Planeamento Anual**

O plano anual de turma deverá ser elaborado tendo por base as matérias que são lecionadas assim como as opções pessoais do docente, com o intuito de promover um aperfeiçoamento efetivo dos alunos, não permitindo que a periodização da atividade seja uma simples aplicação das ações contempladas em cada matéria mas que efetivamente tenha em conta as especificidades da turma e os comportamentos que pretendemos solicitar (Jacinto, Comédias, Mira, & Carvalho, 2001).

O ato de planear é indispensável ao trabalho docente visto fornecer linhas orientadoras sobre uma prática intencional que se congrega transformadora, fruto de um olhar crítico sobre o processo pedagógico na construção do fazer educativo. Desta forma, planear implica a organização e sistematização de uma ação docente coerente e comprometida com a educação, para que possa haver uma visão clara do processo que temos de percorrer para atingir os objetivos a que nos propomos, atendendo ao mesmo tempo às necessidades que emergem do quotidiano escolar (Bossle 2002).

Todavia, para compreender o planeamento é fundamental perceber como o professor transforma e interpreta o conhecimento, formula propósitos, e atua em função desse conhecimento e dessas intenções (Graça, 2001).

Face ao exposto, o plano anual de turma é passível de ser reformulado ao longo do ano letivo, visto os comportamentos e as necessidades dos alunos irem-se alterando com o decorrer das situações de aprendizagem, tratando-se de priorizar e estruturar aquilo que realmente é mais urgente resolver, independentemente do espaço onde a aula seja lecionada.

Neste sentido, o trabalho docente implica o abandono de uma rigidez planificadora, reclamando um labor criativo e prospetivo, conseqüente de uma postura onde são contempladas a dimensão da realidade e a dimensão que materializa as possibilidades de opções, em função dos propósitos e dos instrumentos que dispomos para enfrentar os problemas que os contextos de aprendizagem nos apresentam e nos impõem (Caparroz & Bracht, 2007).

Este ano letivo a ESJM decidiu experimentar no 12º ano de escolaridade um novo conceito de organização do processo de ensino-aprendizagem, onde os alunos frequentavam as aulas de EF não por turmas mas por matérias de ensino, com base nas suas motivações e no aperfeiçoamento pessoal que pretendiam efetuar. Desde modo, tal como o PNEF contempla, os alunos tiveram de optar por duas matérias de Jogos Desportivos Coletivos, uma entre Ginástica ou Atletismo, duas matérias consideradas alternativas e Dança que é de carácter obrigatório. Desta forma, os alunos saíam das suas turmas base para participarem em aulas com os alunos provenientes de turmas distintas mas com o mesmo horário de EF, visto partilharem as mesmas motivações formativas.

Com esta dinâmica porém, quanto maior o leque de opções de matérias de ensino que os alunos poderão usufruir, maior será o número de emparelhamentos alcançados, o que aumenta conseqüentemente a complexidade de gestão e operacionalização deste conceito de organização, visto que ao considerarmos as motivações individuais de cada aluno formulam-se inúmeros e diferenciados conjuntos de matérias de ensino, correndo o risco de haver emparelhamentos com excesso ou défice de alunos, caso um elevado número de alunos tenha selecionado as mesmas matérias de ensino ou opções muito díspares entre si.

Portanto, na fase inicial do ano letivo surgiram algumas indefinições sobre como as aulas iriam decorrer, até porque nós poderíamos ficar com uma turma base ou responsáveis por lecionar uma matéria de ensino específica correspondente a um dos emparelhamentos.

Por sua vez, ao nível da macro gestão, os alunos deveriam ter optado pelas matérias de ensino da sua preferência no ato da matrícula, de modo a que os emparelhamentos fossem elaborados com uma maior antecedência, e a formulação de objetivos bem como a periodização das matérias de ensino fossem otimizadas.

Todavia, devido às dificuldades sentidas na operacionalização, este novo conceito de organização do processo de ensino-aprendizagem serviu de experiência-piloto para alguns emparelhamentos, sendo que os restantes alunos realizaram EF nas suas turmas base no regime de opções contemplado no PNEF, onde a maioria da turma (e não todos os elementos que a compõem) procurou se aperfeiçoar realmente nas suas matérias de eleição, ou naquelas que não tiveram oportunidade de abordar em ciclos de estudos anteriores.

Desta forma, as aulas iniciais foram rentabilizadas para apresentar situações de aprendizagem que potenciasses as dinâmicas de grupo, dado que os alunos provinham de treze turmas distintas e era explicitamente visível a forma fragmentada como os mesmos se dispunham no espaço de aula assim como as fracas interações que estabeleciam entre os seus pares, sendo que havia dinâmicas que tinham de ser criadas de maneira a que ao longo do ano letivo fossem provocadas transformações significativas nos alunos.

Além de termos abordado as matérias de ensino escolhidas pela grande maioria, o modelo de organização curricular também preconizou a elevação da aptidão física geral nos diferentes modos de prática, de operação cognitiva e de interação pessoal (Jacinto et al., 2001), cujo planeamento pedagógico alicerçou-se numa perspetiva democrática que teve em consideração os alunos, onde os objetivos, os conteúdos, as abordagens, e as formas de transmissão e de comunicação ficaram à responsabilidade do professor.

Com efeito, das seis matérias de ensino selecionadas pelos alunos a serem abordadas ao longo do ano letivo, foi ainda lecionado o voleibol visto esta ter sido a sétima matéria de

ensino com maior expressividade na turma, estando muito próxima da sexta matéria mais escolhida no que diz respeito ao número de votações obtidas.

Ainda, relativamente à periodização das matérias de ensino, o conhecimento mais ou menos específico que os professores detêm das mesmas e as dificuldades sentidas perante a lecionação de alguns dos seus conteúdos são fatores determinantes para a organização do planeamento anual, visto requerem algum amadurecimento por parte de quem procura gerir o processo pedagógico, o que irá ditar o sucesso nas abordagens implementadas e nas aprendizagens adquiridas pelos alunos.

Por conseguinte, a necessidade de colmatar lacunas identificadas no professor não pode ser desvalorizada, sendo que a aceção das suas debilidades permite gerir os desequilíbrios menos favoráveis que coabitem nas práticas evidenciadas pelos docentes, para que possamos efetivar a mudança no sentido de otimizar processos.

Deste modo, optámos por abordar estrategicamente a dança nas últimas rotações. Em primeiro lugar, para que os alunos se sentissem mais confortáveis, após de, ao longo do ano letivo, terem tido diversas oportunidades de estabelecerem e desenvolverem um maior grau de empatia entre os diversos elementos que compõem a turma. E, posteriormente, de maneira a poder solidificar conhecimentos e ganhar algum tempo para recolher indicadores que permitissem refletir e delinear uma estratégia, sobre qual a abordagem mais rentável a implementar na turma nas atividades rítmicas e expressivas, dadas as características da turma e potencialidades dos alunos.

Assim sendo, podemos considerar que os alunos usufruíram de um misto de momentos de aprendizagem concentrada com momentos de aprendizagem distribuída, pois efetivamente houve matérias que foram revistas/aperfeiçoadas mais à frente, tendo também alguns desses conteúdos sido potencializados na lecionação de outras matérias. Além disto,

estrategicamente foram utilizadas características de outras matérias de ensino para solicitar determinado tipo de comportamentos predominantemente comuns entre as mesmas.

As aprendizagens que se referem aos conhecimentos também foram promovidas, umas vezes como forma de introdução mas na sua maioria como forma de recapitulação de conteúdos, tendo sido operacionalizadas em algumas sessões teóricas tanto na instalação desportiva onde a aula estivesse a ser lecionada ou numa sala de aula requisitada previamente. Por conseguinte, os recursos audiovisuais constituíram uma mais-valia, onde através de vídeos editados facilmente conseguimos captar a atenção dos alunos, e incidir seletivamente para os aspetos mais estruturantes.

As avaliações iniciais constituíram-se pontos de partida fulcrais para a interpretação das principais potencialidades e dificuldades da turma, que se vão modificando e reconstruindo no decorrer do processo pedagógico. Desta forma, esboçar a configuração do planeamento anual apenas com base num momento inicial isolado poderá vir a ser contraproducente, visto correremos o risco de procurarmos solucionar problemas que já se encontram ultrapassados.

Efetivamente, os dados recolhidos com as avaliações iniciais conduzem a tomadas de decisão relacionadas com a adaptação das situações de aprendizagem às características e níveis dos alunos, adotando estratégias de diferenciação pedagógica propulsoras de adequações e reformulações no planeamento anual. Nesta perspetiva, a avaliação diagnóstica realizou-se no início do ano letivo para a identificação dos comportamentos predominantes na turma, assim como para análise de algumas das matérias que possuíam princípios ativos comuns. No que concerne às restantes matérias de ensino, estas foram efetuadas na primeira aula das unidades didáticas, onde a avaliação contínua dos alunos e os ritmos de aprendizagem específicos foram equacionados.

Neste sentido, o plano anual da turma foi reformulado ao longo do ano letivo (ver Anexo I), visto os comportamentos e as necessidades dos alunos irem-se alterando com o decorrer das situações de aprendizagem, tratando-se de priorizar e estruturar aquilo que realmente é mais urgente resolver com base nos sucessivos diagnósticos efetuados, para promover uma maior aprendizagem, independentemente do espaço físico em questão. Por sua vez, também foram consideradas as potencialidades de cada infraestrutura desportiva, de modo a proporcionar vivências pedagogicamente enriquecedoras e adequadas para cada matéria de ensino.

De acordo com Jacinto et al. (2001), uma das finalidades da EF passa também por desenvolver a aptidão física dos alunos, numa perspetiva de melhoria da saúde, qualidade de vida e bem-estar. Desta forma, no caso do ensino secundário é expectável que os alunos em final de ciclo sejam conhecedores dos processos necessários para manter ou elevar as suas capacidades motoras, para que de forma proativa e com o auxílio de profissionais especializados, consigam ser fisicamente ativos durante o resto das suas vidas.

A capacidade de resposta ou sensibilidade dos alunos aos diversos estímulos de uma aula está intimamente ligada ao modo como os seus conteúdos se encontram estruturados. Desta forma, o trabalho das capacidades condicionais e coordenativas deve estar devidamente organizado, doseado e sistematizado, de maneira a conseguirmos, através da sua implementação em todas as aulas tal como o PNEF referencia, converter o potencial de aprendizagem de cada aluno em aprendizagens significativas.

As propostas de trabalho das capacidades condicionais (ver Anexo II) são resultado de alguns problemas que a prática pedagógica nos colocou, cujas reformulações e adaptações foram-se estreitando com a aquisição de destrezas ao nível da organização, controlo e visão geral da turma, das instalações desportivas e, por fim, da especificidade, frequência e pertinência do *feedback*.

Por conseguinte, na grande maioria do EP optámos por desenvolver a força geral e a resistência aeróbia recorrendo ao treino intervalado de alta intensidade (HIIT – *High Intensity Interval Training*). O HIIT é um método de treino que encerra períodos rápidos de exercícios executados a elevada intensidade com intervalos a intensidades baixas, intercalados por períodos de repouso ou de recuperação (Raposo & Gonçalves, 2015).

Dos diversos protocolos existentes que poderíamos operacionalizar, optámos por implementar o protocolo de Tabata, cujo treino intervalado apresenta somente um total de quatro minutos, envolvendo oito ciclos de 20 segundos de alta intensidade, seguidos por 10 segundos de repouso (Tabata, Irisawa, Kouzaki, Nishimura, Ogita, & Miyachi, 1997).

Numa fase inicial, ao invés de HIIT aquilo que tínhamos prescrito para os alunos com base nas diretrizes do *American College of Sports Medicine* foi um circuito de tempo fixo, onde a turma encontrava-se dividida equitativamente por seis estações e era-lhes solicitado alternadamente o recrutamento de grupos musculares distintos, tendo os alunos de efetuar 2 séries x 6 exercícios, adotando um tempo de trabalho de 40 segundos, um tempo de repouso entre estações de 30 segundos e ainda um minuto de tempo de repouso entre séries.

Todavia, o tempo programa de aula despendido na implementação do circuito de tempo fixo era excessivamente elevado face aos escassos 4 minutos que HIIT confinava. Neste âmbito, o HIIT surgiu como um modo de gestão estratégica do tempo de aula, de forma a que os alunos pudessem usufruir de diversas situações de aprendizagem.

### **3.1.2. Caracterização das metas de aprendizagem, das finalidades educativas e dos critérios de avaliação**

Segundo o ponto 4 do artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto, referente à Lei de Bases do Sistema Educativo, podemos referir que “*O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o*

*desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho”* (Decreto-Lei n.º 85/2009 – artigo 2.º, 2009).

Em cada escola, o grupo de EF e os seus professores, com base na avaliação formativa dos alunos estabelecem um quadro diferenciado de objetivos que se constituem uma peça metodológica fundamental para a adequabilidade do PNEF a cada realidade particular. Assim sendo, a conceção de EF adotada vincula-se pela formação de aptidões, atitudes e valores, proporcionadas pela exploração de situações de aprendizagem intensas, saudáveis, gratificantes e culturalmente significativas para os alunos (Jacinto et al., 2001).

As aulas de EF através da oferta de um conjunto de atividades físicas, lúdicas e desportivas, exercem um importante contributo na aquisição de um estilo de vida ativo e saudável, assim como na aprendizagem de repertórios de atividades motoras que desenvolvam o gosto e incentivem a prática após o término da escolaridade obrigatória. Desta forma, do ponto de vista pedagógico, a EF não exclui o desenvolvimento da aptidão física e da performance, apesar de estas não serem consideradas as únicas ou mais importantes prioridades (Santos, Marques & Martins, 2013).

Na posologia correta, a EF poderão advir benefícios nos aspetos psicossociais e nas experiências relacionadas com a saúde e bem-estar, que apelando ao desenvolvimento físico, psíquico e social dos alunos, visam uma educação multidimensional, não dando primazia ao desenvolvimento de determinada dimensão em detrimento de outra. Neste sentido, a promoção de aprendizagens relativas aos processos de elevação da aptidão física, bem como o desenvolvimento de hábitos para a prática regular de atividade física que permaneçam ao longo da vida, são mais relevantes do que qualquer ganho obtido na aptidão física a curto prazo, na medida em que cada aluno tem a possibilidade de desenvolver plenamente o potencial que há em si.

Para que o processo pedagógico provoque os efeitos desejados nos intervenientes que o compõem, existe a necessidade de manter uma coerência no contexto dinâmico que constantemente se regenera, privilegiando uma visão integrada dos saberes a uma visão fragmentada do conhecimento. Desta forma, o processo pedagógico deverá reger-se por uma clara definição de intencionalidades e formulação de objetivos, cujos benefícios se centrem no “*valor educativo da atividade física eclética, pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno*” (Jacinto et al., 2001, p.6).

A definição de metas de aprendizagem da área curricular de EF tem como base os objetivos gerais do PNEF por nível de ensino, que não são objeto de escolha por parte dos professores ou das escolas, dado serem obrigatórios. Deste modo, os objetivos gerais apresentam normas de referência válidas e aplicáveis (ver Anexo III), que explicitam a definição de sucesso em EF, visto que para o aluno ter sucesso não necessita forçosamente de dominar todas as matérias nucleares do programa. Com efeito, os pontos fortes de cada aluno poderão ser devidamente considerados, na medida em que dois alunos podem alcançar o critério de sucesso evidenciando domínio em matérias distintas, desde que respeitadas as regras contidas nas normas de referência (Rocha, Comédias, Mira & Guimarães, 2011).

De acordo com Matos (2012, p.146), “*a experiência educativa não é atemporal ou ahistórica*”, sendo que os objetivos do processo pedagógico não são neutros, visto estarem dependentes dos valores e crenças da sociedade em que estamos inseridos. Portanto, seguindo esta linha de pensamento, as aulas de EF foram orientadas numa lógica que não comporta as matérias de ensino e os seus conteúdos como desígnios primordiais da EF, mas efetivamente a solicitação de comportamentos como um meio para desenvolver as capacidades e potencialidades dos alunos, utilizando como referência a taxonomia de Almada et al. (2008), que agrupa as atividades desportivas segundo os comportamentos predominantemente

solicitados face às suas características mais marcantes, aos tipos de objetivos que visam, às principais variáveis que se encontram em jogo e aos modelos de referência simplificados.

Neste sentido, de acordo com o ponto 5 do artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto, alusivo à Lei de Bases do Sistema Educativo, a EF deverá solicitar um conjunto de comportamentos que promovam “ (...) o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e desempenharem na sua transformação progressiva” (Decreto-Lei n.º 85/2009 – artigo 2.º, 2009).

Por fim, no que diz respeito à avaliação, os objetivos de ciclo são considerados as principais referências, compreendendo o tipo de atividades que devem ser promovidas, os conhecimentos, as capacidades e as atitudes demonstradas. Assim sendo, a avaliação assume um caráter formativo, constituindo-se um importante instrumento pedagógico (Jacinto et al., 2001), que por intermédio dos critérios da avaliação (ver Anexo IV) permite estruturar regras de qualificação da participação dos alunos nas atividades selecionadas pelo docente para a consecução dos objetivos, representado pelo domínio de um conjunto de competências.

### **3.1.3. Construção e planeamento das Unidades Didáticas**

A construção e planeamento das UD's foram feitos procurando fornecer uma base sólida e simultaneamente operacional, em que os meios e os recursos existentes contemplassem o sentido evolutivo do processo pedagógico. Com efeito, a sua organização além de ter compreendido os conteúdos a serem abordados e o seu modo de estruturação, serviram também de referência para fazer incidir as aulas sobre aspetos que melhor capacitassem os alunos com recurso à formulação e desenvolvimento de objetivos mediatos e imediatos, onde foram definidas as correlações mais propícias e as sinergias mais favoráveis,

desde a calendarização dos conteúdos programáticos até à distribuição dos diferentes tipos de recursos (espaciais, materiais e temporais) e os vários momentos de avaliação dos alunos.

Os objetivos mediatos e imediatos elaborados por Almada et al. (2008) são instrumentos conceituais fundamentais para uma gestão macro e micro das atividades desportivas, que enaltecem os efeitos formativos e educativos da EF e das situações de aprendizagem que esta proporciona. Embora haja quem privilegie o resultado desportivo obtido de forma isolada, dificilmente conseguiremos desenvolver o aluno na sua globalidade se dissociarmos estes dois tipos de objetivos e não atuarmos na complementaridade entre ambos.

Neste sentido, os objetivos imediatos resultavam das particularidades das tarefas propostas e tinham como consequência o resultado, ao passo que os objetivos mediatos resultavam das transformações provenientes das adaptações a que os alunos eram sujeitos na prática desportiva, dadas as contingências que delas emergem e ao tipo de comportamentos predominantemente que solicitam (Almada et al., 2008).

Desta forma, foram concebidas UD's correspondentes a cada matéria de ensino, embora existam princípios ativos comuns e complementares entre as diversas matérias. Se cada uma das atividades desportivas é única em si, visto não solicitar o mesmo tipo de adaptações e portanto serem diferentes umas das outras, é possível interpretá-las por grupos que sejam suficientemente semelhantes para serem abordados de formas idênticas, tendo em consideração os problemas que pretendemos resolver, permitindo uma gestão do processo de ensino-aprendizagem de forma funcional dentro dos limites aceitáveis de eficiência e a nível ético (Almada et al., 2008).

Com efeito, foram lecionadas aulas mono e politemáticas utilizando como instrumento a caracterização funcional das atividades desportivas propostas por Almada et al. (2008), pois as matérias de ensino não são um fim em si mesmo mas constituem-se um meio

para a transformação efetiva dos alunos, devendo ser da responsabilidade do docente não tornar acessório aquilo que é essencial para o desenvolvimento dos seus discentes, através da análise das interpretações que este faz sobre os contextos altamente mutáveis.

Segundo Matos (2012, p.169), *“Para a Educação Física não importa de forma preferencial os interesses “técnicos” traduzidos na otimização do rendimento desportivo, mas sim o interesse humano (pedagógico) do desporto para a promoção do desenvolvimento humano”*, onde o aproveitamento da riqueza pedagógica das atividades desportivas articulada com intencionalidades vincadamente educativas reclama a necessidade do domínio de um tratamento didático-metodológico, que não mitigue as potencialidades educativas da EF como meio de formação do Homem.

Por conseguinte, procurámos criar UD's e orientações metodológicas que fossem funcionais para a organização da atividade educativa, visto que nesta fase inicial da formação docente o professor estagiário ainda se encontra a ganhar destrezas em determinados parâmetros pedagógico-didáticos, tendo habilmente de beneficiar da implementação de processos de macro e micro gestão que permitam a efetivação de tomadas de decisão que ofereçam probabilidades mais fortes, mais propícias e mais favoráveis de aprendizagens para os alunos.

Neste prisma, os critérios tidos em conta na construção das UD's não impossibilitaram a criação de sinergias e interconexões entre as diferentes matérias, que foram reestruturadas no planeamento anual com base nas avaliações das necessidades dos alunos, nas suas capacidades de resposta, na disposição para abordar determinados conteúdos e nas potencialidades dos espaços físicos disponíveis, mas também no aperfeiçoamento do professor estagiário e no investimento que este faz para melhorar a sua prática pedagógica, de modo a que os produtos das suas aprendizagens sejam o mais elevados possíveis e não coloquem em causa o desenvolvimento das capacidades e potencialidades dos alunos.

A operacionalização de aulas politemáticas exige uma organização mais complexa do processo de ensino-aprendizagem, cujas implicações na gestão dos vários tipos de recursos bem como no tratamento dos conteúdos e na orientação de situações de aprendizagem portadoras das mesmas funções pedagógicas devem ser alvo de reflexão, no sentido de empregar custos tão baixos quanto possível mas mantendo a eficiência pela otimização dos ganhos, que permitam aos alunos a obtenção de ciclos de revisão, consolidação e aperfeiçoamento que se traduzam em aprendizagens profícuas.

Assim sendo, procurou-se formular um quadro estruturante que permitisse a integração de qualquer conhecimento, em função dos comportamentos que pretendíamos solicitar nos alunos com base nos diagnósticos efetuados, nas ações a desenvolver, no controlo das evoluções, na formulação de estratégias e nas possíveis formas de atuação, que servissem de sustentação a um desenvolvimento central dos alunos.

Todavia, as singularidades da prática pedagógica de cada docente apenas fazem sentido quando o professor se percebe como sujeito autónomo, não construindo e gerindo um processo de ensino-aprendizagem baseado em normas, modelos, estratégias e taxonomias pretensamente uniformizadoras e universalizantes, fundamentadas em respostas arquitetadas *a priori* onde são descaracterizadas as particularidades das ambiguidades dos contextos formativos (Caparroz & Bracht, 2007). Por isso, o professor detém uma certa liberdade e flexibilidade na programação e organização da sua prática pedagógica, na medida em que os planeamentos necessitam de reajustamentos capazes de dar resposta aos problemas e necessidades que se levantam.

#### **3.1.4. Planos de Aula**

O plano de aula (PdA) é um instrumento norteador da ação pedagógica (Castro, Tucunduva & Arns, 2008), que integra a sistematização de todas as tarefas, recursos e meios necessários para a consecução das metas, finalidades e objetivos formativos.

Efetivamente, não existe uma estrutura de PdA melhor do que a outra, sendo que esta deverá ser funcional para atender às necessidades de quem planeia e otimizar a intervenção docente, sem nunca perder a noção da importância da dimensão da aula, dos objetivos a quem se destina e do tipo de cidadãos que com ela pretendemos formar (Castro, Tucunduva & Arns, 2008).

A elaboração dos PdA's teve por base a construção de cenários prospectivos, visto que dada a velocidade das transformações dos contextos de aula, a adoção de uma visão dinâmica e evolutiva do processo de ensino-aprendizagem permite atender a contingências que poderão afetar positivamente o progresso das aulas. Neste sentido, a prospectiva possibilitou a análise de tendências evolutivas suscetíveis de serem antevistas, na medida em que pudessem ser estabelecidos equilíbrios que melhor permitissem gerir dentro das possibilidades das condições existentes, e nos conduzissem à implementação das opções mais favoráveis.

Numa fase inicial do EP surgiu a necessidade de melhor situar os tempos de aula, visto o acréscimo no PdA do tempo real em que deveriam ocorrer as situações de aprendizagem e as transições entre as mesmas ter sido um elemento fundamental, para que a orientação das tarefas ocorresse sem exceder o limite do tempo pré-estabelecido, a não ser que essa maior ou menor duração num determinado exercício se processasse de uma forma intencional, fruto da análise dos comportamentos evidenciados.

Com efeito, os PdA's caracterizaram-se pela flexibilidade e amplitude das vias alternativas que incorporavam na apresentação de conteúdos ou nas situações de aprendizagem, dado o rumo que as aulas podem tomar de acordo com a resposta ou

solicitação dos alunos. Portanto, a flexibilização dos PdA's foi algo adquirido com a experiência, por intermédio de uma maior profundidade nas leituras, nas reflexões e no conhecimento acerca dos alunos.

Deste modo, ser professor passa também por ter a capacidade de gerir o inesperado quando o se preparar para o esperado é incompleto e conseqüentemente insuficiente. Por isso, na formação inicial de docentes não nos podemos centrar apenas na prospetiva, mas também num processo de reflexão no qual os elementos retrospectivos ganhem significado. Assim, a interpretação e reinterpretação das experiências possibilitam um planeamento mais assertivo e um referencial do caminho que esperamos dever ser percorrido, na impossibilidade de prever todos os comportamentos que despontam das aulas face à envolvência dos contextos.

Ainda, no final dos PdA's foi reservado um espaço para registar as principais observações decorrentes dos contextos de aula que melhor pudessem fornecer indicadores sobre os alunos e permitissem realizar apreciações de natureza diversa, fundadas na reflexão sobre o processo-pedagógico. Nesta ótica, com base na exteriorização das singularidades dos comportamentos dos alunos, esta configuração proporcionou garantir um acompanhamento mais personalizado e fidedignamente atualizado, sobre as reais necessidades que eram inevitáveis satisfazer (ver Anexo V).

Por conseguinte, o investimento efetuado na elaboração dos PdA's foi algo que sempre requereu uma elevada profundidade, pois todo o processo reflexivo inerente fez- nos considerar um conjunto de variáveis processuais que permitiram contemplar diversas hipóteses, em função da maior ou menor ecologia das situações de aprendizagem propostas, dos níveis de proficiência dos alunos, da formação intencional de grupos, dos comportamentos a solicitar, das abordagens mais favoráveis a implementar, dos vários tempos despendidos nas aulas e da disposição dos alunos no espaço, que em todos os momentos da PL procuraram ser alvo de elevada objetividade.

### **3.1.5. Assistência às Aulas: a observação como estratégia de formação**

A observação é a primeira forma rudimentar de aprendizagem, sendo que mesmo antes do desenvolvimento da linguagem é possível recolher e analisar indicadores, relevantes para as necessidades básicas do ser humano (Godinho, Barreiros, Melo & Mendes, 2007). Ainda assim e de acordo com os mesmos autores, é necessário equacionar o nível do interlocutor, dadas as diversas repercussões que as observações efetuadas produzem no observador consoante o seu sistema de referências.

Com efeito, a observação com o aperfeiçoamento da capacidade em abstrair o essencial daquilo que é observado, deverá se estabelecer como um elemento regulador da tomada de decisão dos docentes, sustentando os seguintes desígnios: a) aprender a observar para poder ensinar; b) aprender a observar para aprender a investigar; e por fim, c) aprender a observar para aprender a ser um professor reflexivo (Serafini & Pacheco, citados por Martins, 2011).

Neste âmbito, a assistência às aulas surge como um parâmetro do EP que permite identificar, analisar, comparar e refletir vários aspetos do foro pedagógico-didático, constituindo-se assim como uma oportunidade para melhor intervir no processo ensino-aprendizagem, bem como ampliar conhecimentos e capacidades profissionais que se constituam importantes catalisadores de aprendizagem e de mudança.

Por conseguinte, a observação deverá ser efetuada para melhor compreendermos aquilo que se ocorre no espaço de intervenção pedagógica, nomeadamente no que diz respeito aos conteúdos, estratégias, tarefas, atividades, clima de aula, disciplina e organização do processo de ensino-aprendizagem (Mendes, Clemente, Rocha & Damásio, 2012).

A assistência às aulas, além de permitir a construção de uma personalidade docente alicerçada na confluência de construções singulares resultantes da própria experiência com outras experiências partilhadas pelos professores “*experts*” (Batista & Pereira, 2012), também

procura atingir níveis de desempenho de qualidade nos professores estagiários na manipulação das suas funções pedagógicas.

Todavia, a observação não deverá apenas se basear no comportamento dos docentes “*experts*” e nas atividades que dinamizam, sem que dela advenha o processo de reflexão por parte de quem observa. Deste modo, a utilização da observação como estratégia de formação permite que o professor estagiário obtenha aprendizagens que conduzam “*a uma mudança na prática de ensino através da reflexão na ação e depois da ação*” (Martins, 2011, p.19).

Portanto, a assistência às aulas juntamente com a supervisão pedagógica das aulas lecionadas pelos professores estagiários, quer por intermédio de uma autoanálise aquando o término das mesmas, quer através da realização de análises partilhas com as orientadoras cooperante e científica, demonstraram ser duas formas extremamente enriquecedoras de viver e estar no EP, permitindo ao professor estagiário uma visão mais integrada da complexidade das opções e dos comportamentos inerentes à prática letiva.

O processo de observação deverá ser desenvolvido de acordo com a criação de dinâmicas colaborativas, ajustadas às necessidades de aperfeiçoamento de cada docente bem como as suas motivações. Neste sentido, a assistência às aulas surgiu não apenas numa ótica de aquisição de aprendizagens que potenciassem a formação inicial durante o período de lecionação na ESJM, mas também numa perspetiva de formação contínua visto termos observado aulas sobre matérias de ensino que não tivemos oportunidade de lecionar, e que não deixaram de possuir interesse do ponto de vista pedagógico-didático.

Posto isto, foi identificado um conjunto de problemas, necessidades e motivações presentes numa fase inicial da prática pedagógica, entre as quais destacamos: a) indefinição de como atuar perante situações de indisciplina; b) aperfeiçoamento do conhecimento específico acerca da matéria de ensino de basebol-softbol; c) dificuldades na operacionalização de situações de aprendizagem das atividades rítmicas e expressivas; e, d)

motivação de melhor compreender as variáveis didático-pedagógicas a equacionar no âmbito das matérias de ensino consideradas alternativas.

Com efeito, foram definidos vários objetivos que procuraram atribuir um sentido significativo às observações realizadas no decorrer do EP:

#### Objetivos Gerais da Observação

- Refletir sobre as vantagens e desvantagens das abordagens, estratégias, metodologias e tarefas apresentadas aos alunos;
- Estimular a aquisição de bases conceituais para a realização de tomadas de decisão deliberadas sobre o processo de ensino-aprendizagem.

#### Objetivos Específicos da Observação

- Apresentar alternativas às metodologias e estratégias edificadas nas atividades rítmicas e expressivas;
- Analisar e refletir estratégias de intervenção face a comportamentos de desvio;
- Alargar o domínio de conteúdos acerca do basebol-softebol e das matérias alternativas;
- Estabelecer bases conceituais na lecionação das matérias alternativas.

Assim sendo, no desenho metodológico procurou-se definir uma coerência no processo de assistência às aulas, onde se delinearão três períodos de observação relacionados, por um lado, com as inseguranças e com as necessidades sentidas numa fase inicial do EP, e por outro, numa fase intermédia e final do EP, com a necessidade de priorizar a nossa intervenção face ao elevado número de solicitações que o EP acarreta, em consonância com outras funções que desempenhamos em sociedade.

Saber o que observar antes de efetivar a observação, é algo que poderá auxiliar a capacidade de diferenciar os elementos fundamentais da ação. Por isso, o planeamento da observação poderá incrementar a qualidade e a objetividade da mesma, no intuito de beneficiarmos dessa observação. Neste sentido, para um docente melhorar a sua capacidade de observação, deteção e análise de comportamentos, terá de construir um instrumento de registo de observação com base naquilo que pretende observar (Mendes, Clemente, Rocha & Damásio, 2012).

Face ao exposto, primeiramente foi construído um instrumento de observação de fim aberto (ver Anexo VI), visto que nos permitia registar a maior quantidade de informação possível, concedendo-nos uma perspetiva holística daquilo que iria suceder no espaço de aula, nomeadamente no que diz respeito às situações de aprendizagem propostas, aos métodos de ensino utilizados e às interações que nela se estabeleciam.

Posteriormente, numa lógica de estruturar mais assertivamente as categorias daquilo que queríamos observar, foi utilizado um instrumento de observação de fim semiaberto (ver Anexo VII), baseado nas dimensões da intervenção pedagógicas (pré-interativas e interativas) que Sidentop (citado por Sarmiento, Rosado, Rodrigues, Ferreira, Leça-Veiga & Alves, 1999) considera como sendo os principais aspetos críticos na eficácia pedagógica, nomeadamente a instrução dos conteúdos, a gestão e organização da sessão, o clima e a disciplina da aula.

Neste sentido, as preocupações dominantes expressas na base da construção deste instrumento de observação incidiram sobre questões relacionadas com a micro gestão (material, espacial, temporal e formação de grupos), com as questões relacionais (clima da aula e controlo disciplinar), e por fim, com questões relacionadas com a instrução dos conteúdos.

Deste modo, a opção de utilizar instrumentos de observação com um fim aberto, proveio da aquisição de uma maior flexibilização na estrutura do registo dos comportamentos

que surgissem em contexto de aula, de maneira a que não condicionasse em demasia o processo de observação, visto qualquer acontecimento poder vir a se constituir como uma potencialidade formativa. Mais tarde, a utilização de um instrumento de observação com um fim semiaberto prendeu-se com o facto de facilitar o foco e a reflexão sobre parâmetros considerados particularmente relevantes para a consecução dos objetivos pré-definidos.

Em jeito de conclusão, a observação como componente integrante e reguladora da prática educativa deverá permitir a recolha sistemática de informações, que após serem refletidas, apoiam as tomadas de decisão adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens. Independentemente dos anos de experiência, das trajetórias profissionais e do ciclo da vida profissional docente, efetivamente a formação de professores através da observação de práticas consideradas interessantes perpetua-se no tempo, contemplando não só uma dimensão técnica da profissão, mas também uma dimensão pessoal e ética, que é determinante para um saber estar de acordo com as exigências da profissão e as especificidades que os contextos educativos nos colocam.

## **3.2. Reflexões sobre Problemáticas**

### **3.2.1. Gestão do processo de ensino-aprendizagem**

Gerir um grupo composto por um conjunto de individualidades com características muito distintas entre si, mas que interagem de forma interdependente e exibem propriedades coletivas emergentes, requer uma dinâmica de atuação funcional visto tratar-se do desenvolvimento de capacidades e potencialidades dos nossos alunos ocasionado por uma rede não-linear de interações, cujas mudanças resultam da confluência de variáveis ambientais e espaço-temporais.

A gestão do processo de ensino-aprendizagem é algo complexa, exigindo do professor uma elevada capacidade de tomar decisões fundadas em múltiplos domínios do conhecimento, visando a articulação de diferentes pólos de decisão coerentes num quadro de referência evolutivo e dinâmico, estabelecendo pesos relativos e prioridades entre os domínios do conhecimento, de modo a selecionar criteriosamente as experiências mais relevantes e enriquecedoras.

Por isso, tomar decisões e as melhores possíveis para elevar as aprendizagens dos alunos é um grande desafio para o professor estagiário que, apesar da sua inexperiência, pretende promover a superação de todos aqueles que orienta, reconhecendo que as soluções hoje encontradas para uma turma, dificilmente servirão amanhã, com outros intérpretes e perante a presença de outros tipos de circunstâncias.

De acordo com Sarmiento e Rosado (2005, p.140), “(...) a ação humana é regulada, também, pela intuição, pelo bom-senso, pela subjetividade pessoal, de onde não se arreda a emoção como instrumento da Pedagogia”, enfatizando que efetivamente não é possível educar sem emoção, pelo que é necessário desenvolver um trajeto que nos permita obter segurança na educação das emoções, se quisermos adotar as decisões mais ajustadas.

Para o exercício da função docente, um desempenho de qualidade não resulta exclusivamente do domínio de um conjunto de conhecimentos e da sua articulação em ação. Pelo contrário, a sua eficácia reside na aplicação de competências pessoais, globais, interativas e de natureza ecológica, caracterizadas não tanto pela presença de determinados elementos, porém pela sua mobilização e capacidade de adaptação a contextos variados (Mendes & Victor, 2013).

A atividade educativa deverá ser uma ação consciente e intencional marcada pela antecipação e controlo, consagrando uma atuação sistematizada e coerente num processo que decorre de múltiplas formas de intervenção a diferentes níveis e âmbitos. Deste modo, o

processo de ensino-aprendizagem é composto por um encadeamento de tomadas de decisão, alicerçadas numa profunda compreensão do envolvimento, de maneira a que possam ser estruturadas e sistematizadas as aprendizagens, em função da transitoriedade dos processos, dos objetivos e das possibilidades que se vão reconstruindo.

De acordo com (Almada et al., 2008, p. 134):

*“Gerir é, a partir dos recursos disponíveis e do contexto em que se vive, definir os objetivos desejáveis e exequíveis, estabelecer as estratégias alternativas e escolher destas a mais rentável e operacionalizar o seu desenvolvimento através da criação dos equilíbrios mais favoráveis para a implementar”.*

No entanto, isto requer um ajustamento dos instrumentos necessários a uma rendibilização dos processos, de modo a que seja estabelecida a melhor relação possível entre os meios disponíveis, os objetivos visados, as metodologias empregues e as várias hipóteses possíveis dentro dos constrangimentos presentes, para que se possam desenvolver os mecanismos apropriados e operacionalizar as soluções mais eficientes.

A capacidade de criar uma dinâmica, de gerir a sua aplicação e de controlar a sua evolução, permite avaliar os resultados obtidos e introduzir as correções necessárias para a otimização dos processos. Com efeito, distinguem-se três fases distintas mas coadjuvantes, que devem ser entendidas numa interação cíclica de Diagnóstico-Prescrição-Controlo, subentendendo o domínio de metodologias e ferramentas que objetivem melhor monitorizar as dinâmicas estabelecidas, e eventualmente definir novos procedimentos (Almada et al., 2008).

As situações pedagógicas propostas constituíram-se momentos de aprendizagem únicos e irrepetíveis. Embora as mesmas tarefas de aprendizagem pudessem ter sido operacionalizadas em aulas posteriores, na verdade nunca se verificaram completamente iguais, visto as interações e as sinergias não terem sido as mesmas, devido aos contactos recíprocos entre os agentes envolvidos assim como as relações de cooperação e de oposição estabelecidas serem diferenciadas em cada um desses momentos, apesar de estruturalmente partirmos das mesmas situações de aprendizagem.

Neste sentido, as situações pedagógicas implementadas nunca foram reconhecidas como receitas que pudessem ser guardadas como solução para situações futuras (Bento, 2012), tendo apenas sido consideradas como os meios mais ajustados para fornecer respostas contextualizadas à prontidão evidenciada pelos alunos, e como princípios de reconstrução dos elementos estruturais que as compoñham, com o intuito de aumentar os produtos das aprendizagens nas aulas que se seguiram.

No âmbito da PL, cada aula procurou ser um espaço de problematização e de utilização de uma metodologia funcional que possibilitasse fazer reajustamentos quando necessário, exigindo um novo sentido crítico na interpretação dos fenómenos e no controlo da evolução das estratégias de atuação implementadas. Deste modo, o EP também se qualificou por ser um laboratório de estratégias e de processos (Almada et al., 2008) que visavam uma melhor compreensão dos comportamentos pretendidos no sentido de verificar se realmente estavam a ser solicitados, bem como a análise de tantas outras opções que permitem a obtenção de uma formação sólida, que melhor prepare os alunos enquanto seres humanos.

Seguindo esta linha de pensamento, existiu um conjunto de fatores que necessitou de ser contemplado no âmbito de uma gestão eficiente, entre os quais destacamos a implementação de partes de aulas teóricas, a realização de breves pausas durante as situações de aprendizagem para questionar e avaliar as melhores possibilidades de tomadas de decisão,

e a formação de grupos, de modo a que pudéssemos otimizar os rendimentos obtidos, potenciando aquilo que de melhor os alunos detinham mas tendo em vista a superação que procurávamos.

As aulas teóricas constituíram um aspeto importante na revisão e consolidação das aprendizagens, desde todas as pausas e momentos de reflexão partilhada implementados estrategicamente entre tarefas no decurso das aulas práticas, até aos momentos de diálogo precedentes ou subsequentes às aulas, visto terem conferido aos alunos graus de liberdade para a interpretação, articulação e apropriação de conteúdos, que determinaram a criação de momentos formais e informais aparentemente secundários, como situações suscetíveis de configuração de aprendizagens significantes.

No que diz respeito à gestão das situações jogadas de aprendizagem, uma das estratégias utilizadas foram as paragens momentâneas do jogo, onde sempre que achássemos pertinente os alunos “congelavam” em função do posicionamento que estavam a adotar, quer para chamar a atenção da turma para aspetos que eram necessários melhorar, quer para servir de exemplo e proporcionar um reforço positivo quando identificávamos que esse aluno ou grupo de alunos necessitava.

De resto, as situações de jogo serviram para estimular e verificar a aplicabilidade dos conteúdos teóricos, tendo-se constituído momentos ótimos no processo de ensino-aprendizagem visto os alunos usufruírem de várias oportunidades de experimentação e problematização daquilo que anteriormente tinha sido explicado, com recurso à criação de exercícios específicos que solicitassem esse tipo de comportamentos.

Relativamente ao processo de otimização da formação de grupos, este foi algo que não se verificou eficaz de imediato, mas que se foi construindo e aprimorando com o aumento do conhecimento dos alunos. Por conseguinte, a formação premeditada dos grupos permitiu que os alunos, através de estímulos relevantes, se aproximassem dos seus limites e

adquirissem resultados positivos nas suas aprendizagens, desmistificando a ideia de que apenas os alunos mais proficientes se encontram ao serviço dos menos proficientes, até porque quando a tarefa é devidamente planeada, doseada e sistematizada, ambos os tipos de alunos podem beneficiar destas interações.

Todavia, durante a lecionação de algumas matérias de ensino, verificou-se por parte de alguns alunos a não-aceitação dos grupos de nível formados, sendo que as concepções erradas que os mesmos detinham acerca das suas prestações durante as aulas, formuladas também com base nas notas adquiridas em anos antecedentes, faziam com que os alunos se situassem em níveis de aprendizagem que não correspondiam à realidade das avaliações realizadas *in loco* e dos balanços efetuados no término das aulas.

Portanto, perante algumas matérias de ensino, fazer com que os alunos entendessem que as equipas funcionavam de acordo com os níveis de proficiência, e tentar fazer com que desenvolvessem melhor as suas capacidades de auto percepção, foi algo muitas das vezes incompreensível pois, face às resistências sentidas, aquilo que ocorria era esses alunos não se sentirem motivados para integrar e competir contra equipas que ainda não se encontrassem no patamar da realização do jogo formal.

Ainda assim, a possível colocação estratégica desses alunos em equipas com nível de proficiência superior poderia ser um excelente meio para os alunos menos proficientes compreenderem e sentirem as reais dificuldades que ainda possuem, apercebendo-se efetivamente de qual o nível em que se encontram e aquilo que necessitam melhorar.

Contudo, é de salientar que nas situações de jogo em que os alunos menos proficientes eram inseridos no grupo dos alunos mais proficientes, alguns ficavam um pouco apreensivos e até ofereceram inicialmente algumas resistências, visto não serem autoconfiantes e com efeito não se sentirem merecedores de integrar o outro grupo. Porém, algo que compreendemos com a lecionação de matérias de ensino distintas foi que, o transitar de uma

equipa para outra pode estar relacionado com uma progressão do nível de proficiência, ou com o aumento dos estímulos e a motivação dos alunos que conseguem dar mais daquilo que efetivamente expressam.

### **3.2.2. O controlo disciplinar da turma nas aulas de Educação Física: possíveis causas e efeitos**

Em função das instalações desportivas, das formas de organização da turma, dos estilos de liderança empregues e da pré-disposição dos alunos para a realização das tarefas propostas, nas ambiguidades do processo pedagógico a afirmação da individualidade e da identidade circunscritas a determinados contextos de aprendizagem, enfatizam as inseguranças dos alunos no domínio das emoções e dos contactos sociais, ocasionando por vezes comportamentos indisciplinados que necessitam de ser trabalhados.

Os comportamentos desviantes ou de indisciplina são percebidos como ameaças à criação de um ambiente pedagógico favorável, ostentando conseqüentemente uma relação negativa com as aprendizagens. Todavia, a eficácia das instruções de regulação comportamental pode afetar não só a qualidade do controlo da turma, como também a qualidade das relações interpessoais e a prossecução de objetivos, tendo em vista a formação pessoal e social dos alunos (Januário, Rosado & Mesquita, 2006).

O conhecimento que o professor possui da turma deve ser utilizado para guiar a sua prática, no sentido de diluir as fronteiras entre a necessidade de advertir para a manutenção da ordem na aula e os comportamentos disciplinados adotados pelos alunos, visto que aqueles considerados desviantes, grande parte das vezes podem ser evitados.

Se esperamos que os alunos aprendam do professor, exige-se que este consiga articular e gerir todo um conjunto de objetivos e variáveis que promovam a transformação dos alunos no sentido da plenitude. Deste modo, a conceção de educação não se pode apenas

fundamentar na aquisição do “saber” e do “saber fazer”, desvalorizando por completo o “estar” e o “saber estar” (Mendes & Pimentel, 1997).

No entanto, considerar um comportamento (in)disciplinado depende do quadro de valores aceite pela sociedade vigente em que estamos inserido e, em última instância, dos valores da pessoa que ajuíza sobre aquilo que é ou não aceitável, sendo que por vezes no mesmo quadro de referência e sob a mesma situação é possível constatar uma grande diversidade de posições.

Neste sentido, de acordo Mendes e Pimentel (1997, p.66):

*“A indisciplina deve ser entendida como a quebra de regras específicas e implícitas que constituem o código de conduta, orientado por valores, individual e coletivo. E, no nosso entendimento, deve ser estudada com preocupações não da disciplina pela disciplina mas antes como um fenómeno de perturbação da aprendizagem, como um “incidente na fluência” da aula e da comunicação professor-aluno ou aluno-aluno que será tanto mais atenuado quanto mais cedo o problema for percebido pelo professor e antecipadamente superado”.*

As rotinas de trabalho impostas pelos docentes, que por sua vez se encontram intimamente relacionadas com o regulamento interno da escola, correspondem a regras e procedimentos específicos que permitem melhor coordenar e controlar as sequências de comportamentos dos alunos. Assim sendo, as rotinas criadas libertam os professores para a supervisão seletiva do curso das situações de aprendizagem e para a implementação de ações catalisadoras do processo de ensino-aprendizagem não passíveis de se estabelecerem como rotinas (Graça, 2001).

A apresentação de situações de aprendizagem que os alunos já se encontrem familiarizados, com parâmetros bem definidos e aceites por ambas as partes, geralmente decorrem sem problemas visto os alunos saberem o que se espera deles, e por isso saberem funcionar nelas pois são conhecedores das contas que têm de prestar. Por outro lado, a apresentação de situações de aprendizagem novas poderá acarretar consigo comportamentos de desvio, dado que pode gerar alguma incompreensão no conteúdo das mensagens transmitidas devido a uma má explicação da tarefa, a uma duração excessiva na transmissão das mensagens, ou então devido a falhas de concentração cometidas pelos alunos no momento da explanação dos conteúdos.

No âmbito da comunicação, não nos podemos satisfazer com o simples facto de termos transmitido verbalmente algo aos alunos, dado que o modo como nos fazemos entender não subentende apenas a fala. Podemos comunicar através de expressões corporais ou de silêncios expressivos que desenvolvam uma atenção e uma escuta particularmente interessada por parte de quem nos ouve. Por isso, é fundamental aferir se aquilo que enunciámos foi entendido exatamente como pretendíamos, até porque o saber escutar também se assume como uma forma de comunicar, para posteriormente entendermos o modo como temos de agir (Araújo, 2005).

Todavia, existem tantos outros fatores que poderão levar a focos de instabilidade necessitando ser equacionados, entre os quais destacamos, as características e a postura dos alunos, a disposição da turma no espaço funcional perante os materiais disponíveis, a formação de grupos, a reação ao *feedback* dado pelo professor e os estilos de ensino utilizados.

Sabendo que individualmente possuíamos alunos muito proficientes, efetivamente os comportamentos adotados pelos mesmos quer estivessem isolados ou em grupo, algumas das vezes se constituíam como fatores inibidores para desenvolvimento de todo o potencial

identificado, na medida em que esses alunos não evidenciavam um empenhamento absorto nas tarefas. Pelo contrário, o mesmo não se verificou com os alunos menos proficientes, na medida em que estando estes conscientes das suas fragilidades procuravam se auto superar.

Contudo, não podendo ignorar os indivíduos suscetíveis de gerarem comportamentos de desvio e tendo ao mesmo tempo a noção de que os laços afetivos entre os alunos por outro lado poderão ser catalisadores do processo de ensino-aprendizagem, efetivamente a afetividade não pode nem deve ser o único critério utilizado para potenciar as aprendizagens, sendo que os níveis de proficiência dos alunos aliados às características específicas das matérias de ensino e ao modo de organização dos mesmos no espaço não podem ser descurados.

A forma como os alunos se apresentam nas aulas é algo que também merece a nossa atenção, dado que os comportamentos dos alunos também podem ser desiguais consoante a disciplina para onde vão ou de onde provêm, principalmente se na mesma os alunos foram avaliados por intermédio de um teste escrito ou através de uma oralidade. Com efeito, isso requer por parte do docente algum entendimento da pré-disposição dos alunos mas também uma elevada capacidade interventiva, de modo a que nos apropriemos da situação e conduzamos os alunos a entrar na dinâmica da aula.

Deste modo, ser professor é também procurar ler nas entrelinhas e possuir alguma sensibilidade e bom senso para estar atento a variáveis psicológicas que se edificam, face ao processo de mudança que se encontra à nossa volta. Por isso, é fundamental que nos aperfeiçoemos ao pensarmos sobre a prática e sobre as dialéticas que nela se estabelecem, pois assim poderemos melhor nos autoavaliar e trabalhar metodicamente na construção dessas relações humanas que dispomos para exercer a nossa influência.

A verificação e controlo do cumprimento das regras em situação de jogo, também quando não devidamente controladas pelo docente, poderá vir a se constituir como um

elemento perturbador do processo de ensino-aprendizagem. Aliás, sempre que isso se verificou durante as aulas quer devido à necessidade de implementar em simultâneo testes de *Fitnessgram* com outra situação de aprendizagem, ou devido à organização do material disposto no campo ao mesmo tempo que os alunos realizavam uma determinada tarefa, muitas das vezes foram geradas discussões. Porém, o docente tem de ser capaz de encontrar as suas próprias estratégias para moderar os índices de competitividade da turma onde, por exemplo, a solução poderá passar pela atribuição temporária do papel de árbitro a um aluno, em que a turma terá de aprender a respeitar as tomadas de decisão efetuadas, assim como lidar com a atribuição de pontos a seu favor ou contra si.

No trabalho por estações, a responsabilização dos alunos na montagem e recolha do material da sua estação exige ao docente uma maior capacidade interventiva no estabelecimento da ordem pois, além da colocação do material, este modo de funcionamento requer a delegação de tarefas no seio do grupo assim como uma maior entajuda de todos os seus elementos, o que quando não habilidosamente intermediado poderá afetar o envolvimento dos alunos na tarefa. Efetivamente, o trabalho por estações solicita o desenvolvimento da autonomia, o que por sua vez implica que o professor possua uma elevada capacidade de controlo da turma. Por isso, as grandes desvantagens que esta forma de organização encerra têm a ver com a proveniência e pertinência dos *feedbacks*, na medida em que o professor não consegue estar presente em todas as estações ao mesmo tempo.

Já a implementação do trabalho por vagas, para turmas que colocam muita intensidade nas ações que desempenham, poderá não ser uma boa opção visto isso aumentar os tempos de espera entre a saída das vagas, podendo ocasionar conversas paralelas e eventualmente originar comportamentos de desvio.

Concluindo, evoca-se muito a necessidade de disciplina. Porém, a maioria das vezes, trata-se de uma disciplina imposta pelo exterior, ordenada por uma autoridade. De facto,

aprender a explorar os limites da liberdade individual e dos outros é algo imprescindível para o bom funcionamento do processo pedagógico, e não é exequível sem a implementação judiciosa de estratégias, fundadas num conhecimento situado sobre a turma e na leitura das interações e descargas emocionais que nela decorrem. Portanto, não sendo a EF um mero espaço de catarse emocional, importa educar os alunos para uma autodisciplina, decorrente de propósitos, ambições e ritmos de aprendizagem característicos das individualidades que compõem as turmas, porém sem nunca deixar perder de vista o crescimento e aperfeiçoamento do coletivo.

### **3.2.3. Meios e materiais alternativos**

A utilização de meios e de recursos materiais alternativos poderão servir para criar situações de aprendizagem que permitam a lecionação de conteúdos e matérias de ensino aparentemente incompatíveis, mas que em função da intencionalidade do processo pedagógico solicitam um conjunto de comportamentos similares, embora sejam estruturalmente distintos àqueles que ocorrem no seu ambiente natural e no seu aspeto mais formal (Almada et al., 2008).

A variabilidade das condições de prática, por intermédio da construção de novos materiais didáticos ou da rentabilização dos materiais didáticos existentes, aumentam a qualidade das abordagens e das experiências proporcionadas aos nossos alunos, que por sua vez possibilitam uma gestão eficiente do processo de ensino-aprendizagem, não confinando a sua utilização apenas quando se verifica a ausência de materiais físicos específicos para o efeito.

Neste sentido, o EP possibilitou a potenciação dos recursos materiais já existentes, tendo a configuração dos mesmos sofrido alterações com base nos fins a que se destinavam, até porque para a criação de aulas que apresentem estímulos diversificados, o docente não

necessita de forçosamente construir materiais alternativos novos. No entanto, aquilo que importa estabelecer é a constante adoção de uma análise custo-benefício na gestão dos processos, de modo a que num sentido lato os capitais investidos se traduzam na promoção das aprendizagens pretendidas, face às reais necessidades dos alunos.

A utilização de materiais alternativos pode ser justificada pela ausência de material específico, pela falta de diversidade ou pela reduzida quantidade de materiais, que proporcionem aos alunos uma aula com estímulos variados, tornando-se elementos fundamentais para a atribuição de novos significados e permutas de sinergias com o meio envolvente (Sebastião & Freire, 2009).

Deste modo, durante a lecionação da corrida de barreiras houve necessidade de rentabilizar os recursos materiais existentes, visto a escola possuir poucas barreiras, estando inclusive algumas das quais danificadas, o que nos impedia de manipular a altura das mesmas e promover uma maior diferenciação pedagógica. Com efeito, foram criadas barreiras com pinos e meias-bolas compilados entre si, de maneira a proporcionar uma altura que fosse considerável e desse para os alunos equacionarem o ângulo de saída do membro inferior de chamada e a proximidade do mesmo relativamente à “barreira”.

Também, como a escola não possuía blocos de partida, efetuámos a simulação da partida de blocos com recurso aos pés dos colegas. Desta forma, os alunos tiveram a oportunidade de experienciar e verificar as diferenças ao nível da impulsão com e sem a utilização dos blocos.

Todavia, as situações de aprendizagens propostas nem sempre se limitaram à manutenção das lógicas internas das matérias de ensino, mas efetivamente ao desenvolvimento de comportamentos transferíveis entre matérias, tendo por base os objetivos mediatos e imediatos a desenvolver junto dos alunos. Por isso, a utilização de meios e estratégias alternativas por intermédio da modificação das regras foi um processo constante

no âmbito do EP, que aumentou a eficácia pedagógica e imprimiu maior riqueza às transformações adquiridas.

#### **3.2.4. Perder e ganhar nas aulas de Educação Física: as atribuições de (in)sucesso por parte dos alunos**

As exigências contextuais que se vão modificando no decorrer das aulas de EF perante as características da turma, os comportamentos que despoletam das situações de aprendizagem e o entendimento que os alunos fazem dos mesmos, obrigam a níveis de intervenção diferenciados e a uma constante capacidade de adaptação das estratégias utilizadas, que poderão se acentuar em função da popularidade que as matérias lecionadas encerram junto dos alunos.

Na impossibilidade de cumprir todos os conteúdos programáticos que se encontram preconizados no PNEF, existem inúmeras janelas de oportunidade que poderemos abrir, de modo a sensibilizarmos os alunos para outros tópicos e a solicitarmos outro tipo de comportamentos que ainda não se encontrem bem desenvolvidos, criando condições para que se propicie a construção da pessoa em todos os seus domínios.

Ao longo do ano letivo sempre foi muito visível a elevada intensidade que os alunos do ensino secundário colocavam em grande parte das ações que desempenhavam, assumindo inconfundivelmente contornos específicos nos jogos desportivos coletivos de invasão. Em contrapartida, muitas das vezes verificou-se uma competitividade exacerbada, onde o *score* do jogo desencadeava a não-aceitação da derrota e o não reconhecimento do erro como uma oportunidade de aprendizagem, o que fez com que a relação dicotómica entre o ganhar/perder assumisse uma maior preponderância para os alunos.

A ação desportiva converte-se em situações de rendimento com potencialidades formativas, pois a mesma alude a um resultado objetivável, estando esse resultado

relacionado com uma escala de dificuldade ou com uma escala de qualidade, colocando em evidência o sucesso e o fracasso que em comparação consigo próprio ou com os outros alunos, poderá assumir um padrão de referência individual ou social que apelem à superação de cada um, criando antagonicamente situações de alegria e de frustração (Matos, 2012).

Efetivamente, a competição faz parte do processo de ensino-aprendizagem e querer eliminá-la das nossas aulas é descaracterizar a EF. Neste sentido, é necessário educar os alunos para a aquisição das noções de que a vitória e a derrota são fatores interdependentes, e que competir conosco ou com os outros envolve sempre perdas e ganhos em função dos custos dos capitais investidos.

Sabendo de antemão que as vitórias não são sinónimo de sucesso nas aprendizagens, nem que as derrotas significam fracasso nos comportamentos que foram solicitados e induzidos aos alunos, importa aqui ressaltar a intenção de aprender, do desenvolvimento pessoal e coletivo, até porque “(...) o desporto, mais do que celebrar aquilo que em nós abunda, evoca aquilo que em nós falta” (Bento, 1999, p.29).

Nas suas finalidades e objetivos programáticos, o PNEF contempla a valorização da ética e do espírito desportivo, bem como a responsabilidade pessoal e coletiva, relacionando-se com cordialidade e respeito não só pelos oponentes mas também pelos companheiros de equipa (Jacinto et al., 2001).

Por conseguinte, estas temáticas foram abordadas oportunamente nas instruções finais das aulas bem como na componente teórica com recurso ao PowerPoint e a vídeos editados, onde os alunos foram confrontados com os conceitos de *fair-play*, tendo também sido promovido um exercício de reflexão sobre “O que é que se ganha quando se perde? E, o que é que se perde quando se ganha?”.

Quando se depararam com a primeira questão “O que é que se ganha quando se perde?”, os alunos reportaram os seguintes excertos, assentes nas suas vivências enquanto

consumidores ativos ou passivos de atividades físico-desportivas em variados contextos, que vão desde o contexto escolar até ao federado passando também pelo desporto informal:

*“Faz parte do espírito desportivo saber perder. Ou seja, em vez de ver a derrota como um perder de tempo/esforço, devemos tentar aprender com o erro e valorizar o aperfeiçoamento do jogo”* (Aluno G, 2016).

*“Respeito pelo adversário, humildade, experiência e uma oportunidade para melhorar”* (Aluno S, 2016).

Já no que diz respeito à segunda questão “O que é que se perde quando se ganha?”, os alunos afirmaram:

*“Quando se ganha, muitas vezes perdem-se oportunidades de aprendizagem por deixarmos a vitória chegar à nossa cabeça, e pensamos que já não precisamos de aprender porque já ganhámos”* (Aluno J, 2016).

*“Podemos ganhar um jogo e perdê-lo pois sem fair-play, o próprio jogador considera injusto o jogo, sendo guiado pela consciência, daí a perda apesar de ganhar”* (Aluno V, 2016).

Sendo notório que os alunos reconhecem o respeito pelas equipas oponentes, na medida em que sem aqueles que com eles competem não há oposição, e sem oposição não há progresso visto não serem colocados problemas que apelem a objetivos mais exigentes, manifestamente os alunos necessitam de possuir estímulos significativos para se poderem transcender.

Face ao exposto, o erro como ferramenta pedagógica é condição necessária para se aprender, dado que o seu questionamento faculta aos alunos uma interpretação situada das ações, permitindo-lhes uma melhor compreensão das experiências de aprendizagem e não dos

*scores* obtidos. Desta forma, o erro deve ser descentrado do aluno e centrado na ação, para melhor se perceber onde é que os alunos falharam bem como em que aspetos é que podem melhorar, proporcionando assim a criação de condições para o desenvolvimento das competências desejadas (Mesquita, 2010).

Em suma, estas aulas caracterizaram-se por representar um espaço privilegiado de debate, até porque os alunos puderam desenvolver o seu espírito crítico com base em situações anteriormente vivenciadas ou percebidas acerca do fenómeno desportivo em seu redor, o que vai ao encontro daquilo que Rosado (2015, p.6) advoga:

*“Na realidade, importa que as relações interpessoais sejam de suporte a essas aprendizagens, que exista uma exposição aos valores sociais, que exista interações entre pares, que exista reflexão e discussão acerca de assuntos morais, que existam experiências que promovam a compreensão dos outros, a empatia, a responsabilidade pelos outros, o empenhamento e o desejo de aperfeiçoamento contínuo até à excelência em todos os aspetos da sua formação”.*

#### **4. Experiências Pedagógicas**

De entre a grande diversidade de experiências que o EP nos proporcionou, abrangendo diversas estratégias e ferramentas que auxiliaram as aprendizagens e rentabilizaram o processo pedagógico, algumas, pelo seu carácter estruturante, ao poderem ser aplicáveis em diferentes contextos, conteúdos e níveis de prática, mereceram-nos particular destaque. Outras, por terem sido especialmente marcantes, encontram-se neste capítulo referenciadas, onde, a título de exemplo, surge o DE que, por ter sido desafiado no contexto

de estágio, apesar de ultrapassar o seu âmbito, se constituiu efetivamente como uma experiência muito enriquecedora.

#### **4.1. Desporto Escolar: uma experiência no Voleibol feminino**

Segundo o artigo 5º do Decreto-Lei n.º 95/91, referente ao DE, do Regime Jurídico da EF e do DE, podemos afirmar que o DE diz respeito ao “*conjunto das práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha*” (p.5), sendo que as suas atividades estão contempladas no plano de atividades da escola e têm coordenação por parte do sistema educativo (Decreto-Lei n.º 95/91 – artigo 5.º, 1991).

Deste modo, cada instituição escolar possui os seus núcleos do DE, cuja função passa por organizar e dinamizar uma determinada modalidade na escola. Assim sendo, os núcleos encontram-se organizados da seguinte forma: a) os treinos, dinamizados pelo responsável orientador-equipa, com um horário semanal pré-definido; b) as competições, através da participação da escola nos diversos quadros competitivos a nível regional.

Os treinos, assim como outras atividades formativas e recreativas desenvolvidas pelo núcleo do DE, devem assegurar a participação de todos os alunos, na medida em que deverá haver igualdade de oportunidades objetivando aproveitar as potencialidades formativas da prática desportiva, independentemente das características, competências ou níveis de proficiência dos alunos.

Neste sentido, para além do papel de praticantes de uma determinada modalidade, os alunos são estimulados a desempenhar funções de arbitragem sendo que os mesmos também poderão participar na organização e gestão das práticas desportivas do núcleo, tal como se verificou nos torneios de atividade interna e nas concentrações periódicas interescolares.

A periodização do treino é baseada na divisão temporal do processo anual do DE, adotando com efeito características e objetivos próprios para cada fase. Por conseguinte, cabe ao orientador de grupo-equipa procurar aprimorar a forma desportiva das suas alunas, com o objetivo de esta “se manifestar em momentos coincidentes com as competições mais importantes”, até porque a forma desportiva passa por três fases: a fase de aquisição, a fase de estabilização e a fase da perda temporária” (Castelo, 2002, p.57).

Não sendo a obtenção da vitória um fim em si mesmo, efetivamente a competição encontra-se inerente ao fenómeno desportivo, até porque a competição pode advir de uma motivação intrínseca (ex. o querer progredir e me transcender) ou de uma motivação extrínseca (ex. querer o reconhecimento por parte dos meus pares). Com efeito, “a presença do desporto na escola significa também que esta não renuncia a um entendimento do homem e a um conceito de educação assentes na unidade das dimensões cognitivas, afetivas e motoras” (Bento, 1999, p.69). Logo, a forma desportiva constitui-se um meio para as alunas poderem competir, sabendo previamente que teríamos de intermediar essa relação entre o perder/ganhar e o (in)sucesso nas aprendizagens adquiridas nos diversos domínios.

Para o planeamento anual do DE adotámos uma macroestrutura de periodização simples, caracterizada pela existência de um período preparatório (geral e específico), um período competitivo e um período transitório, sendo que os objetivos definidos e os comportamentos que pretendíamos solicitar resultaram de uma análise partilhada aos problemas que gradualmente foram surgindo (ver Anexo VIII e IX).

Este ano letivo pudemos fazer parte de uma (re)significação do DE no voleibol feminino da ESJM comparativamente com os anos precedentes, dado que ocorreram processos de rotura com as práticas instauradas num passado recente, atribuindo de novo à conceção de DE os princípios norteadores que o definem. A título de exemplo, enquanto em anos anteriores as alunas eram selecionadas, convocadas e nas concentrações somente

jogavam as melhores, este ano recebemos todas as alunas que demonstrassem interesse em pertencer ao DE, pois quem não soubesse jogar ao frequentar os treinos, gradualmente iria se aperfeiçoar e evoluir, usufruindo de múltiplas oportunidades para colocarem em prática aquilo que aprendiam nos treinos.

Houve ainda algumas alunas que passaram a frequentar o desporto federado, apesar de treinarem muitas das vezes connosco, o que foi bastante positivo, pois isso significa que lhes foi fomentado o gosto pela prática desportiva e que ao fim de doze anos de escolaridade elas poderão continuar a praticar exercício físico orientadas por outros profissionais da EF e do desporto, podendo daí advir benefícios para a saúde, bem-estar e qualidade de vida das alunas. Ou seja, o DE abriu-lhes novas oportunidades para continuarem a sua prática desportiva fora do âmbito escolar e, com efeito, poderem continuar a adotar estilos de vida saudáveis após o término da escolaridade obrigatória.

Por conseguinte, houve também outras alunas que aprenderam gradualmente a lidar com o *stress* da competição, na medida em que as mesmas desenvolveram as suas capacidades de concentração e de autorregulação, passando também a compreender o valor real da vitória/derrota face às suas atribuições de sucesso/insucesso desportivo.

As alunas ao treinarem tanto com as juvenis como com as juniores, aprenderam a ser mais tolerantes e menos egocêntricas, na medida em que a formação das equipas em competição era feita por escalões etários e não por níveis de proficiência, à semelhança daquilo que se verifica no desporto federado, o que significava que na mesma equipa era necessário as alunas cooperarem com colegas que apresentassem níveis de proficiência diferenciados.

O facto de também as alunas muitas das vezes terem treinado com os rapazes, fez com que estas para além de terem desenvolvido uma maior interação sócio afetiva com os seus pares, lhes permitisse desenvolver um conjunto de comportamentos que ao jogarem com

elementos do mesmo género ocorreriam com menor frequência. Exemplificando, como os rapazes na maior parte das vezes finalizavam a jogada com remate, isso estimulava as raparigas a fazerem mais vezes bloco e proteção ao bloco. Por outro lado, como as raparigas nem sempre aplicavam o remate ao terceiro toque, visto optarem pela aplicação estratégica do toque de dedos, isso fazia com que os rapazes tivessem que ler antecipadamente as situações de jogo, para não efetuarem bloco quando as bolas eram colocadas lentas junto à rede.

Ainda, as alunas aprenderam a desempenhar várias funções no seio da equipa, até porque como não havia uma especialização de posto específico, desta forma pudemos formar jogadoras mais ecléticas, plásticas e mais conscientes das dificuldades que advêm de jogar em determinadas posições, o que conseqüentemente também fez com que as alunas tivessem estabelecido relações empáticas, e aprendido a se colocar na posição do outro.

Face ao exposto, o DE permitiu-nos melhor compreender as dinâmicas inerentes ao mesmo, nomeadamente ao nível da mobilização e envolvimento das alunas, assim como a capacidade para lidar com outro tipo de alunas, que face às particularidades das suas personalidades nos colocaram desafios diferenciados na orientação das suas motivações, tanto em contexto de treino como nas competições, de modo a que pudéssemos potenciar aquilo que já possuíam de bom e desenvolver as suas debilidades.

Por fim, consideramos que a oportunidade de termos exercido uma liderança partilhada com outras professoras “*experts*” na matéria só veio enriquecer a nossa prática pedagógica, pois isso permitiu-nos refletir sobre as conceções de treino existentes, além de que o facto de o poder de decisão não estar centrado apenas em nós, ter feito com que houvesse uma maior partilha de ideias e, conseqüentemente aprendêssemos com a divergência de opiniões, ao mesmo tempo que também pudemos aumentar os conhecimentos tático-estratégicos sobre esta modalidade.

## **4.2. A edição de vídeos: um instrumento ao serviço do processo pedagógico**

O conhecimento que os professores detêm acerca das novas tecnologias e dos *softwares* existentes, acabam por se estabelecer como um possível meio para dominar metodologias e instrumentos que permitam adquirir uma atitude de pesquisa e de procura de novos caminhos, assim como alternativas diversificadas àquilo que se encontra instituído no processo de ensino-aprendizagem das aulas de EF.

Para a otimização e rentabilização do processo, cabe ao professor encontrar os meios que necessita para concretizar o seu projeto pedagógico, sendo que a utilização de vídeos editados nas aulas de EF poderão servir de catalisadores de processos de amadurecimento, que consigam captar a atenção dos alunos para os pontos-chave da destreza verificada, indicando-lhes os aspetos mais estruturantes.

As transformações e estratégias que os professores realizam nos conteúdos da disciplina visam tornar as matérias mais compreensíveis para os alunos. Deste modo, as formas mais úteis de representação de ideias, analogias, exemplos e explicações, podem passar pela visualização de vídeos que facilitem a interpretação de conceitos que os alunos de variadas idades, mas portadores de diferentes bases de conhecimento e capitais culturais, transportam consigo para o processo de ensino-aprendizagem.

O referencial que os alunos possuem sobre si próprios, sobre os outros, sobre desportistas de alto rendimento, e sobre personalidades que nos inspiram pelos seus exemplos e histórias de vida, acrescentando valor pedagógico aos conteúdos abordados, apresentam-se como fatores indispensáveis para a promoção de um questionamento e uma análise crítica às ações e tomadas de decisão efetuadas em diversas situações de aprendizagem, que nos permitem desafiar conceções erradas e progredir através da observação de outros pontos de vista.

Neste sentido, em função das intencionalidades que pretendamos conferir ao processo pedagógico, a edição de vídeos poderá incidir sobre aspetos da performance, sobre o questionamento de opções tático-estratégicas e de condutas que poderiam ser adotadas em contexto de jogo, sobre o aumento do conhecimento do eu, e ainda como forma introdutória de novos conteúdos, que ora em câmara lenta ou num ritmo mais acelerado, repetindo um conjunto de ações ou incidindo sempre sobre a mesma ação, servem para chamar a atenção a aspetos relevantes que dificilmente poderiam ser melhor compreendidos sem este suporte concetual e tecnológico.

Na autodemnstração o vídeo é utilizado como forma de análise de uma ação executada pelo sujeito (Santos, Mendes, Martins & Clemente, 2013). Desta forma, se filmarmos os nossos alunos em contexto de aula e posteriormente realizarmos um tratamento cuidado dessas filmagens, poderemos fazer com que os mesmos obtenham uma melhor perceção de si próprios, a diferentes ritmos e velocidades de execução.

No entanto, pela experiência adquirida no EP, em função das matérias de ensino, as filmagens aos alunos em contexto de aula poderão se constituir como uma fonte de inibição ao processo pedagógico. Por exemplo, o facto de termos filmado aulas de dança, os alunos ao se aperceberem que estavam a ser filmados desenvolveram um certo mal-estar dadas as conceções que os mesmos atribuem a esta matéria de ensino que os impedia, numa primeira fase, de querer participar na aula sendo que, posteriormente, os impossibilitava de se libertarem.

Além da autodemnstração, a instrução e a demonstração com recurso à edição de vídeos também podem atuar de forma complementar nas aprendizagens adquiridas, apesar de representarem situações pedagógicas completamente distintas, formando com efeito tipos de alunos diferentes, mais produtores ou reprodutores, em função dos momentos e das incidências do foco da informação transmitida.

A demonstração corresponde à exibição de uma imagem representativa da tarefa a realizar. Já a instrução fornece informações ao aluno sobre os objetivos das tarefas de aprendizagem, bem como as formas de concretização das mesmas (Godinho, Mendes, Melo & Barreiros, 2007).

Nas aulas de dança, os vídeos editados foram utilizados na primeira aula durante a instrução, de maneira a que os alunos pudessem identificar diferentes formas de exploração do movimento e as suas múltiplas possibilidades de conjugação entre elementos, realizando ao mesmo tempo algumas chamadas de atenção para um tipo de abordagem da dança criativa aplicado às modalidades desportivas, com referência a desportistas de elite nas mais variadas modalidades desportivas, objetivando contribuir para a elevação e manutenção do interesse dos alunos perante os efeitos e representações que esta matéria de ensino suscita.

Todavia, a título de exemplo, no ténis de campo e no atletismo, os vídeos editados foram utilizados como forma de demonstração, não única e exclusivamente com o fim de reproduzir um conjunto de componentes críticas que levassem os alunos a otimizarem o seu desempenho motor, mas efetivamente com o propósito de fazer com os alunos refletissem sobre as lógicas internas de rentabilidade e melhor compreendessem o seu carácter aplicativo, quer ao nível do posicionamento dos segmentos corporais no espaço quer no que diz respeito ao sincronismo das ações no tempo, que servissem de consolidação e possível reformulação das aprendizagens promovidas nas tarefas apresentadas.

Deste modo, a utilização de vídeos como instrumento ao serviço do processo pedagógico e como atrator de dinâmicas educativas, possibilita aprofundar temáticas com referência a si próprio ou a desportistas e equipas de alto nível, permitindo adquirir uma formação com grande impacto, dado suscitar uma grande receptividade de informações por parte de quem se encontra a ser formado. Assim sendo, os vídeos permitem a análise de um maior leque de ações, permitindo a criação de contextos de aprendizagem mais ricos e

favoráveis, onde os alunos possam oportunidades para alargar as aprendizagens e compreender a rentabilidade da diversidade de opções que poderiam ter adotado.

De acordo com Moran (2007), os educadores marcantes atraem não só pelas suas ideias, mas também pelos contactos pessoais que estabelecem, dentro e fora da aula, no presencial ou no virtual, tanto na forma como comunicam com os seus alunos quer no modo como atuam perante a complexidade do processo de ensino-aprendizagem.

Em jeito de conclusão, a edição de vídeos poderá fornecer novas perspetivas aos alunos, não só num sentido de autoavaliação, mas também de validação e consolidação de observações externas que poderão ser utilizadas para causar alterações nas inter-relações estabelecidas nos contextos de aprendizagem. Desta forma, a inovação pedagógica não pode ser caracterizada pela mera incorporação de tecnologia na escola, nomeadamente quando a sua proposta de utilização consiste em fazer com ela aquilo que se faria na sua ausência, embora de forma menos atrativa (Fino, 2011).

### **4.3. O tempo e espaço concedidos para a abordagem do lúdico nas aulas de Educação Física**

A visão dicotómica entre as virtudes catárticas e formadoras do lúdico durante as aulas poderão vir a ser consideradas paradoxais, caso a EF seja considerada um simples espaço de catarse emocional e não sejam reconhecidas a criação de envolvimento sociais que coloquem os alunos perante situações simultaneamente significantes e adequadas, para o desenvolvimento multidimensional dos alunos.

O jogo, através da sua ludicidade, possibilita contribuir para a exploração e apropriação de espaços e tempos variados, permitindo exercitar a socialização e diferentes possibilidades de tomadas de decisão, que nos permitem potencializar o desafio como uma situação problema a ser resolvida (Beresford et al., 2002).

Deste modo, a apresentação de uma forma de jogo com as suas respetivas regras, adaptadas à idade e capacidade dos alunos, que contemplem a manipulação da área de jogo, do número de jogadores, dos alvos, das formas criativas de manuseamento dos objetos de jogo, assim como do material desportivo, são excelentes estratégias que levam à consecução dos objetivos mediatos, permitindo que os alunos se adaptem às contingências que são sujeitos na prática desportiva, e conseqüentemente se transformem.

A título de exemplo, durante a lecionação dos jogos desportivos coletivos (JDC), o êxito dos comportamentos solicitados aos alunos foram, a par do jogo, em grande parte devido à ludicidade inerente aos jogos pré-desportivos implementados no início e no final das aulas, pois além destes terem sido realizados umas vezes sem bola visando a montagem de estratégias e a dinâmica de grupos, noutras vezes foram realizados com bola ou com ações características de outras matérias de ensino, no intuito de desenvolver ações tático-estratégicas individuais e de grupo, transferíveis a todos os JDC de invasão. Ainda, o mesmo também se verificou nas situações de atletismo jogado, que por intermédio de atividades lúdicas, competitivas e de grupo, tornaram as situações de aprendizagem mais aliciantes e enriquecedoras.

As virtudes educativas das atividades lúdico-desportivas e a suas funções educativas apresentam grandes variações, uma vez que a noção de jogo aplicado à educação introduziu-se tardiamente no contexto escolar, tendo com efeito sido sistematizada com atraso. No entanto, provocou transformações significativas na relação entre o brincar e o trabalhar na escola, visto ter fomentado a ideia do aprender divertindo-se, devido ao reconhecimento do seu potencial pedagógico (Schwartz, 1998).

Concluindo, as situações lúdicas quando implementadas de forma cirúrgica podem trazer benefícios não só ligados com a parte relacional e sócio afetiva dos alunos, mas

também com a leitura de indicadores, a ocorrência e contextualização de situações de jogo dinâmicas, que lhes permitam de uma forma “camuflada” desenvolver competências.

#### **4.4. Dança Criativa aplicada às modalidades desportivas**

A inexistência de experiências em dança ou de vivências pouco significativas, fez com que logo desde início nos interrogássemos sobre a aceitação dos alunos relativamente a esta matéria de ensino. Não fosse a dança uma matéria de ensino como as outras e com efeito possuir as suas especificidades que a enriquecem, tal como todas as outras possuem, efetivamente esta se constitui como mais um meio disponível para transformar os alunos, apesar de os mesmos a poderem encarar e experienciar de uma forma diferente visto esta apelar a sensações corporais distintas quer no contacto corporal como na expressividade dos movimentos, que poderão ocasionar algumas resistências e colocar em evidência problemas que os alunos ainda não tenham resolvido consigo próprios.

O modo como o processo de ensino-aprendizagem e particularmente a apresentação de tarefas invoca conhecimentos anteriores, faz com que as conceções erradas e as incompreensões dos alunos sejam decisivas para a aquisição de novos conhecimentos. Portanto, as perceções que os alunos detêm da matéria em si e das tarefas propostas, são fatores indispensáveis para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das aprendizagens, ambicionando que o conhecimento que transportam consigo para as situações de aprendizagem seja facilitador e não disfuncional, permitindo que as estratégias didático-metodológicas empregues aumentem a compreensão dos alunos acerca dos conteúdos (Graça, 1999).

A necessidade do docente possuir um conhecimento da matéria adaptado às exigências do contexto, aliado à capacidade de o transformar em função dos seus propósitos pedagógicos, são requisitos fundamentais para uma gestão eficiente do processo de ensino-

aprendizagem, onde “*o conhecimento pedagógico não pode ser visto separadamente do conhecimento da matéria, nem este pode estar desligado da pedagogia*” (Graça, 1999, p.223). Neste sentido, as sequências de saltos, passos e voltas referenciados no PNEF, foram abordadas segundo uma perspectiva diferenciada devido às particularidades da turma, o que nos levou a reinventar a aplicar criativamente os movimentos que já detinham de outras modalidades desportivas, explorando-os de maneira a que se sentissem o menos expostos possível.

Sabendo que nas outras matérias de ensino os alunos, ao fim de doze anos de escolaridade, aprenderam um conjunto de *skills* específicos, tais como lançar uma bola ou distribuir o peso do corpo sobre as mãos no apoio facial invertido, a ideia foi utilizar os movimentos característicos dos JDC (andebol, basquetebol, futebol, voleibol) e desportos de combate num determinado tempo, espaço e energia.

Porém, a implementação desta abordagem não ocorreu repentinamente. Durante o ano letivo, procurámos introduzir nas partes iniciais das aulas pequenos conteúdos de dança, sendo que nem sempre essa conexão se verificou em exercícios com música para trabalhar a relação música-movimento, mas em jogos lúdico-desportivos onde a restrição estratégica dos segmentos corporais que providenciam uma maior ou menor área de contacto visaram promover uma maior relação corporal e interação entre os pares, onde mais tarde a aeróbica foi o meio utilizado.

As diferentes interpretações e formas de exploração do movimento criadas pelos alunos, tendo por base a inspiração nas diferentes modalidades desportivas aprendidas em anos precedentes, foram a grande riqueza desta forma de abordagem das atividades rítmicas e expressivas.

Com efeito, os alunos foram estimulados a criar os seus próprios movimentos tendo como referência cenários por nós edificados, onde adotámos essencialmente o estilo de

ensino de descoberta guiada e partimos de situações globais, sendo que posteriormente intervínhamos nas criações dos alunos e as explorávamos de acordo com os diferentes elementos do movimento. Assim, os alunos tinham a possibilidade de se expressar com base nas suas vivências motoras em que, com o decorrer do tempo, estimulá-los-íamos a “sair” das modalidades para nos situarmos na dança propriamente dita.

Numa primeira fase das aulas, todos os alunos vivenciavam as diferentes modalidades desportivas, sendo que numa segunda fase os alunos trabalhavam as modalidades que lhes foram atribuídas nos seus projetos coreográficos, tendo por base os conteúdos e vocabulários motores proporcionados durante as aulas, de maneira a que estes adquirissem possibilidades de sequências de movimentos onde se pudessem inspirar para criar os seus projetos coreográficos.

Efetivamente, a grande vantagem que este tipo de metodologia compreendeu foi a sua multiplicidade de opções de movimento, que proporcionaram aos alunos uma grande abertura para se expressarem e criarem as suas próprias movimentações, individualmente ou em grupo, o que numa perspetiva holística permitiu desenvolver a autonomia, a criatividade e a proatividade numa partilha de reportórios motores muito próprios e dinâmicos.

Na escolha das modalidades coreografadas foram consideradas as motivações dos alunos, onde toda a turma acabou por ficar encarregue de coreografar duas modalidades, tendo os desportos de combate se assumido como a modalidade comum a todos os grupos, devido ao interesse que despertou nos alunos, causado por um primeiro contacto positivo, após a experimentação dos movimentos típicos de diversas modalidades desportivas durante a primeira aula.

Os recursos audiovisuais utilizados na primeira aula assumiram-se como um importante catalisador do processo de ensino-aprendizagem, dado que os vídeos editados permitiram uma melhor compreensão dos movimentos “coreografados” realizados pelos

desportistas de elite nos desportos coletivos e nos desportos de combate, o que de facto foi um dos fatores que ditou o sucesso na aceitação desta abordagem da dança por parte dos alunos. Assim sendo, estes permitiram evidenciar que as ações das outras modalidades desportivas não passam de uma espécie de dança cujo domínio corporal, aliado muitas vezes ao domínio de um objeto de jogo, se encontra perfeitamente encadeado num determinado espaço, com um ritmo divergente ao do seu oponente ou inteiramente sincronizado com o seu colega de equipa, colocando uma determinada energia nas ações desenvolvidas. Portanto, estes serviram para os alunos melhor compreenderem os transferes que se podem efetivar das outras modalidades desportivas para a dança, e vice-versa.

Desde logo, pudemos verificar que os alunos colocavam em prática a sua criatividade dado que produziam movimentos não só com base nas suas experiências desportivas, mas também com base em movimentos que observam no seu quotidiano enquanto consumidores passivos de atividades físico-desportivas.

A intencionalidade desta estratégia de ensino nunca foi reproduzir de forma isolada um conjunto de modalidades desportivas, mas sim servirmo-nos das mesmas para partirmos de movimentos que os alunos já possuíssem, de maneira a que os mesmos se sentissem o menos constrangidos possível.

Apesar das resistências obtidas por parte de alguns alunos, consideramos que as mesmas seriam maiores, ou pelo menos se expressariam com maior veemência, caso tivéssemos utilizado uma abordagem tecnicista ao invés de uma abordagem mais global. De um modo geral, conseguimos fazer com que os alunos tivessem atribuído significado às propostas de aprendizagem, até mesmo os alunos mais resistentes que numa fase inicial não se sentiam minimamente motivados para tal.

Em suma, esta abordagem da dança levou os alunos a vivenciarem experiências autênticas, fazendo com os mesmos colocassem a sua própria subjetividade nos movimentos

e formassem os seus próprios significados de movimento. Deste modo, as relações humanas e as interações pessoais foram desenvolvidas, sendo que o ambiente vivenciado nas aulas fomentou a (des)construção de um ser humano, que através das possibilidades de experimentação de sentimentos muitas vezes antagónicos foi amadurecendo.

## **5. Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar**

### **5.1. Conceptualização**

A elaboração desta atividade teve por base a potenciação de atividades lúdico-desportivas em contexto escolar como um meio estratégico de utilização pedagógica na promoção do desenvolvimento de experiências pessoais e sociais, que permitissem elevar a capacidade de adaptação dos participantes à diversidade dos envolvimentos, às diferenças entre pessoas e às diferenças entre grupos, pretendendo contribuir para a integração e desenvolvimento de todos os agentes da comunidade educativa abrangidos.

De acordo com Sarmiento e Rosado (2005), a EF e as ciências do desporto também procuram refletir sobre as formas lúdicas e as ações de jogo, que podem ser analisadas sob múltiplos critérios, entre os quais os antropológicos ou os de desenvolvimento cognitivo, motor ou emocional, em que o jogo pode sustentar uma contribuição interdisciplinar e a integração de vários campos específicos, numa subordinação entre a ação do aluno, a relação entre os alunos e o contexto de jogo, o aprimoramento do jogo, e o desenvolvimento do indivíduo.

Bento (2004) advoga que o jogo é uma ação renovadora e enriquecedora, visto permitir experienciar ações cujas respostas possibilitam a reprodução de tensões entre a ordem e desordem, aumentando e alargando os horizontes das perspetivas individuais e sociais dos alunos, dado a constante alternância de papéis e vivência de sentimentos

antagónicos, resultantes dos problemas e das formas de aprendizagem com que são confrontados.

A natureza das tarefas deve ser entendida como um elemento regulador das sinergias entre os diversos intervenientes, que determinam ambientes de aprendizagem ora mais cooperativos ora mais competitivos, em função da compreensão das idiossincrasias dos alunos e da procura pela resolução construtiva de conflitos (Rosado e Mesquita, 2009). Por conseguinte, os contextos lúdicos e o tratamento didático dos jogos poderão constituir-se excelentes meios para a promoção de aprendizagens significativas.

Desta forma, a atividade intitulada “Atividades lúdico-desportivas: Liceu em Ação” afigurou-se como uma iniciativa integrada no projeto educativo da escola, na medida em que se encontrava incluída num evento de carácter anual denominado “Saúde Arte e Cultura”, que por sua vez teve lugar na semana dos clubes (ver Anexo X).

Esta atividade insere-se no âmbito do EP, e pelo facto de abarcar algumas turmas assim como a colaboração dos alunos do curso profissional de desporto, vai ao encontro daquilo que o PNEF preconiza, visto promover a participação ativa e procurar o êxito pessoal e do grupo *“cooperando nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as ações favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional na atividade da turma”* (Jacinto et al., 2001). Com efeito, é necessário ajustar a atividade às características do nosso público-alvo, tendo também por base a missão, a visão e os valores que a instituição educativa preconiza.

Neste sentido, esta atividade objetivou proporcionar aos alunos e a toda a comunidade educativa, a criação de hábitos e estilos de vida saudáveis, mas também apostar, na consciencialização e na formação de atitudes e apreço pelos valores fundamentais do respeito pela vida, que promovam o desenvolvimento harmonioso da personalidade de cada um,

potenciando o que nelas lhes sirva de alicerce para a vivência de uma liberdade em responsabilidade (ver Anexo XI).

## **5.2. Operacionalização**

Na fase de preparação, além de termos concebido um plano A (ver Anexo XII) também sentimos a necessidade de realizar um plano B (ver Anexo XIII), devido às previsões das condições meteorológicas agendadas para esse dia. Deste modo, o envolvimento participativo dos alunos do curso profissional de desporto veio a ser determinante para a realização desta atividade, visto que nos auxiliaram a dinamizar as estações no que concerne principalmente aos momentos de instrução e de gestão temporal, onde previamente foi-lhes explicado pormenorizadamente tanto o plano A e como o plano B, de modo a que os mesmos estivessem preparados para ativar o plano B caso possuíssemos más condições climatéricas.

Após ter-lhes sido explicado os objetivos da atividade e como é que deveriam ser dinamizadas as estações, os alunos cooperantes foram divididos em grupos de dois e de três elementos, tendo-lhes sido atribuído uma estação com o auxílio do professor titular daquela turma, que procurou nos sinalizar os alunos mais responsáveis de modo a que estes ficassem encarregues das estações mais complexas.

No final, proporcionou-se um espaço para esclarecimento de dúvidas e para alertar os alunos sobre questões relacionadas com a pontualidade, onde também aproveitámos para combinar a cor da t-shirt que deveriam trazer para a atividade, com o intuito de, no dia, os elementos da organização serem facilmente identificados e não se confundirem com os restantes alunos, que se encontravam a realizar as atividades lúdico-desportivas.

Efetivamente, a criação de uma panóplia de atividades lúdico-desportivas desafiantes, que estimulasse os alunos a trabalhar em equipa e a repescar conhecimentos de outras matérias de ensino foi o âmago desta atividade de intervenção na comunidade escolar que,

em algumas das estações, proporcionou a aplicação de conteúdos interdisciplinares abordados em anos precedentes, cuja vertente motora dependia da resposta verbalmente dada.

Assim sendo, para melhorar a gestão do processo de ensino-aprendizagem e conduzir a atividade ao público-alvo a que se destinava, as principais estratégias operacionalizadas foram: a) A preparação dos alunos do curso profissional de desporto; b) A construção de um cartaz que foi afixado junto ao ginásio, bem como na sala de professores; c) A construção de um convite endereçado aos encarregados de educação; d) A construção de um certificado de participação para ser entregue aos alunos do curso profissional de desporto; e) A criação de uma panóplia de atividades desafiantes, que estimulava os alunos a trabalhar em equipa e a repescar conhecimentos de outras disciplinas.

### **5.3. Balanço**

A intervenção na comunidade é uma atividade que procura abarcar todos os membros da comunidade educativa, desde os alunos até aos professores, encarregados de educação e funcionários da escola. Tendo isto em atenção, consideramos que desde o princípio fracassámos na divulgação da atividade pois, nas nossas turmas, esta apenas foi comunicada na aula antecedente, onde alertámos os alunos que poderiam trazer consigo o seu encarregado de educação ou ainda qualquer outro membro da família, caso o primeiro não se encontrasse disponível. Quanto aos restantes membros da comunidade educativa, somente foram afixados cartazes no início da semana da realização da atividade, um perto do ginásio e outro na sala de professores juntamente com uma folha de inscrição, de maneira a que os outros docentes da escola pudessem inscrever as suas turmas, se assim o entendessem.

Com efeito, para colmatar esta situação, uma possível estratégia poderia ser elaborar um convite endereçado via correio eletrónico, quer para o email pessoal dos alunos como para o email dos encarregados de educação e funcionários. Ou então, atempadamente, afixar

mais cartazes em zonas estratégicas da escola (e.g. bar dos alunos, biblioteca, papelaria, pavilhão, anexo, etc.), ou colocarmos uma circular destinada a percorrer todas as turmas da escola, de modo a que todos tivessem acesso à mensagem.

Apesar de as razões supracitadas poderem explicar o porquê de não termos conseguido cativar nenhum docente, encarregado de educação ou funcionário, talvez o dia e a hora da atividade não tenham sido oportunos. Esta atividade foi realizada numa 5ª Feira de manhã, numa hora em que a grande maioria dos encarregados de educação trabalha. E o mesmo raciocínio aplica-se aos funcionários da escola, na medida em que estes não poderão (ou pelo menos não deverão) abandonar os seus postos de trabalho para realizar um conjunto de atividades lúdico-desportivas, sendo que a única hipótese aceitável seria de estarem a usufruir da sua pausa.

Portanto, ou realizávamos esta atividade num dia da semana depois das 16h/17h, ou a realizávamos num fim-de-semana, o que não me parece muito exequível pois os agentes da comunidade educativa também têm outros compromissos, quer sejam estes familiares, desportivos ou o simples facto de poderem disfrutar de uma oportunidade para não fazerem absolutamente nada após uma semana de trabalho. No entanto, numa tentativa de fomentar uma maior interação entre os alunos e os funcionários da escola, no *peddy paper* fizemos a questão “Qual o nome do funcionário que se encontra no Gabinete de Educação Física?”.

Outro problema que se coloca na lecionação a alunos do ensino secundário, é que estes geralmente sentem vergonha em levar os pais para a escola, contrariamente àquilo que se verifica por exemplo no pré-escolar e no ensino básico. Daí também este poder ser um possível motivo para os alunos das nossas turmas não terem trazido consigo nenhum encarregado de educação para frequentar a atividade.

Na conceção da atividade, procurámos criar estações onde fosse possível garantir um número mínimo de participantes por estação e um número de material adequado para o efeito.

Como uma das estratégias por nós utilizada fora abordar os professores que dariam aulas nos mesmos blocos do que nós, primeiramente para garantir a participação das nossas turmas e posteriormente para tentar mobilizar o máximo de alunos possível, os docentes quando questionados se queriam integrar a nossa atividade nem todos responderam afirmativamente até porque alguns preferiam dar a sua aula, o que me parece bem pois cada docente conhece a sua turma e tem objetivos que previamente se propôs a cumprir, que muito possivelmente não eram coincidentes com os objetivos da nossa atividade.

Deste modo, em cada bloco a atividade foi concebida para abarcar aproximadamente 160 alunos. E porquê? Porque queríamos garantir a participação de 120 alunos que é o equivalente a quatro turmas de 30 elementos presentes na mesma rotação do campo de futebol, acrescentando mais 40 membros da comunidade educativa que no decorrer da atividade quisessem participar. Assim sendo, a atividade teria de possuir oito estações onde em cada estação teriam de constar 20 alunos, tendo nós pré-estabelecido que as turmas dividir-se-iam em grupos de 10 elementos estando com efeito dois grupos por estação.

Como queríamos que a atividade se desenrolasse nos dois primeiros blocos da manhã, no segundo bloco as atividade repetiam-se, sendo que, na totalidade tínhamos capacidade para abarcar 320 membros da comunidade educativa, o que acaba por ser pouco significativo face aos 1914 alunos que a escola possui. Sabendo que cada bloco possuía 90 minutos, foram ainda equacionados os tempos de tolerância, de instrução, de transição entre exercícios e o tempo para o duche, sendo que após a subtração desses tempos os alunos teriam aproximadamente 60 minutos para disfrutar de uma panóplia de atividades, permanecendo apenas 7 minutos em cada estação.

Quanto ao espaço disponível, em consonância com a organização da Semana da Saúde foi-nos concedido o meio-campo de futebol, correspondendo ao quarto de campo que habitualmente possuíamos para dinamizar as nossas aulas e o quarto de campo adjacente.

Com efeito, para chegarmos a todos os indivíduos que anteriormente tínhamos equacionado, sentimos a necessidade de criar estações no espaços circundantes, de forma a não dificultar a passagem dos outros membros da comunidade educativa que não quisessem frequentar as atividades.

De resto, procurámos criar jogos motivantes que se constituíssem como desafios para os alunos e os obrigassem a trabalhar cooperativamente, onde muitas das respostas para os problemas levantados apelavam ao conhecimento que possuíam das outras disciplinas.

No dia da atividade tivemos de ativar o plano B devido às más condições climatéricas. O plano B consistia em realizar grande parte das atividades do plano A só que ajustadas a espaços interiores. Deste modo, foram utilizados o ginásio, a cantina, os corredores do edifício principal e a zona coberta junto ao bar dos alunos.

Contudo, foi surgindo um conjunto de contratemplos, alguns dos quais podendo ter sido previstos e conseqüentemente mais trabalhados. Em primeiro lugar, a nossa atividade teve início às 8h ao passo que as restantes atividades da Semana da Saúde apenas começaram por volta das 9h. E, sendo a nossa atividade parte integrante da Semana da Saúde, houve duas estações, nomeadamente a estação da medição de indicadores de saúde e a estação da escalada, que não se encontravam operacionais porque a essa hora não se encontrava lá ninguém. Aliás, mais tarde viemos a saber que, pelo menos durante a manhã não seria possível haver escalada devido às más condições climatéricas.

Portanto, nós devíamos ter-nos articulado melhor com a professora responsável pela organização da semana da saúde e ter estabelecido mais adequadamente os horários na medida em que ou nós iniciávamos mais tarde a nossa atividade ou as pessoas responsáveis por essa estação chegavam mais cedo. Também deveríamos ter planeado, ainda, um plano B para a escalada, caso as más condições climatéricas não nos permitissem a realizar. A título de exemplo, poderíamos ter aproveitado os espaldares que se encontram no ginásio para

dinamizarmos tarefas onde fossem solicitados comportamentos similares àqueles que se colocam em contexto real na escalada numa perspetiva de desportos de adaptação ao meio, ou então comportamentos predominantemente dos desportos individuais.

Quando os alunos se aperceberam que estas duas estações não se encontravam funcionais, vieram ter connosco. Por conseguinte, a estratégia que adotámos foi a de que esses grupos passariam a fazer o *peddy paper*, independentemente de mais tarde frequentarem novamente esta estação. O *peddy paper* possuía cinco percursos distintos, sendo que esses percursos também colocavam problemas diferenciados. Assim, no momento em que os grupos regressassem novamente a esta estação, fariam outro percurso que até então não tivessem realizado. Além disto, esta estação possuía a vantagem de poder proporcionar aos grupos a realização de outros percursos, caso concluíssem o trajeto antes do tempo previsto.

Posteriormente, identificámos que estava fechada a porta do bar dos alunos que facilitava o acesso a outras estações, sendo que esta apenas abriu por volta das 9h. Ora, isto veio aumentar os tempos das transições e diminuir o tempo passado nas tarefas, até porque o plano B por si só já fazia com que os tempos de transição fossem maiores devido ao afastamento entre as estações ser mais elevado. Neste sentido, podíamos ter evitado isto caso tivéssemos pedido a chave dessa porta no dia anterior, tal como fizemos no ginásio para arrumarmos as cadeiras que tinham sido colocadas para um espetáculo do grupo de teatro, com o intuito de disponibilizarmos a passagem antes da realização da atividade.

Outra estratégia utilizada para colmatar a situação acima referida (tendo também sido implementada numa tentativa de aumentar o controlo dos grupos) foi a distribuição de um mapa para cada grupo com a disposição das estações, indicando deste modo onde se situava a estação para qual se tinham de deslocar.

Outra das dificuldades sentidas foi a mobilização de pessoas para controlar a atividade. Inicialmente, tínhamos solicitado a colaboração dos nossos colegas de mestrado dos outros núcleos de estágio. Todavia, como alguns deles não se encontravam disponíveis, pedimos a colaboração dos alunos do curso profissional de desporto.

Assim sendo, antes da realização da atividade, deslocámo-nos à sala desses alunos onde lhes foram fornecidas as informações necessárias para a dinamização da mesma. Deste modo, entregámos a cada aluno um plano de aula com tudo descrito pormenorizadamente, de maneira a que estes estivessem a par do que iria acontecer durante toda a atividade. Para além disto, após termos explicado os objetivos da atividade e os regulamentos específicos de cada estação, foi-lhes prevenido que cada dupla ficaria encarregue de explicar a sua estação assim como controlar o tempo passado na mesma. De seguida, acordámos que seria melhor todos levarem uma t-shirt da mesma cor, tendo sido estipulada a cor branca, de maneira a que fosse mais fácil, para quem estivesse a realizar a atividade, identificar os membros da organização. Por fim, procedeu-se à distribuição dos alunos por estações, tendo estes sido escolhidos em consonância com o professor da turma e de acordo com o grau de responsabilidade dos mesmos, procurando-se colocar os alunos mais responsáveis nas estações mais complexas.

Todavia, mesmo tendo-lhes sido explicado previamente as atividades, verificou-se que efetivamente faltava algum traquejo a estes alunos, visto os mesmos ainda não dominarem as variáveis que se encontravam em jogo, e conseqüentemente possuem dificuldades em tomarem decisões no momento. Aliás, na impossibilidade de estarmos presente em todas as estações, esta foi uma das desvantagens que a organização de uma atividade desta dimensão e com a colaboração deste tipo de alunos se nos colocou, dado os alunos ainda se encontrarem no início da sua formação e com efeito não saberem individualizar os exercícios, se necessário, contrariamente àquilo que se sucederia se tivéssemos obtido a colaboração dos nossos colegas de mestrado.

No entanto, quando nos deslocávamos entre as estações, procurámos dar *feedbacks* aos alunos de maneira a que pudessem melhorar as suas prestações, transmitindo alguns exemplos de como é que poderiam evitar ter indivíduos em espera (e.g. criação de um joker nas Estações 1 e 4, atribuição de dois números a um mesmo aluno na Estação 5, um aluno repetir o mesmo percurso nas Estações 8-10 ou então caso a outra equipa não tenha chegado, dividir a equipa que se encontrava presente em duas para realizar a tarefa enquanto a outra não chegava). Gostaríamos de realçar, ainda, que ficámos impressionados pela positiva com o desempenho de duas alunas, pelo empenhamento e motivação incutidos na dinamização da sua estação, que se estendeu para os restantes alunos.

Outra das contrariedades sentidas deveu-se ao facto de, no primeiro bloco, os nossos colaboradores do curso de desporto terem chegado significativamente atrasados, o que até não influenciou muito a dinâmica da atividade pois esta não começou na hora prevista.

De facto, inicialmente sentimos alguma dificuldade na formação dos grupos. Em primeiro lugar, porque foi difícil conseguirmos captar a atenção e obter o controlo de todas as turmas que lá se encontravam presentes. Em segundo lugar, porque nós não tínhamos conhecimento suficiente dos alunos que lá se encontravam para formar grupos que fossem homogéneos entre si, sem que houvesse grande discrepância face aos seus oponentes de maneira a tornar as tarefas mais competitivas e motivantes.

Embora tivéssemos procurado privilegiar a distribuição dos grupos de alunos nas estações em oposição com grupos oriundos de outras turmas, objetivando a interação e o confronto entre indivíduos que lhes colocassem outro tipo de problemas aos habitualmente impostos nas aulas de EF, efetivamente isso nem sempre foi possível.

Por conseguinte, para eliminarmos estas dificuldades sentidas poderíamos, minutos antes, ter-nos reunido com os professores cujas turmas iriam participar na atividade e assim

solicitarmos a colaboração dos mesmos na formação dos grupos e na distribuição destes últimos pelas estações.

No primeiro bloco, apesar de eu e a minha colega de estágio nem sempre termos estado bem coordenadas, definimos que ela ficaria a controlar as estações do bar e eu as estações do ginásio, cantina e do *peddy paper*, tendo sido o telemóvel um meio de comunicação que se tornou deveras eficiente. Já na transição do primeiro para o segundo bloco, decidimos nos reunir com os colaboradores do curso de desporto, de modo a efetuarmos um balanço daquilo que tínhamos de melhorar para o segundo bloco, onde tivemos a oportunidade de alertar e corrigir alguns aspetos que até então não tinham sido bem conseguidos.

Deste modo, no segundo bloco melhorámos, aprendendo com os erros cometidos no primeiro, apesar de haver menos alunos a frequentarem a atividade. Aqui, denotou-se uma vez mais falhas na comunicação com os outros docentes, porque houve turmas onde os alunos foram mandados embora devido às más condições climatéricas, podendo ter integrado a nossa atividade. No entanto, não sei se todos os professores efetivamente sabiam que era exequível os seus alunos integrarem a atividade ou se, mesmo sabendo desta possibilidade, não o quiseram.

Posto isto, devido ao número reduzido de alunos optámos por, numa fase inicial, não distribuir os alunos pelas estações que se encontravam junto ao bar, por se encontrarem mais distantes e serem conseqüentemente mais difíceis de controlar, considerando também que, com o decorrer do tempo, eles naturalmente se deslocariam até às estações devido ao sistema de rotação entre elas.

Desta forma, neste bloco deu para individualizar mais as tarefas com base nos comportamentos evidenciados pelos alunos onde, por exemplo, no futebol americano, diminuámos o número de passos com a bola na mão para promovermos uma maior

cooperação entre os alunos e proporcionar menos tempo de tomada de decisão com a bola em sua posse, sendo que, no voleibol sentado, acrescentámos mais uma bola em jogo com o intuito de promover uma maior interação de todos os intervenientes com o objeto de jogo, assim como solicitar uma maior capacidade de concentração na tarefa.

Na generalidade, no que concerne às questões de logística, poderíamos ter desenhado linhas no chão com fita de pintor para separar as estações em vez dos cones, pois estes últimos poderiam colocar em causa a segurança dos alunos caso eles colocassem o pé em cima dos mesmos e escorregassem. Além disso, deveríamos ter tido ainda uma maior sensibilidade face aos diferentes tipos de piso e o seu impacto nos alunos tendo, por base os regulamentos específicos de cada tarefa, pois houve uma aluna que, no voleibol sentado, introduziu uma farpa de madeira no corpo, sendo que poderíamos ter evitado esta situação se tivéssemos colocado um tapete no chão do ginásio.

Relativamente ao questionário de satisfação realizado aos alunos participantes, pudemos verificar que, ao nível das sugestões, a periodicidade deste tipo de eventos foi algo bastante mencionado. No entanto, uma possível estratégia para atender a estas necessidades poderá passar por incrementar a realização deste tipo de acontecimentos nas atividades internas pois, a nosso ver, apesar de a escola contemplar no seu planeamento anual atividades físico-desportivas, estas habitualmente expressam-se no seu aspeto mais formal, sendo por isso muito similares ao desporto federado (e.g. torneios de voleibol, futebol e basebol, onde no final é apurado um vencedor). Por conseguinte, talvez a escola necessite também da criação de eventos numa vertente mais lúdico-desportiva, até porque estamos a falar de uma escola do ensino secundário, onde os seus alunos se encontram no final de ciclo e por isso, deverão criar outro tipo de dinâmicas e sinergias que, para além de procurarem solicitar determinados comportamentos, se constituam como alicerces para a criação de momentos marcantes para as suas vidas.

Sintetizando, conseguimos criar problemas intelectualmente desafiantes a alunos do ensino secundário, que facilmente se aborreceriam se os objetivos imediatos das atividades fossem simplesmente correr mais rápido, marcar mais golos ou conquistar mais pontos.

Quanto aos alunos do curso profissional de desporto, apesar de os mesmos não terem participado na qualidade de consumidores, de facto eles também fazem parte da comunidade educativa e portanto, igualmente integraram a atividade, só que adotando outras funções. Logo, podemos considerar que conseguimos chegar a mais alunos, dado que o desempenho das funções de “pseudo” produtores por parte dos alunos do curso de desporto permitiu que estes pudessem desenvolver as suas capacidades comunicacionais durante a explicação das estações assim como a aquisição das noções de controlo da turma, gestão temporal e capacidade de adaptação face ao número de elementos presentes numa estação, tendo usufruído de oportunidades para desenvolverem competências, e sido agraciados no final com um certificado de participação que servirá para os mesmos enriquecerem os seus currículos.

Em jeito de conclusão, esta atividade também nos proporcionou a criação de sinergias com outros funcionários da escola, mais especificamente com as funcionárias da biblioteca, tendo efetivamente o contributo das mesmas sido fundamental para a dinamização do *peddy paper*, dado que as mesmas tinham conhecimento de quais eram os livros implicados na atividade e, com efeito, auxiliaram os alunos a procurarem as suas cotas, sendo bastante recetivas num espaço onde deve predominar o silêncio. Portanto, este ponto estratégico do *peddy paper* também serviu para os alunos poderem interagir com os funcionários da escola, ao mesmo tempo que lhes foram fornecidas algumas noções básicas de pesquisa para futuros trabalhos académicos, o que eventualmente lhes poderá ter despertado um maior interesse pela leitura.

## **6. Atividades de Integração no Meio**

### **6.1. Direção de Turma**

O diretor de turma deverá ser um indivíduo promotor de sinergias entre a escola e o meio, visto ser o elo de ligação e coesão entre variados intervenientes que compõem o processo educativo dos alunos, mais especificamente, os restantes professores pertencentes ao Conselho de Turma, os encarregados de educação, as estruturas de gestão e administração da escola, e as entidades exteriores à escola, aquando da realização de atividades fora do âmbito escolar.

Além das funções acima mencionadas, o diretor de turma deverá promover um acompanhamento individualizado dos alunos, divulgando junto dos professores da turma toda a informação necessária para uma adequada orientação educativa, possibilitando a criação de oportunidades educativas para os alunos, impedindo ao mesmo tempo que estes sejam meros recetores de uma orientação que não os envolva nem os responsabilize.

A missão de liderança que o diretor de turma exerce nem sempre se afigura de fácil concretização, visto esta intermediação entre pais e alunos muitas vezes servir para realizar um “ajuste de contas” entre educandos e encarregados de educação, principalmente no que concerne às faltas cometidas pelos alunos. No entanto, compete ao diretor de turma fomentar a participação dos pais e encarregados de educação na concretização de ações para a orientação e acompanhamento dos seus educandos, numa perspetiva de abertura aos enredos que se formulam no processo pedagógico.

Durante o EP foi desenvolvido um trabalho colaborativo e reflexivo com a orientadora cooperante, que assumindo-se como a autêntica maestrina das transações estabelecidas, conduziu o andamento do processo pedagógico que, ora mais *allegro* ou *moderato*, se perfilou como uma verdadeira referência não só do ponto de vista ético mas

também pedagógico. Deste modo, uma visão complexa do todo foi tida em consideração, onde as esferas individuais, interpessoais e institucionais foram equacionadas de forma interdependente, fundadas em contextos participativos e democráticos.

Muitas vezes, quando os alunos atingem o limite daquilo que lhes é permitido, para solicitarmos outro tipo de comportamentos, por sua vez mais pedagógicos e que não impliquem apenas a punição, efetivamente é necessário possuir alguma sensibilidade e estimular os alunos a assumirem compromissos, na medida em que tenhamos o discernimento para tomar as decisões que achemos que irão promover maiores aprendizagens nos alunos, e não apenas aplicar as consequências reais dos seus atos.

Todavia, ser diretor de turma é também dar ao aluno uma certa responsabilização pelas suas condutas, e permitir que o mesmo ganhe autonomias na resolução dos seus problemas diretamente com os professores das outras disciplinas, sem ter de estar sempre a intermediar este processo.

Ainda, a abertura do papel do diretor de turma em auscultar a opinião dos professores é uma forma de aumentarmos o conhecimento que temos dos nossos alunos, mas também de muitas vezes nos prontificarmos a ouvir algumas inquietações dos mesmos, face às exigências que a vida profissional docente implica, onde inclusive estas se podem tornar mais evidentes nas disciplinas sujeitas a exame nacional.

Portanto, *“o exercício do cargo de Diretor de Turma não deverá advir de um horário que é necessário completar, pelo que a escolha de Diretores de Turma deverá ser concebida com base no perfil humano e de competências de um professor”* (Sousa & Boavista, 2013, p.92). Daí, também a importância de nomear os diretores de turma tendo em conta a sua competência pedagógica e capacidade de relacionamento entre todos os agentes da comunidade educativa, e não exclusivamente com base na formulação dos horários escolares.

## 6.2. Atividade de Extensão Curricular

### 6.2.1. Conceptualização

A aquisição do gosto pela prática regular das atividades físicas e a compreensão da importância do desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis ao longo da vida, quer numa dimensão individual quer numa dimensão social, é algo que a EF almeja alcançar (Jacinto et al., 2001).

Efetivamente, *“a promoção da autonomia, pela atribuição, reconhecimento e exigência das responsabilidades que podem ser assumidas pelos alunos, na resolução dos problemas de organização das atividades e tratamento das matérias”*, constitui-se como uma das preocupações que o PNEF encerra (Jacinto et al., 2001, p.9).

A otimização do processo de ensino-aprendizagem e do ambiente relacional entre os seus pares, deve procurar se estender a outros espaços formativos, que não estritamente à escola ou às suas instalações desportivas, potenciando a transferência de competências para outros contextos.

Um aluno fisicamente ativo poderá vir a ser um adulto debilitado no que diz respeito à saúde, bem-estar e qualidade de vida, a não ser que aprecie a atividade física e continue fisicamente ativo após o término da escolaridade obrigatória. Portanto, aquilo que importa solicitar é o comportamento regular em vez de gerar resultados pontuais alcançados no imediato.

Desta forma, a orientação é um excelente meio para congregar as preocupações acima expressas, até porque *“as capacidades que a Orientação desportiva permite desenvolver – autonomia, decisão, auto controlo, observação, reflexão, auto responsabilização – sem falar do desenvolvimento das capacidades funcionais e coordenativas (resistência, força, flexibilidade, velocidade, agilidade,...) e do grande contributo para a educação ambiental – justificam o seu ensino ao longo de toda a escolaridade”* (Rodrigues & Ferreira, 2010, p.1).

Assim sendo, a orientação pedestre pode ser definida como uma “corrida individual, contra-relógio, em terreno desconhecido e variado, geralmente de floresta ou montanha, num percurso materializado no terreno por postos de controlo que o orientista deve descobrir numa ordem imposta. Para o fazer, ele escolhe os seus próprios itinerários, utilizando um mapa e, eventualmente, uma bússola” (Aires, Quinta-Nova, Santos, Pires, Costa & Ferreira, 2011, p.5).

### **6.2.2. Operacionalização**

A atividade de extensão curricular realizada no âmbito do EP, consistiu na dinamização de uma prova de orientação pedestre no centro do Funchal. Esta escolha teve o propósito de abrir o leque de opções de atividades que os alunos possuem, para assim poderem dar continuidade à sua prática desportiva ao fim de doze anos de escolaridade.

Esta atividade também objetivou a promoção da dimensão sócio afetiva aliada à elevação da componente histórico-cultural da cidade do Funchal, uma vez que estando o ano letivo no seu término, esta seria eventualmente uma das últimas oportunidades que os alunos teriam para estarem todos reunidos, até porque a grande maioria iria ingressar no ensino superior, onde se deslocariam para faculdades distintas, inclusive algumas fora do país (ver Anexo XVI).

Neste sentido, esta atividade apenas objetivou abarcar separadamente os alunos pertencentes às turmas das professoras estagiárias, de modo a permitir a criação de outro tipo de dinâmicas no seio do grupo, que de facto o confinamento ao espaço escolar não lhes permitia estabelecer.

Na conceção e planeamento da atividade foram equacionados os recursos materiais e humanos que considerávamos fundamentais para a uma operacionalização eficiente. Por conseguinte, procurámos aproveitar ao máximo todo o potencial que a escola nos

providenciava, onde reutilizámos os mapas e os cartões de controlo que a escola detinha para dinamizar a atividade.

Numa primeira fase, preparámos uns conteúdos teóricos com recurso ao PowerPoint e à visualização de um vídeo editado, que melhor permitissem compreender como é que poderiam ler, interpretar e orientar o mapa, tendo também sido transmitidos aos alunos as técnicas do polegar e do dobrar o mapa como formas facilitadoras de manuseamento e interpretação dos mesmos.

Por fim, passámos à componente prática propriamente dita, onde os alunos num tempo pré-estabelecido, teriam de encontrar o maior número de pontos possível, respondendo corretamente às questões de controlo colocadas em cada rua relacionadas com a componente histórico-cultural da cidade do Funchal, no intuito de desenvolver a tomada de decisão estratégica face aos possíveis itinerários que as equipas poderiam adotar (ver Anexo XVII).

### **6.2.3. Balanço**

Na fase de conceção, por esta ser uma atividade realizada fora do espaço escolar, foi equacionado um conjunto de situações que, para além de estarem profundamente relacionadas com os comportamentos que queríamos solicitar, encontravam-se também ligadas às questões de segurança e a outro tipo de recursos materiais que achávamos pertinentes os nossos alunos possuírem, visto a atividade realizar-se no centro do Funchal.

Com efeito, foi enviado aos alunos um email referindo o material necessário para realizar a atividade assim como a formação dos grupos. Na verdade, deveríamos ter concedido algum tempo das nossas aulas para questionarmos os alunos sobre esta temática, de maneira a que estes pudessem refletir sobre o que é que realmente é importante neste tipo de atividades, e não ser o professor a dar a resposta.

Todavia, no terceiro período sentimos alguma dificuldade em organizar as matérias de ensino, devido ao escasso número de aulas existentes. Por isso, esta decisão foi tomada, sendo que efetivamente perdemos uma oportunidade para formar alunos mais produtores do que reprodutores. No entanto, poderíamos ter estimulado o pensamento crítico dos alunos se tivéssemos enviado esta tarefa como trabalho não presencial, até porque mesmo sabendo que muitos não iriam investigar, outros, o fariam, dada a postura colocada nas aulas durante o ano letivo.

Relativamente às principais regras criadas, em primeiro lugar tínhamos estabelecido que os alunos num tempo pré-definido teriam de percorrer o maior número de pontos possível, na medida em que, possuindo os nossos alunos níveis de proficiência diferenciados ao não restringirmos o número de balizas a que os mesmos tinham de se deslocar, garantíamos que os grupos mais proficientes não concluíssem a prova muito antes do tempo previsto, e que cada grupo disfrutasse da prova ao seu ritmo de aprendizagem onde pudessem ajustar a sua velocidade de deslocamento à sua velocidade de raciocínio.

Em orientação, nem sempre o desportista mais rápido vence, pois esta não pressupõe apenas a adoção de uma velocidade de deslocamento elevada mas também uma correta leitura e interpretação do mapa, o que fará com que os intervenientes em ação escolham o itinerário mais rentável consoante as suas características. Portanto, eles não tinham de seguir uma ordem sequencial, sendo que poderiam se deslocar às balizas que quisessem com base nas suas localizações geográficas e na estratégia que tinham elaborado, sabendo de antemão que o objetivo era tentarem, na mesma, ir a todos os pontos, que neste caso diziam respeito à toponímia do Funchal. Por conseguinte, isto aumentava a complexidade do controlo da tarefa porque como existiam vinte e cinco pontos e os grupos ficavam encarregues de escolher os seus próprios itinerários, combinações matematicamente variadas de percursos que os alunos poderiam adotar, sendo para nós impossível controlar todos os grupos ao mesmo tempo.

Posteriormente, estipulámos que todos os elementos do grupo teriam de se deslocar a todos os pontos. Não tendo nós forma de controlar esta regra e sabendo que estrategicamente os alunos poderiam repartir as balizas entre si de maneira a concluírem a prova no menor tempo possível, numa tentativa de minimizar este aspeto estipulámos que o cronómetro terminaria somente quando todos os elementos do grupo estivessem presentes na chegada.

Também elaborámos, ainda, uma ficha com perguntas de controlo a ser preenchida no decorrer na atividade, com questões relacionadas com as características do espaço que estavam a frequentar, de modo a potenciar o desenvolvimento da componente histórico-cultural dos alunos. Daí a pontuação da prova ter sido definida nos seguintes moldes: nome correto de cada rua (10 pontos), resposta em branco (0 pontos), resposta feita e correta (3 pontos), resposta feita mas errada (1 ponto), sendo que por último o critério de desempate seria o tempo em que foi realizado a prova.

No que diz respeito aos conteúdos teóricos apresentados no dia da atividade, demorei mais dez minutos no PowerPoint do que o tempo previsto, pois os alunos colocaram um conjunto de questões pertinentes ao nível da orientação com recurso ao chip, sendo que também, aquando da explicação da atividade, estava-lhes a fazer alguma confusão que as balizas fossem as placas das ruas e não letras e números, à semelhança daquilo que eles já realizaram na escola. Ou seja, por em anos anteriores terem experimentado fazer orientação com números e letras, efetivamente eles pensavam que não existiam outras alternativas para verificar se eles estiveram nesses pontos, tais como o chip e o picotador.

Deste modo, também aproveitei para fazer uma referência ao *Geocaching* visto que inicialmente queríamos abordar este desporto. Porém, devido ao tempo disponível que tínhamos para planear a atividade e a algumas limitações materiais, optámos por rentabilizar material existente na escola e realizar orientação. Apesar de nós estarmos conscientes de que existem outras alternativas para realizarmos o *Geocaching* sem recurso ao *GPS*,

eventualmente a implementação das mesmas ainda nos custaria algum tempo que não dispúnhamos. Por isso, optámos por fazer referência ao mesmo, dado que o conteúdo não deixou de perder interesse do ponto de vista pedagógico, visto ser um excelente meio para os alunos serem autónomos na sua prática desportiva e poderem beneficiar de contactos ora rurais ora urbanos, não confinados a um espaço fechado tal como um pavilhão ou um ginásio.

No entanto, ocorreram algumas lacunas tanto na fase do planeamento como durante a atividade, nomeadamente no que diz respeito às medidas de controlo, que criaram algumas incertezas na mesma, embora umas devessem ter sido equacionadas contrariamente a outras que devessem ter sido asseguradas do seu cumprimento.

No 12º06, como já tínhamos gasto muito tempo nos conteúdos teóricos e na explicação da atividade, à saída não verificámos se os grupos estavam corretos. E, do trajeto desde a sala do campo até à porta de entrada dos alunos, para não prejudicar os grupos que já estavam compostos, os grupos não saíram todos ao mesmo tempo, o que mais tarde isto se veio a constituir um erro, pois houve grupos que tinham iniciado a prova mas que ainda não estavam completos.

Contudo, uma estratégia que poderíamos ter adotado era realizarmos o percurso com o grupo que achássemos que provavelmente poderia adotar comportamentos de desvio. Ou então, aproveitar o facto de os alunos, por questões de segurança, terem dois telemóveis por grupo com os nossos números gravados, para ligarmos aos grupos mais críticos objetivando saber onde se encontravam, com intuito de posteriormente irmos lá confirmar.

Posto isto, dadas as idiosincrasias de cada turma, pudemos verificar algumas diferenças a nível comportamental entre as mesmas. Enquanto o 12º09 é uma turma mais serena, o 12º06 é uma turma mais irreverente. Neste sentido, é interessante verificar como o mesmo estímulo, para turmas completamente distintas, para uns é suficientemente intenso mas para outros não.

O problema talvez não tenha sido nós querermos uniformizar, até porque nós planeámos a prova de acordo com os comportamentos que queríamos solicitar. No entanto, talvez tenha a ver com a “excessiva” autonomia dada aos alunos, o que deu para aferir que este comportamento não foi devidamente solicitado em alguns alunos. Ou, talvez as capacidades volitivas dos alunos não foram postas ao limite, porque, com base nas características do 12º06, o facto de não haver um vencedor nem ser necessário completar a prova no menor tempo possível, poderá ter feito com que os alunos não se tivessem envolvido plenamente.

Com efeito, poderíamos ter delineado a prova de maneira a que, por exemplo, de cinco em cinco pontos, eles tivessem que retornar ao posto de controlo. Assim, teríamos um maior controlo e não deixávamos na mesma de desenvolver a autonomia nos alunos, sendo que a tarefa funcionava numa espécie de descoberta guiada.

Em suma, o processo de ensino-aprendizagem diz respeito à concretização de uma cadeia de decisões. O não decidir, quer seja por ter efetuado um mau diagnóstico ou por não querer assumir a responsabilização das consequências (positivas ou negativas) que advêm dessa decisão, também tem as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem pois confere alguma abertura a algo que supostamente deveria ser mais restrito, o que neste caso específico, devido às características da turma e do espaço, poderia ter ocasionado problemas mais graves. Desta forma, o professor não se pode ausentar do poder de tomar decisões, nem que seja o não decidir para permitir que os alunos efetuem uma escolha, desde que isso seja um ato deliberado e possua alguma intencionalidade que contribua para a transformação dos alunos.

## **7. Atividades de Natureza Científico-Pedagógica**

### **7.1. Ação Científico-Pedagógica Individual – Lecionação do Andebol: proposta didáticas em espaço escolar**

#### **7.1.1. Conceptualização**

Durante a prática de JDC, os alunos realizam uma infinidade de ações complexas, tais como correr, saltar, lançar, travar, mudanças de direção e de velocidade, etc., cujos movimentos não se encontram isolados visto dependerem de múltiplos fatores nos quais têm de prestar atenção: adversários, colegas de equipa, bola e baliza (Moya, 2004).

O volume, a intensidade e a complexidade das ações que caracterizam o jogo de andebol produzem uma série de comportamentos individuais, de grupo e coletivos que na sua maioria são deletérios, ou seja, divergem da produção de um jogo de qualidade onde a coerência, a eficácia e a estética não se encontram encadeadas (Ribeiro, 2014).

Por conseguinte, a intervenção dos professores de EF deve ser feita no sentido de auxiliar os alunos a ordenar toda esta informação em função da sua relevância, de maneira a que eles possam analisar e tomar decisões da maneira mais adequada e acertada possível face ao contexto em que estão inseridos (Moya, 2004).

O andebol é um JDC de cooperação-oposição, onde duas equipas lutam por um espaço comum procurando marcar mais golos que o seu adversário. Fundamentalmente, trata-se de um jogo complexo pois envolve a cooperação com os seus colegas de equipa e a interação com os seus oponentes, de caráter dinâmico, visto ser composto por um ambiente instável e em constante mudança, onde prevalecem as habilidades motoras abertas, na medida em que um problema apresenta várias soluções (Prudente, 2006).

Nas aulas de EF, os espaços físicos e as condições disponíveis merecem ser adaptadas e reinventadas, até porque “*dependendo da conceção de ensino e da perspetiva curricular*

*adotadas pelo professor, espaços alternativos e obstáculos podem se transformar em recursos para possibilitar a criatividade, a inovação e a construção de práticas diversificadas”* (Damazio & Silva, 2008, p.194).

O PNEF para o ensino secundário compreende essencialmente dois níveis de ensino, correspondendo o 10º ano ao nível elementar e o 11º ano, juntamente com o 12º ano, ao nível avançado. Todavia, esta categorização dos alunos por níveis não impede um aluno do 12º ano se encontrar no nível elementar, e até mesmo um aluno do 10º se encontrar num nível avançado, dado que os alunos devem ser agrupados em função dos seus níveis de proficiência e não de acordo com a sua faixa etária.

Assim sendo, a necessidade de sistematizar as ações de jogo com o intuito de organizar, regular e rentabilizar o processo de ensino-aprendizagem é uma realidade, de forma a abarcar todos os alunos de uma turma, até porque todos sem exceção devem ter a possibilidade de participar de forma ativa e ajustada aos seus níveis de proficiência, independentemente do número de alunos da turma e do espaço físico em questão onde a aula esteja a ser lecionada (ver Anexo XXII).

### **7.1.2. Operacionalização**

Para melhor otimizar os espaços físicos existentes na ESJM, a variável espaço foi (re)organizada de diversas formas tanto no campo polidesportivo como no campo de futebol, a fim de dividir o terreno de jogo por corredores, por meios-campos ou então utilizá-lo formalmente na sua plenitude. Consequentemente, a variável número de praticantes também teve de ser ajustada em função do espaço disponível para a prática, de maneira a condicionar intencionalmente a ação dos alunos.

Ao diminuirmos o espaço, maiores serão as dificuldades encontradas pelos alunos, no sentido em que “(...) quanto menor for o espaço, menor será o tempo que os praticantes

possuem para analisar a situação e executar as ações motoras correspondentes à sua solução, o que implica conseqüentemente um aumento da velocidade e do ritmo de execução” (Castelo, 2002, p.139).

Desta forma, se por exemplo numa situação de 1x1 na zona central do terreno de jogo quisermos potenciar a ação do defensor (entenda-se “potenciar” como fornecer estímulos adequados, de maneira a que os alunos sejam colocados sobre situações stressantes e se aproximem dos seus limites), o espaço tem de ser relativamente grande com o intuito de obrigar o defensor a se deslocar com veemência para impedir a entrada do atacante entre os pinos. Todavia, se quisermos potenciar a ação do atacante, temos de diminuir um pouco mais o espaço comparativamente com a situação anterior, de maneira a que o atacante se dirija para o espaço vazio disponível, que por sua vez é menor, e realize mudanças de direção e de velocidade, ultrapassando o seu oponente.

Já ao diminuirmos o número de alunos envolvidos numa tarefa, aumentamos claramente as possibilidades dos mesmos serem solicitados para execuções tático-técnicas (Castelo, 2002). Exemplificando, numa situação de jogo reduzido de 2x2 em campo reduzido sem drible, isso implica que o aluno portador da bola apenas tenha uma linha de passe, o que faz com que ambos tenham que se desmarcar assertivamente para conseguirem finalizar.

Segundo Castelo (2002), as tarefas propostas podem ser realizadas sobre um ou dois alvos. Se forem apenas sobre uma baliza, o único inconveniente que suscita é que quando a defesa recuperar a posse de bola, esta fica impedida de contra-atacar e conseqüentemente o ataque não efetua a recuperação defensiva. A par disso, este tipo de tarefas determina um dualismo muito claro entre os alunos em fase ofensiva e em fase defensiva, sendo que após a consecução do objetivo do jogo o exercício recomeça, devendo o docente de alternar os papéis desempenhados pelos alunos, ou seja, quem estava a atacar passa a defender e vice-versa.

Assim, as tarefas com estas características permitem aumentar a capacidade de disputa entre os alunos, potenciar as ações ofensivas através da construção de tarefas em superioridade numérica ofensiva, melhorar a execução de combinações táticas (e.g. cruzamento, entrada, permuta, etc.) objetivando resolver uma situação momentânea do jogo.

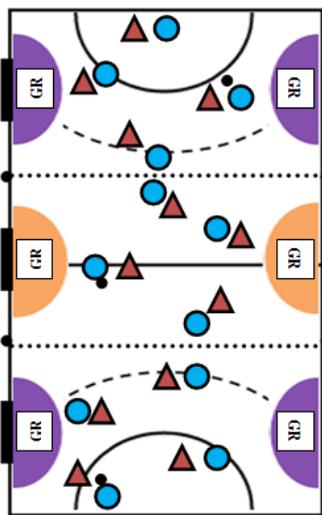
Agora, se as tarefas forem realizadas sobre duas balizas, estes problemas relativos à ausência de transição ofensiva e defensiva já não se colocam, dado que, mal os atacantes percam a posse de bola, eles assumem prontamente o papel de defensores e vice-versa, aproximando-se assim este tipo de tarefas à lógica interna do andebol (Castelo, 2002).

No 10º ano são instituídas pelo PNEF situações de jogo de 5x5 num campo reduzido e situações de jogo 7x7 num terreno com as suas dimensões normais, sendo que no 11º e 12º anos apenas são contempladas situações de jogo de 7x7. Apesar de o PNEF pretender que os alunos consigam alcançar situações de jogo formal ao fim de doze anos de escolaridade, efetivamente nem todos os alunos estão preparados para tal devido às exigências que o jogo formal implica, visto o domínio das ações tático-técnicas e estratégicas ainda não terem sido adquiridas e portanto, os estímulos não se encontrarem adequados aos níveis de proficiência evidenciados por determinados grupos de alunos.

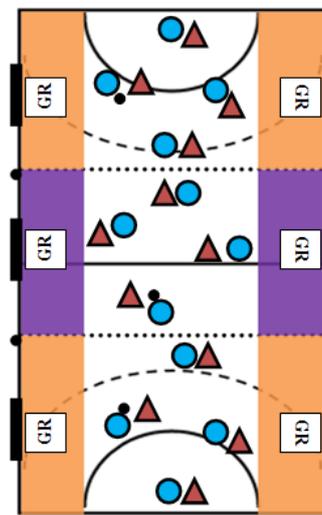
Porém, não podemos cometer o erro de pensar que na nossa turma apenas encontraremos alunos num nível elementar de aprendizagem, até porque, devido às vivências dos nossos alunos e ao passado motor dos mesmos, poderemos possuir alunos praticantes ou ex-praticantes de andebol, e até mesmo desportistas de outras modalidades que facilmente efetuem *transfer* de aprendizagem.

Quanto às estratégias pedagógicas e aos meios de ensino do jogo, propomos essencialmente a implementação de jogos pré-desportivos, jogos reduzidos em campos reduzidos, jogos condicionados, o andebol de 5, diversos exercícios em igualdade e superioridade numérica ofensiva, e o andebol de 7.

Assim, um campo de andebol com as suas dimensões reais (40m x 20m) poderá ser dividido em três pequenos campos ( $\approx 20\text{m} \times 13\text{m}$ ), onde os alunos possam utilizar o andebol de 5 (um guarda-redes e quatro jogadores de campo) como meio para desenvolver um conjunto de competências. Como vantagens, esta forma de organização proporciona ao docente ter trinta alunos em permanente atividade. Ainda quanto à área de baliza, ao invés desta ser circular poderá ser retangular, visto ser de mais fácil operacionalização. Ou seja, utilizando pinos, cordas, giz, fita de pintor e até mesmo fita de trânsito, facilmente conseguimos demarcar o terreno de jogo (Figura 1 e 2).



**Figura 1** - Andebol de 5 no campo polidesportivo: três campos com área circular

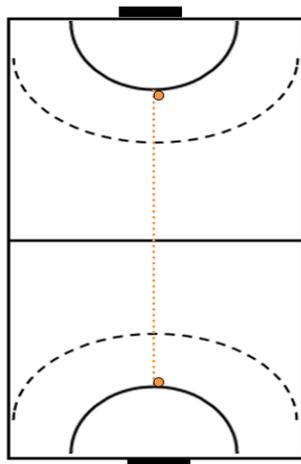


**Figura 2** - Andebol de 5 no campo polidesportivo: três campos com área retangular

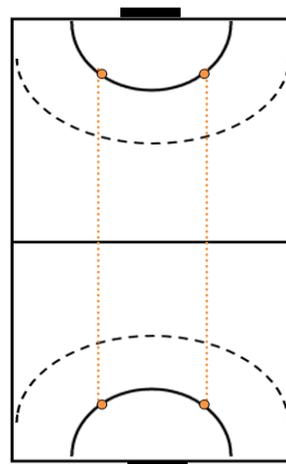
Também poderemos organizar os alunos em meios-campos, a jogarem simultaneamente sobre uma baliza, onde poderemos implementar situações de jogo reduzidas em igualdade ou inferioridade numérica defensiva (e.g. 2x1, 2x2, 3x2, 4x3, 4x4, etc.), ou situações de 6x6 e um guarda-redes num só meio-campo. Como vantagens, estas formas de organização permitem conter vinte e seis ou mais alunos em constante atividade, sendo que podem ser construídas várias equipas onde os mesmos atacam e defendem alternadamente de acordo com um objetivo pré-definido (e.g. para estimular o comportamento defensivo, a

defesa só pode atacar quando conquistar três posses de bola) ou por um tempo pré-determinado (Figura 3 e 4).

Aqui, cada corredor só pode rematar à baliza à vez, por isso enquanto uma equipa se encontra a criar situações de finalização, as outras estão a atacar ao mesmo tempo procurando conquistar os espaços interdefensores com a condicionante de não poderem rematar. Após o grupo que tinha direito ao remate ter efetuado um ataque, esse direito transita para o corredor seguinte e assim sucessivamente, independentemente de terem vencido a oposição da defesa e conseguido finalizar.



**Figura 3** - Igualdade ou inferioridade numérica defensiva: divisão do campo polidesportivo em dois corredores



**Figura 4** - Igualdade ou inferioridade numérica defensiva: divisão do campo polidesportivo em três corredores

Ainda poderemos utilizar o campo inteiro recorrendo a um trabalho por vagas ou a situações de 6x6 sobre as duas balizas. Com efeito, têm de ser definidos um guarda-redes para cada uma das balizas sendo que posteriormente a turma deve ser dividida em grupos de seis elementos, no caso específico do 6x6.

Por fim, quanto ao campo de futebol (100mx68m), por quadrante é possível construir um campo de andebol de 7 (Figura 5), três campos de andebol de 5 com áreas circulares (Figura 6) e quatro campos de andebol de 5 com áreas retangulares (Figura 7). Com efeito,

para limitarmos o comprimento e a largura do terreno de jogo, podemos recorrer à amplitude da nossa passada como unidade de medida. A título de exemplo, sabendo que dois passos equivalem aproximadamente a 1 metro, se num quadrante quisemos construir campos de andebol de 5 (25mx14m), para demarcar o comprimento e a largura temos de efetuar 50 e 28 passos, respetivamente.

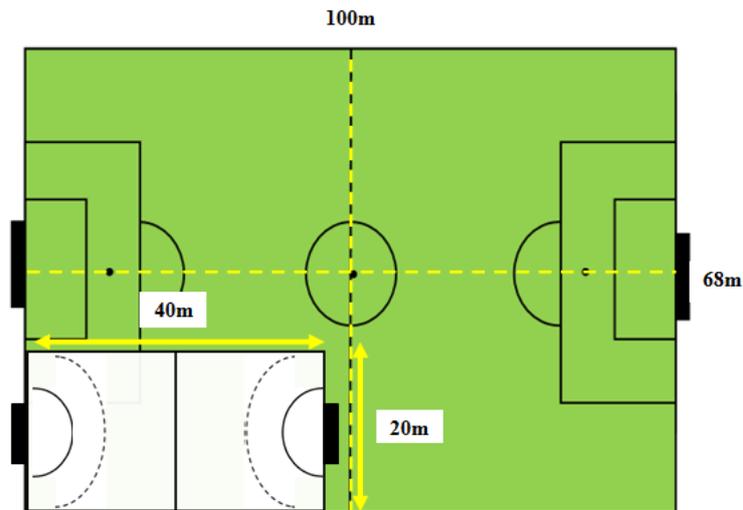


Figura 5 - Andebol de 7 no campo de futebol

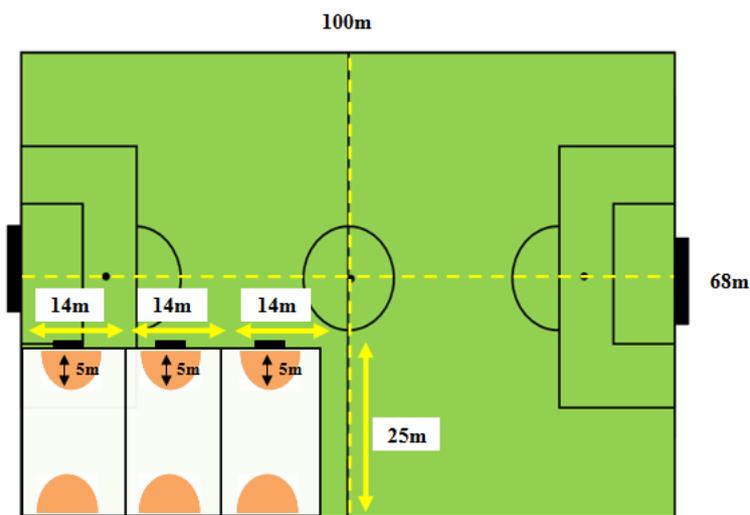


Figura 6 - Andebol de 5 no campo de futebol: áreas circulares

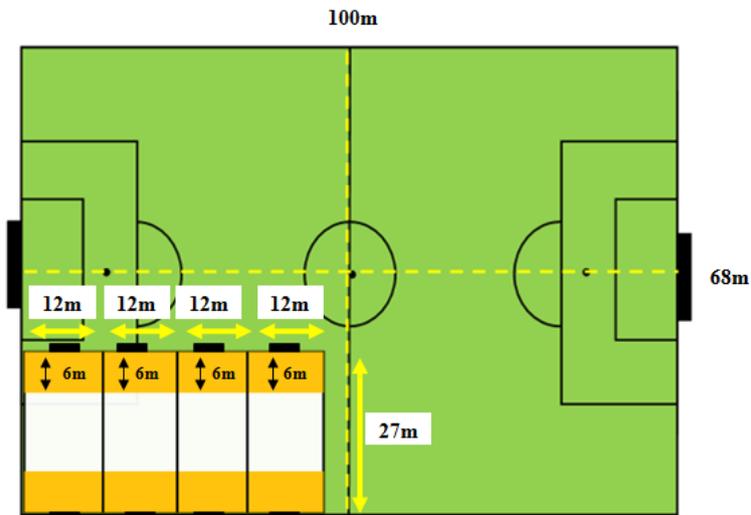


Figura 7 - Andebol de 5 no campo de futebol: áreas retangulares

Posto isto, abaixo propomos uma forma de organização de uma turma para o campo polidesportivo ou campo de futebol. Com efeito, teremos sempre por base o PNEF para o ensino secundário, sem nunca descurar o facto de que na organização dos processos de ensino de aprendizagem e no aperfeiçoamento das matérias de ensino, qualquer atividade formativa deverá ser “tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário” (Jacinto et al., 2001, p.28).

Tabela 1 - Proposta de organização da turma no espaço

Nº de alunos: 24	Material: 18 bolas de andebol; 4 coletes.	Local: Campo Polidesportivo ou Campo de Futebol	
Objetivo do PNEF: Após recuperação da posse da bola pela sua equipa, “desmarca-se rapidamente (se não tem posse de bola), oferecendo linhas de passe em posição favorável à continuidade da transição da defesa para o ataque” (PNEF, 2001, p.88).	Parte Principal	Nível de APZ: Elementar e Avançado	
Esquematisação	Descrição - Objetivos	Feedback	
	3x2	<b>Atacantes:</b> - Jogar bem abertos; - Passar a bola em linhas distintas face aos atacantes assim como aos defesas; - Fixar jogadores; - Jogar sem bola.  <b>Defensores:</b> - Flutuar para o lado da bola; - Adotar a posição base defensiva, para cortar linhas de passe e jogar na interceção.	
	O. Mediato: - Desenvolver a tomada de decisão.		O. Imediato: - Marcar golo.
	<b>Descrição</b>		
	A turma encontra-se dividida em 2 grupos de 2 defensores, 8 grupos de 3 atacantes e 2 GR. Ao apito, o GR passa a bola a um dos atacantes, cujo objetivo passa por realizar o contra-ataque apoiado para finalizar.  <b>NOTA:</b> os defensores apenas podem defender o meio-campo onde estão inseridos (não podem transitar de um meio-campo para o outro). - Nível <b>elementar</b> : com drible (livre ou podem efetuar apenas 2 dribles por aluno) - Nível <b>avanzado</b> : sem drible. - <b>Menos complexo</b> : 2x1; - <b>Mais complexo</b> : 3x3.		
	<b>Comportamentos Solicitados:</b> Amplitude e profundidade das ações; Desmarcação; Finalização.		

De facto, os exercícios e os jogos pré-desportivos só fazem sentido se a sua estrutura permitir a ocorrência de determinadas ações tanto individuais como de grupo e coletivas, com um grau de incidência maior do que aquilo que aconteceria em situação de jogo. Caso contrário, a opção pelo jogo é o meio de ensino mais sensato do ponto de vista pedagógico. Portanto, devem ser atribuídos pesos diferentes aos meios de ensino do jogo, até porque não existem bons ou maus meios de ensino mas sim uns mais adequados do que outros, tendo por base os níveis de aprendizagem evidenciados pelos alunos e as diferentes etapas do processo de ensino-aprendizagem do jogo (Ribeiro, 2014).

Em suma, o PNEF não fecha a hipótese de abordarmos quaisquer situações/progressões de aprendizagem sendo que, pelo contrário, ele deixa isso em aberto. Portanto, é válido apresentar situações de jogo mais reduzidas (e.g. 2x1, 2x2, 3x1, 3x3, etc.) desde que isso vá ao encontro dos nossos objetivos, que por sua vez deverão ser determinados em função da avaliação-diagnóstico efetuada e, inevitavelmente, estar em consonância com os conteúdos programáticos contemplados no PNEF. Deste modo, existem inúmeros meios para atingir os mesmos fins e, sendo a aprendizagem um processo complexo e interativo, cabe ao docente efetuar essa gestão intencional do processo pedagógico face às particularidades dos seus alunos.

### **7.1.3. Balanço**

Numa fase pré-impacto, aquando da conceção e delineamento da ação científico-pedagógica individual, primeiramente tivemos alguma dificuldade em centrar o foco da nossa temática. Queríamos abordar a matéria de ensino de andebol no início, para rentabilizar tempo e energia para a ação científico-pedagógica coletiva (cujo objetivo é abordar uma didática) e, posteriormente, poder partilhar um pouco da nossa experiência assim como diversas reflexões que fomos adquirindo ao longo dos anos no âmbito do desporto federado,

quer enquanto consumidores mas também como produtores (nestes últimos dois anos em realidades socioeconómicas bem distintas). Tal não faz de nós especialistas da modalidade mas simplesmente um seres reflexivos que já vivenciaram o andebol de diversas formas e, por isso, pelas leituras que fazemos, eventualmente trazer mais-valias para a escola.

Porém, sendo o andebol um jogo desportivo coletivo ambíguo e complexo, são inúmeras as problemáticas que a este estão inerentes, desde o modo de lecionação dos princípios gerais do jogo ofensivos e defensivos, às ações tático-técnicas individuais ofensivas e defensivas, aos meios táticos individuais e de grupo até aos *feedbacks* que poderemos fornecer em turmas com níveis de aprendizagem heterogéneos, entre outros. No entanto, após conversações com a orientadora cooperante acerca de qual seriam efetivamente as necessidades dos docentes (que já se encontram há muitos anos na escola, estando muitos deles desporto federado do andebol e de outras matérias de ensino), chegámos à conclusão que aquilo que mais necessitariam seria apresentar diversas formas de organização de uma turma com um elevado número de alunos em diferentes recintos desportivos, com intuito de poder abarcar todos os alunos sem exceção.

Desta forma, levantámos a seguinte questão: O que é que eu posso trazer de novo para esta escola? Para este tipo de docentes? Foi aí que nos apercebemos que não iríamos inventar nada de novo, pois o conhecimento já existe e encontra-se disponível. Agora, é necessário saber procurá-lo, refletir criticamente sobre o mesmo e não aceitá-lo como uma verdade irrefutável, sendo portanto necessário organizá-lo. E este era essencialmente o nosso contributo, até porque se os professores não atualizam os seus conhecimentos (não estamos a afirmar que não o fazem) é porque ainda vivem noutros paradigmas, o que significa que os mesmos não evoluíram com o decorrer da transformação do mundo, logo as suas práticas pedagógicas estão descontextualizadas. Portanto, ter informação não significa deter conhecimento, na medida em que o conhecimento deverá advir do processamento, reflexão e

aplicação dessa informação facultada através da resolução de problemas significativos. Logo, a prática pedagógica não pode ser baseada num fazer sem compromisso, de realizar tarefas isoladamente e chegar a um resultado onde os alunos não compreenderam a funcionalidade das dialéticas estabelecidas.

Assim sendo, a nossa intenção nunca foi fornecer um conjunto de receitas mas sim apresentar propostas metodológicas e debater sobre as mesmas, de maneira a que os docentes consigam prescrever exercícios ajustados aos meios ambientais em que estão inseridos, conseguindo manipular as variáveis a contextos diversificados consoante os comportamentos que pretendam solicitar nos seus alunos.

Na fase de impacto, em grosso modo, a exposição oral correu bem. Estávamos um pouco nervosos, fruto da preparação que dedicámos à mesma pois necessitávamos de mais tempo para treinar a apresentação. Porém, com o desenrolar da exposição fomos sentindo cada vez mais à vontade. Sabemos que não cumprimos o tempo previamente estipulado, visto termo-nos excedido aproximadamente dez minutos. Todavia, isso advém do facto de querermos dizer tudo em tão pouco tempo, algo que necessitamos melhorar no futuro pois efetivamente temos de preparar as apresentações para o tempo disponível, e então no final debater oportunamente alguns conteúdos e esclarecer eventuais dúvidas que possam existir.

Quando a nossa preleção terminou, houve um pequeno espaço para debate onde, para nosso contentamento, foram edificadas algumas questões por docentes que vivem ou já experienciaram paradigmas diferentes. Os principais temas abordados foram aulas analíticas *versus* aulas ecológicas e a manipulação das variáveis espaço e número de alunos em função do ato de defender nos JDC.

Relativamente ao primeiro tópico, aquilo que quisemos transmitir foi que não existe uma aula melhor do que a outra. Existem sim, perspetivas e métodos de trabalho que se enquadram melhor nuns contextos do que noutros.

No que diz respeito ao segundo tópico, um docente afirmou que os alunos não sabiam defender e, por isso, não gostavam de desempenhar essas funções. Por conseguinte, debatemos se vale a pena os alunos, nessa fase, estarem em inferioridade numérica ou em igualdade numérica perante o ataque, com o intuito de estimular o comportamento defensivo. Todavia, aquilo que argumentámos foi que, na maior parte das vezes, não podemos manipular a variável número de alunos sem manipular a variável espaço, na medida em que ao manipular uma temos de ter sempre a outra, embora isso não signifique forçosamente um aumento ou um decréscimo em ambas as variáveis, sendo que o número de alunos e o espaço dependem essencialmente daquilo que queremos solicitar.

O facto de um aluno estar em inferioridade numérica defensiva num espaço relativamente grande faz com que este tenha de se deslocar com maior veemência, adotando a posição base defensiva para tentar anular as ações do adversário. Pelo contrário, se um aluno estiver em igualdade numérica defensiva num espaço relativamente pequeno, aquilo que eu quero potenciar são as ações ofensivas na medida em que os atacantes para um espaço menor têm de conseguir efetuar mudanças de direção e de velocidade assertivas e no *timing* correto, em função do comportamento dos defesas para assim poderem conquistar o espaço e finalizarem nas melhores condições possíveis.

Porém, a dada altura estávamos a abordar de realidades distintas, pois estávamos a falar de alunos (contexto escolar e federado) enquanto o outro docente estava a falar de “atletas” (contexto federado). Portanto, a meu ver houve alguma incompreensão entre aquilo que é ou deve ser a EF e aquilo que é o desporto federado em si.

Efetivamente, não podemos generalizar que todos alunos não gostam de defender e por isso encaram a fase defensiva como um ato “destruidor”, até porque na escola e no treino toda a gente deve passar por todas as funções (ora atacante ora defensor), ao passo que em determinadas circunstâncias do desporto federado aplicado a outras modalidades desportivas

e a concepções distintas do treino/aula, só alguns “atletas” (os menos proficientes) é que defendem. Deste modo, é normal que os “atletas” não gostem de defender pois nunca lhes é dada a oportunidade de desempenharem outras funções no seio da equipa.

Todavia, desempenhando nós vários papéis na sociedade, é importante que enquanto “professores” e “treinadores” consigamos nos despir destes papéis que desempenhamos no nosso quotidiano e nos olhemos a partir de outras perspetivas, o que muitas vezes é difícil. Com efeito, é necessário que nos ajustemos às realidades em que estamos inseridos e saibamos contextualizar o “aluno” do “atleta”, na medida em que nem todos os alunos são ou foram atletas federados mas todos os atletas federados são ou já foram alunos, o que implicará efetivamente níveis de proficiência distintos.

Assim sendo, é necessário ter a consciência que em ambos pretendemos transformar o Homem até porque *“Pensar-se que o desporto feito na escola ou no clube são coisas diferentes é um erro. Aliás dois erros – porque na escola sem otimizar a performance não conseguimos desenvolver a pessoa, no clube porque sem desenvolver a pessoa não melhoramos a performance”* (Lopes, 2015, p.59).

Uma vez mais, gostaríamos que tivéssemos tido mais tempo para podermos debater estes assuntos e confrontar ideias, pois só assim conseguiremos evoluir e conceder ao processo de ensino-aprendizagem as transformações necessárias. Contudo, também reconhecemos que não é necessário possuir apenas este espaço (ações científico-pedagógicas individuais) para nos reunirmos e partilharmos as nossas (in)quietações, até porque diariamente existem janelas de oportunidades onde poderemos aproveitar para conferenciar conteúdos específicos da nossa área e não só, visto ser impossível dissociar o conhecimento por partes.

Já numa fase pós-impacto, quer no mesmo dia como nos dias que se seguiram, houve docentes que nos abordaram fornecendo *feedbacks* positivos e expuseram as suas sugestões

acerca da lecionação do andebol em espaço escolar, nomeadamente a recriação de situações de andebol com algumas das regras do corfebol. Ora, para nós isto foi extremamente positivo, pois demonstrou que os mesmos estiveram atentos e atribuíram significado àquilo que lhes procurámos transmitir, sendo que, também na condição de eternos alunos, defendemos que é através da partilha de experiências e do cruzamento de informações, que poderemos avaliar constantemente as nossas práticas para posteriormente reformulá-las.

Ainda, gostaríamos de realçar a receptividade e amabilidade de alguns docentes do grupo de disciplina de EF, que antes da apresentação nos forneceram algumas palavras de conforto, o que para uma manhã que não estava a correr assim tão bem e mesmo sem eles se aperceberem, tiveram muito impacto sobre nós, demonstrando uma dimensão mais afetiva por parte do corpo docente, que além de já estarem habituados a receber estagiários ao longo dos anos, demonstra que também já passaram por um processo semelhante e sabem o que é estar deste lado.

Em jeito de conclusão, a nossa prática tem de estar cada vez mais centrada numa abordagem que não se fecha só na escola. A mudança tem de estar de acordo com aquilo que está de dentro mas que também vem de fora, onde é necessário saber contextualizar o “aluno” e, olharmo-nos de vários pontos é fundamental para que a nossa ideologia não condicione negativamente a nossa prática, e assim sejamos capazes de nos observarmos com clareza e transparência de maneira a trazermos mais-valias para a escola e para o treino.

## **7.2. Ação Científico-Pedagógica Coletiva – Potencialidades pedagógicas do Jogo como meio privilegiado de ensino no Andebol: uma proposta metodológica**

### **7.2.1. Conceptualização**

O andebol é um JDC de natureza complexa e dinâmica que decorre por um lado da interação de um elevado número de intervenientes e da multiplicidade das suas opções, porém, por outro, da imprevisibilidade e aleatoriedade das situações concebidas pela relação antagónica das equipas em confronto. Neste sentido, o andebol é caracterizado como um jogo de cooperação-oposição, visto ser necessário cooperar com os colegas de equipa em interação com os oponentes, para resolver os problemas que despontam do jogo (Ribeiro & Volossovitch, 2008).

Da elevada variabilidade de ações resultantes do contexto de jogo e da incerteza inerente à evolução do mesmo, as capacidades perceptoras e antecipativas dos alunos estão permanentemente a serem solicitadas, emergindo conseqüentemente a primazia da dimensão estratégico-tática face à interferência contextual que se faz sentir (Ribeiro & Volossovitch, 2008).

O jogo e as suas possibilidades metodológicas no processo de ensino-aprendizagem do andebol implica a abordagem das habilidades técnicas em função da sua relevância para a resolução de problemas existentes no jogo e da capacidade dos alunos compreenderem a sua aplicabilidade no contexto tático das situações de jogo (Estriga & Moreira, 2013).

O facto de numa turma possuímos alunos com níveis de proficiência diversificados faz com que essa pluralidade de comportamentos gere práticas pedagógicas diferenciadas e que por sua vez, se promova um ensino individualizado. Desta forma, compete ao professor

procurar uma metodologia de ensino que abarque o maior número possível de alunos, sem promover a segregação de uns e a supervalorização de outros (Garcia, 2010).

Com efeito, para combater a heterogeneidade diariamente sentida, o docente tem de ajustar constantemente a sua prática pedagógica, através da manipulação das regras do jogo e de tantas outras variáveis (e.g. espaço, tempo, número de alunos, etc.), tomando constantemente decisões e refletindo sobre as mesmas antes, durante e após a lecionação das aulas.

As competências dos nossos alunos têm formas de expressão únicas, o que demonstra que cada um deles possui potencialidades e predisposições diferentes. Portanto, é importante sublinhar que todos os alunos possuem uma forma particular e diferente de se expressar em jogo, devendo essa riqueza ser preservada e potenciada. Posto isto, daqui ressalta uma inferência pedagógica fundamental: o conceito de “técnica correta” evolui para “técnicas corretas”, na medida em que não existe apenas uma técnica ótima e eficaz visto cada técnica dever ser ajustada às particularidades de cada aluno (Ribeiro, 2014).

Efetivamente, se prescrevermos somente exercícios de repetição com reprodução de gestos de forma fragmentada, não conseguiremos conquistar o interesse dos alunos, principalmente se não lhes mostrarmos a relação entre esses exercícios e as suas utilidades dentro do jogo, até porque esses exercícios não condizem com a realidade dinâmica inerente ao mesmo (Garcia, 2010).

Desta forma, através de uma abordagem sistémica, verifica-se uma valorização da componente cognitiva e tática na aprendizagem do jogo em detrimento de um saber fazer sem significado, onde os alunos muitas vezes até conseguem executar isoladamente um conjunto de gestos técnicos, apesar de muitas vezes decidirem mal em função da interferência contextual a que são sujeitos.

*“A sobredosagem de métodos analíticos descontextualizados da essência tática dos desportos coletivos não cumpre os pressupostos de representatividade do jogo, por outras palavras, a especificidade”* (Vilar, Castelo & Araújo, citados por Clemente & Mendes, 2011, p.29). Por conseguinte, deverá haver um equilíbrio entre a conceção analítica e a conceção ecológica.

Neste sentido, este trabalho objetiva apresentar as potencialidades pedagógicas do jogo como meio privilegiado de ensino no andebol, aliada à exploração de diferentes recursos materiais e espaciais, bem como algumas características regulamentares do andebol de praia para solicitar um conjunto de comportamentos diferenciados (ver Anexo XXV).

### **7.2.2. Operacionalização**

Na lecionação do andebol e de outros JDC, o papel do professor de EF deverá essencialmente se instituir como um “criador de contextos” e não como um mero transmissor de conhecimentos. Por outras palavras, o professor deverá ser um criador de problemas complexos similares ao contexto de jogo, cuja resolução possui respostas múltiplas em confronto com três elementos básicos que são a essência do jogo – a cooperação, a oposição e a finalização (Ribeiro, 2014).

O material didático, o espaço físico e as regras condicionam as ações dos nossos alunos e estabelecem pontos de referência, que solicitam comportamentos diferenciados, com o intuito de provocarem transformações significativas, não só numa dimensão psicomotora e na forma de como eles “pensam” o jogo, mas também numa dimensão sócio afetiva, tanto no modo se relacionam com os seus pares como na aquisição valores para a vida.

No que diz respeito ao material didático, os alvos e os objetos de jogo devem ser adaptados consoante a faixa etária e o nível de proficiência dos alunos. Efetivamente, o alvo não necessita de ser uma baliza até porque, muitas vezes, devido às limitações espaciais ou

instalações em que estamos inseridos, nem sempre nos podemos dar ao luxo de possuir uma. Neste sentido, devemos procurar incorporar o remate na grande maioria das aulas de maneira a privilegiarmos a criação de situações em que haja sempre oposição, quer do guarda-redes como dos defensores (Ribeiro, 2014).

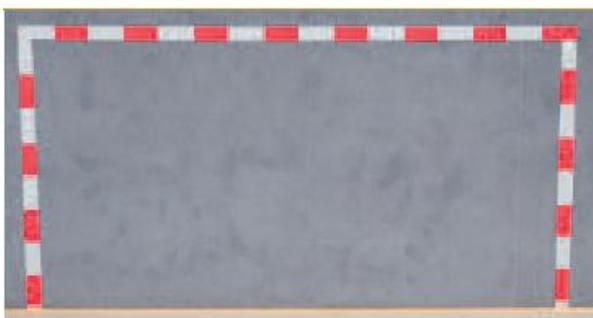
Com efeito, podemos utilizar vários tipos de alvo, nomeadamente pinos de sinalização, caixas de cartão, balizas com diferentes dimensões cuja altura pode ser manipulada com recurso a fitas de trânsito ou cordas, ou até mesmo uma área ou uma linha do terreno de jogo consoante os objetivos das tarefas propostas (e.g. no jogo da bola ao fundo, para as equipas ganharem ponto a bola tem de ser introduzida no prolongamento da linha final). Ainda podemos desenhar balizas nas paredes, apesar de a bola no ressalto poder embater violentamente sobre os alunos. Por isso, como alternativa, podemos desenhar balizas nos colchões de queda ou utilizar os colchões de segurança, que no momento do impacto dissipam a energia e diminuem a velocidade da bola.



**Figura 8** – Balizas com diferentes dimensões



**Figura 9** – Baliza com redução da altura



**Figura 10** - Baliza desenhada numa parede



**Figura 11** - Baliza desenhada num colchão



**Figura 12** - Caixa de cartão



**Figura 13** - Pino de sinalização

Relativamente às bolas, Ribeiro (2014, p.59) advoga que *“Todas as ações de jogo se desenvolvem em função da bola e quanto maior for a capacidade individual de a manipular, tanto maior será a possibilidade dos jogadores terem sucesso no jogo”*.

Desta forma, é preciso ter em consideração que o tamanho inadequado e a textura agressiva das bolas influenciam negativamente o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Por um lado, impede a adoção de uma pega eficaz, comprometendo consequentemente a eficácia do passe, da receção e do remate, limitando ao mesmo tempo a perceção que os alunos têm do jogo e impedindo uma maior fluidez nas suas ações. Por outro, inibe a ação do guarda-redes pois a sua única preocupação passa a ser proteger-se dos impactos da bola, impedindo assim a aquisição de uma gestualidade correta (Ribeiro, 2014).

Por conseguinte, a nossa curta experiência em contexto escolar fez-nos refletir acerca do modo como a aquisição de material é feita por parte das escolas, o que nos faz concluir que, no caso específico do andebol, esta é feita tendo em conta os moldes do desporto federado, apesar de o PNEF não colocar restrições relativamente às dimensões da bola.

No federado, aquilo que se verifica é que os desportistas são “obrigados” pelos seus treinadores a utilizarem as bolas com as dimensões impostas pela Federação para a sua faixa etária, de maneira a que o treino seja o mais aproximado possível àquilo que vai acontecer na competição, ao contrário da escola que deveria tentar, se possível, promover uma maior individualização. Logo, os alunos com faixas etárias mais elevadas também deveriam ter a

oportunidade de aprender a jogar, utilizando bolas com dimensões correspondentes ao tamanho das suas mãos.

Também é possível praticar a matéria de ensino de andebol fora do seu recinto específico, nomeadamente na relva (e.g. campo de futebol) e na areia. Desta forma, sugerimos uma demarcação do terreno de jogo similar ao andebol de praia por ser de fácil operacionalização. O facto de a área de baliza ser retangular, não significa que tenhamos forçosamente de implementar o andebol de praia nas nossas aulas, até porque podemos implementar o andebol “normal” num terreno de jogo com este formato.

Todavia, consideramos que o andebol de praia, pelas suas características regulamentares, apresenta potencialidades pedagógicas que não podem ser ignoradas. Portanto, o objetivo não se trata de introduzir isoladamente o andebol de praia na escola, até porque este não se encontra referenciado no PNEF, mas sim solicitar comportamentos que se encontrem menos evidentes no andebol “normal” e desenvolver um conjunto de competências com recurso às potencialidades pedagógicas que os regulamentos adaptados do andebol de praia podem proporcionar. Assim sendo, o quadro abaixo apresenta os principais aspetos regulamentares do andebol de praia:

**Tabela 2** - Principais aspetos regulamentares do andebol de praia (adaptado da Federação de Andebol de Portugal, 2002)

<b>Andebol de Praia</b>
<b>Terreno de Jogo</b> Forma retangular (27m x 12m) com duas áreas de golo retangulares, jogado numa superfície de areia. A área de golo desde a linha exterior de baliza possui 6m de comprimento, sendo por isso a área de jogo 15m de comprimento e 12 m de largura.
<b>Jogadores</b> Um guarda-redes, um <i>joker</i> que só pode entrar em campo quando o guarda-redes tiver saído da área de golo e vice-versa, e três jogadores de campo.
<b>Zonas de Substituição</b> Existe uma zona de substituição em cada meio-campo exterior à linha lateral, onde os guarda-redes devem sair pela linha lateral da zona de substituição ou pela linha lateral da área de baliza para que o <i>joker</i> possa entrar. Para que os guarda-redes possam entrar novamente em jogo, o <i>joker</i> terá que sair no prolongamento da linha lateral da zona de substituição. Deste modo, os guarda-redes só poderão entrar pela linha lateral na área de baliza da sua equipa. As substituições podem ser repetidas e realizadas a qualquer momento.

**Terreno de Jogo**

O jogo é disputado em dois meios-tempos com uma duração de 10 minutos cada, onde o resultado é contabilizado separadamente. Ou seja, quando uma equipa ganha um meio-tempo é-lhe atribuído 1 ponto.

Se o resultado estiver empatado no final do meio-tempo, é utilizado o método do “*golden goal*” também designado “golo de ouro”, que significa que o próximo golo determina o vencedor.

Se a mesma equipa vencer os dois meios-tempos é considerada vencedora, sendo o resultado 2-0. Caso cada equipa ganhar um meio-tempo (1-1), para desempatar o jogo é utilizado o método “*shoot out*”.

O método “*shoot out*” também designado de “um jogador contra o guarda-redes” consiste na nomeação de cinco jogadores por parte de casa equipa, onde posteriormente lançam alternadamente para a baliza adversária.

Primeiramente, o jogador de campo que se encontra na intersecção da linha lateral com a linha de área de baliza, passa a bola ao guarda-redes recebendo-a logo de seguida onde por fim remata para a baliza contrária.

Aqui, se o guarda-redes optar por não passar a bola ao seu colega e rematar diretamente à baliza marcando golo é contabilizado 2 golos. No fim, vence a equipa que tiver marcado mais golos após os cinco lançamentos.

**Golos**

Situações de jogo espetaculares (ex. jogadas aéreas, piruetas, remates por trás das costas, remates por baixo das pernas, chapéus) e livres de 6m contabilizam 2 golos.

Situações de golos regulares contabilizam 1 golo.

**Guarda-redes**

Quando um guarda-redes não está em posse de bola, é-lhe permitido sair da área da baliza e jogar como um jogador de campo. Se marcar golo baliza-a-baliza ou como jogador de campo, é contabilizado 2 golos.

**Substituições Irregulares**

Caso exista uma substituição irregular que provoque uma interrupção do jogo, este continua com um lançamento livre ou com um lançamento de 6m.

**Infrações**

Quando um jogador de campo entra na área de baliza, se ele for atacante deve ser assinalado lançamento livre. Se o jogador for defensor deve ser assinalado livre de 6m pois ele destruiu uma clara oportunidade de golo.

**Sanções**

Um jogador que violou as regras é suspenso e abandona a área de jogo. Por sua vez, esse jogador só pode reentrar em jogo quando a posse de bola mudar de equipa. Se um jogador for suspenso pela segunda vez é desqualificado.

Deste modo, defendemos que o andebol praticado com algumas das regras de andebol de praia imprime outra dinâmica à turma. E porquê? Pelo facto de este jogo ser jogado por um máximo de quatro jogadores por equipa (3 jogadores de campo e 1 guarda-redes), onde há uma constante entrada e saída do guarda-redes e do joker no terreno de jogo pelas suas áreas específicas, o que é excelente para desenvolver a capacidade de concentração dos alunos, no sentido em que se o joker não abandonar o terreno de jogo mal perca a posse de bola, a outra equipa pode prontamente rematar à baliza contrária conquistando assim automaticamente 2

golos pois o guarda-redes só pode entrar no terreno de jogo quando o joker da sua equipa tiver saído. Todavia, na escola poderemos utilizar um máximo de 5 jogadores (4 jogadores de campo e 1 guarda-redes) para assim podermos abarcar um maior número de alunos.

O método “golo de ouro”, utilizado para atribuir um vencedor no final de cada meio-tempo, desenvolve nos alunos a capacidade de lidarem com o stress imposto pela competição, onde, não sendo a obtenção vitória um fim em si mesmo, efetivamente os alunos são confrontados com tomadas de decisão em momentos críticos do jogo, fazendo com que estes relacionem o valor da vitória ou da derrota às suas próprias perceções de (in)sucesso na tarefa.

Já o método “um jogador contra o guarda-redes”, utilizado para desempatar o jogo caso no fim dos dois meios-tempos o jogo se encontre 1-1, potencia a capacidade de concentração, a precisão e a tomada de decisão, pois no momento em que o jogador de campo passa e recebe a bola do guarda-redes, se houver um mau passe ou uma má receção e a bola cair no chão, essa equipa perde a oportunidade de nesse lançamento rematar à baliza e consequentemente fazer golo, evidenciando assim que os comportamentos e ações de cada um dos alunos têm repercussões diretas para a suas equipas e que o contributo de todos é fundamental independentemente do seu nível de proficiência.

Além disto, o facto de o resultado do jogo em cada meio-tempo ser contado separadamente, proporciona aos alunos mais oportunidades de sucesso, pois dá a possibilidade de a outra equipa ganhar o segundo meio-tempo e decidir o jogo com recurso ao método “um jogador contra o guarda-redes”.

Ainda, com as alterações regulamentares ao nível da finalização, a capacidade criativa dos alunos é estimulada e preservada, pois os golos artísticos contam por dois e desta forma são criadas condições para os alunos colocarem em prática outros gestos técnicos,

concedendo-lhes ao mesmo tempo maior liberdade e autonomia nas suas ações tático-estratégicas em detrimento da adoção de comportamentos fechados/estereotipados.

No que diz respeito aos guarda-redes, estes possuem um papel muito mais interventivo no jogo, visto não assumirem apenas funções defensivas, dado que também são estimulados a atacar rematando baliza-a-baliza ou jogando como um jogador de campo, onde os seus golos valem por dois. Embora no andebol “normal” os guarda-redes também possam atacar, efetivamente as suas equipas não são beneficiadas pontualmente por isso. Desta forma, os guarda-redes participam com uma maior veemência no processo ofensivo da equipa, tomando diversas decisões para além de construtoras do ataque também finalizadoras.

De resto, podemos também recorrer ao jogo condicionado, visando solicitar outro tipo de comportamentos que se expressem com menor frequência nas nossas aulas, onde poderemos empregar variados tipos de condicionamentos de forma criteriosa, oportunista e progressiva. Assim sendo, abaixo segue-se uma tabela que apresenta diversos tipos de condicionamentos e as suas potencialidades pedagógicas.

**Tabela 3** - Potencialidades pedagógicas dos condicionamentos (adaptado de Ribeiro & Volossovitch, 2004)

<b>Condicionamentos</b>	<b>Potencialidades Pedagógicas</b>
<b>Limitar o número de dribles ou impedir o drible</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Obriga a que os problemas sejam resolvidos pela utilização de desmarcações, passes e receções;</li> <li>▪ Exige aos alunos muitas tomadas de decisão;</li> <li>▪ Promove a cooperação, visto a progressão da bola ser feita através de passes.</li> </ul>
<b>Utilização exclusiva do passe picado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exige aos atacantes muitas desmarcações, fazendo com que estes criem linhas de passe e “saíam” das costas do defensor;</li> <li>▪ Permite defensores mais ativos e conscientes das suas tarefas, onde os mesmos têm mais possibilidades de conseguir um maior número de interceções;</li> <li>▪ Promove a cooperação, visto a progressão da bola ser feita através de passes curtos.</li> </ul>
<b>Impedimento de passes longos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promove a cooperação, visto a progressão da bola ser feita através de passes curtos;</li> <li>▪ Exige mais desmarcações;</li> <li>▪ Estimula a utilização do contra-ataque apoiado em detrimento do contra-ataque direto.</li> </ul>
<b>Impedimento de remates de longa distância</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promove a criação de situações de finalização nos 6m;</li> <li>▪ Confere aos atacantes maior profundidade a amplitude nas suas ações.</li> </ul>
<b>Impedimento de</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Permite circular a bola de forma mais coletiva;</li> </ul>

“passar ao mesmo”	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aumenta o campo visual dos alunos;</li> <li>▪ Confere um elevado grau de diversidade às decisões táticas dos alunos.</li> </ul>
<b>Perda da posse de bola, se for tocado em sua posse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exige aos atacantes a capacidade de perceber, decidir e agir de forma muito rápida;</li> <li>▪ Obriga os defensores a estarem mais ativos e a pressionarem constantemente o portador da bola.</li> </ul>

### 7.2.3. Balanço

A organização de uma ação científico-pedagógica coletiva é algo que, pela sua dimensão, notoriedade, validação científica e número de agentes da comunidade educativa envolvidos, requer um exigente trabalho cooperativo devido às sinergias que nela se estabelecem ou que pelo menos se deveriam criar.

Na verdade, quanto maior o número de indivíduos envolvidos no planeamento de uma ação desta natureza, mais difícil é nos auto-organizarmos e chegarmos a um consenso, até porque efetivamente sentimos alguma dificuldade em conciliar horários assim como repartir e consumir algumas das tarefas. Em contrapartida, quando todos se encontram presentes e altamente participativos, maior é a riqueza individual obtida visto coexistirem pontos de vista distintos que nos permitem analisar e refletir sobre os outros lados das questões instituídas, uniformizando-se assim tomadas de decisão que para além de serem partilhadas, aumentam o caráter qualitativo das considerações conquistadas.

Na concretização da parte teórica da ação propriamente dita, a nossa exposição oral deveria ter sido melhor trabalhada, e isso espelhou-se quando ainda nos encontrávamos a meio da apresentação e o moderador da sessão nos alertou de que o tempo que nos fora concedido estava a expirar. Com efeito, este atraso condicionou negativamente o resto da comunicação, pois haviam temáticas assim como vídeos editados que deveriam ter sido mais explanados e amadurecidos, que tiveram de ser abordados apressadamente.

Desta forma, poderíamos ter estruturado e preparado de outra forma a apresentação PowerPoint, reduzindo por exemplo o número de diapositivos de maneira a sintetizar ao

máximo o seu conteúdo e também ter escolhido criteriosamente as situações práticas a apresentar, até porque foram concebidas tantas alternativas que dificilmente seriam apresentadas no tempo disponível. Poderíamos, ainda, ter dado mais relevo aos vídeos editados, na medida em que tendo em conta o conhecimento disponível acerca das propostas didático-pedagógicas existentes no andebol, talvez estas se constituíssem como uma grande mais-valia para a escola face a determinados comportamentos que pretendemos solicitar nos alunos para podermos assim efetivar a sua transformação.

O facto de nesta sessão em particular não termos tido um espaço para debate, fez com que não se pudessem estabelecer pontes entre as matérias de ensino abordadas ou esclarecer eventuais dúvidas que possam ter surgido acerca das comunicações dos estagiários. Dadas as nossas características e motivações intrínsecas, efetivamente teríamos mais a ganhar se o debate fosse realizado, pela oportunidade de poder relacionar conteúdos e responder a reptos que nos iriam obrigar a refletir mais aprofundadamente sobre determinados aspetos, mesmo que não soubéssemos dar a “resposta” *in loco*, obrigando-nos a investigar novamente, adquirindo então outras perspetivas para a minha intervenção pedagógica quer na escola como no treino desportivo com crianças e jovens.

Relativamente à componente prática, na fase do planeamento foram equacionadas um conjunto de situações que poderiam ditar uma melhor compreensão e operacionalização da aula. Em primeiro lugar, sabendo que seria a última estagiária a lecionar, refletimos sobre quais seriam as reais consequências disso. Num sábado à tarde e após os participantes terem vivenciado outras práticas, efetivamente estes poderiam estar cansados ou até então nem comparecer, visto já terem completado as suas horas de formação para a ação ser validada pela Secretaria Regional de Educação. Por conseguinte, para não correremos o risco de não possuímos ninguém para fazer a aula, convidámos os andebolistas do Clube Desportivo

Infante Dom Henrique de maneira a garantir a realização da atividade, e no mínimo a participação passiva de todos os membros presentes através da observação.

De seguida, optámos por fornecer os planos de aula impressos para os indivíduos que se encontravam na bancada a assistir, de maneira a que tivessem acesso aos objetivos gerais e específicos da aula assim como aos objetivos mediatos e imediatos de cada tarefa. Deste modo, quem não pudesse ou não quisesse efetuar a componente prática, tinha a possibilidade de acompanhar a aula com recurso a um suporte escrito, para além de poder usufruir das sistematizações que eram efetuadas pelo preletor convidado nas transições entre exercícios.

Posteriormente, foi delineado um plano B que seria ativado caso existissem más condições climatéricas. Com efeito, este plano consistia em adaptar as mesmas tarefas propostas no campo polidesportivo da Quinta de São Roque ao parque de estacionamento do piso -2, nos lugares mais próximos à sala do senado, para perdermos menos tempo nas transições e também devido ao arejamento que estes nos proporcionam. Aqui, para além de aproveitarmos as linhas desenhadas no solo para demarcar os campos de andebol, também iríamos adaptar os objetos de jogo com recurso a bolas de esponja para não danificarmos o material circundante e também garantirmos a segurança de todos os que lá se encontrassem presentes.

Apesar de o tempo não estar muito seguro, realizámos a aula no campo polidesportivo, onde até tivemos alguma adesão por parte dos participantes externos. No entanto, como um dos grandes objetivos da componente prática era mostrar diferentes formas de organização do espaço a par da exploração das potencialidades pedagógicas do andebol de praia, solicitámos a participação dos andebolistas federados de modo a que o campo estivesse ocupado na sua plenitude e os presentes compreendessem que é possível abarcar mais de 30 alunos num campo de 20mx40m em participação ativa e com um envolvimento absorto nas tarefas.

Todavia, a meio da componente prática começou a chover. Inicialmente, como a precipitação era fraca, optámos por dar seguimento àquilo que tínhamos definido no plano de aula. Porém, com o decorrer do tempo, a chuva começou a cair com maior intensidade e o estado do piso agravou-se, na medida em que este se tornou deveras escorregadio. Por isso, para garantirmos as condições de segurança dos participantes, decidimos nos abrigar.

Assim sendo, achámos que não se justificava despende o restante tempo que poderíamos usufruir a descer até ao parque de estacionamento, pois já tendo dado início à componente prática, o custo seria maior que o benefício, visto que para além do trajeto a realizar ainda tínhamos de dispor novamente o material, o que não seria exequível dado os balanços que ainda queríamos fazer com os participantes. Por isso, optámos por nos deslocar para um espaço coberto existente junto ao lago dos patos, e efetuar uma breve recapitulação da intencionalidade daquilo que já tinha sido abordado, aproveitando ao mesmo tempo este espaço para criar um conjunto de cenários específicos relacionados com o andebol de praia.

Aqui, identificamos uma oportunidade para clarificar algumas questões que não tinham sido suficientemente esclarecedoras na componente teórica, e numa espécie de debate foram-se discutindo conteúdos pertinentes para envolver o andebol de praia na escola como um instrumento de ensino do jogo que devido às suas características particulares, se constitui efetivamente um meio para solicitarmos um conjunto de comportamentos diferenciados, e não um fim em si mesmo até porque este não se encontra referenciado no PNEF.

Quanto aos questionários de participação preenchidos no final da ação, estes permitiram-nos essencialmente identificar erros que nos possam ter passado despercebidos, a fim de podermos melhorar em ações futuras ou noutros eventos similares. Com efeito, a nossa amostra foi constituída por doze docentes (n=12), 6 do sexo masculino e 5 do sexo feminino sendo que um(a) não respondeu a este parâmetro, com idades na sua maioria situadas entre os 36 e os 40 anos (7 indivíduos). Convém realçar que generalidade da nossa

amostra provinha do grupo de recrutamento 620 (8 indivíduos), sendo os restantes pertencentes aos grupos 160, 260, 260 + 620 (1 indivíduo em cada), onde 4 possuíam mais de 15 anos de experiência, 2 situavam-se entre 13 a 15 anos, 2 entre 10 a 12 anos, 2 entre 7 a 9 anos, 1 entre 4 a 6 anos e, 1 entre 1 a 3 anos.

A grande maioria referiu que a ação os satisfiz muito (6 indivíduos) e totalmente (4 indivíduos) no que diz respeito às suas expectativas, sendo que 9 advogaram que a componente prática veio enriquecer totalmente a ação.

Dos 12 indivíduos que responderam ao questionário, apenas 1 não participou na preleção de andebol. Assim sendo, quando questionados “Em que matérias os conteúdos abordados foram explícitos?”, 2 indivíduos das doze respostas obtidas consideraram que a preleção sobre o andebol não foi explícita.

Quando interrogados “Que matérias considera trazer maior contributo para as suas aulas?”, obtivemos um parecer positivo no sentido em que dos 10 indivíduos que responderam, 6 consideraram que a preleção sobre o andebol iria contribuir para as suas aulas sendo que 4 mencionaram que esta não acrescentava qualquer contributo.

Ao nível da divulgação, a nossa amostra referiu que o meio de comunicação mais eficiente foi o email (5 indivíduos), seguido pelo boca-a-boca (3 indivíduos) e pelo Facebook (2 indivíduos). Desta forma, pudemos verificar que uma das nossas estratégias inicialmente definidas, que consistia na divulgação boca-a-boca nas escolas que recebiam os núcleos de estágio assim como junto dos alunos da licenciatura e do primeiro ano de mestrado, teve um impacto significativo apesar de a dimensão da amostra não nos permitir chegar a grandes conclusões.

Aquando da auscultação acerca dos aspetos positivos e negativos da ação, obtivemos respostas positivas, tais como: “Pertinência da formação”; “Componente prática elevou o nível da ação”; “Transmissão de conhecimento prático”; “A diversidade de conteúdos”, entre

outras. As respostas negativas obtidas foram: “Pouco tempo de prática”; “Abordagem de novas modalidades, como por exemplo o *smashball*”; “Disponibilização do material aos participantes”; “Convidar pessoas mais experientes” e “A ação deveria ser gratuita para a mensagem chegar a todos”.

No que diz respeito às sugestões que consideravam pertinentes para podermos melhorar a ação, obtivemos as seguintes respostas: “As apresentações dos estagiários serem menos massivas”; “Maior divulgação das ações futuras” e “*Coffe-break* gratuito como antigamente”.

Por fim, relativamente às temáticas que gostariam que fossem abordadas, os participantes referiram: “Matérias de ensino como meio para desenvolver as capacidades motoras (força, resistência, velocidade, agilidade, equilíbrio)”; “Técnica e tática em basquetebol, andebol e voleibol”; “A influência dos encarregados de educação na prestação dos alunos”; “Atividades motoras adaptadas” e “A criação de mapas de orientação e de clubes escola”.

Em jeito de conclusão, apesar das adversidades sentidas na componente prática, pensamos que a mesma serviu para elucidar e conferir que é possível passar da teoria para a prática, sendo que o grande desafio é cada um procurar operacionalizar estas estratégias didático-pedagógicas e meios de ensino do jogo na escola, sem nunca descurar a operacionalização das devidas adaptações a cada contexto. Efetivamente, um professor eficaz procura antecipar situações críticas, e conseqüentemente elaborar planos de intervenção suscetíveis de as ultrapassar. Deste modo, do nosso ponto de vista, conseguimos extrair as vantagens das desvantagens, na medida em que foram fornecidas ferramentas quer através dos exercícios que constavam nos planos de aula, quer através do pensamento reflexivo instaurado nos cenários que criámos e nas situações práticas vivenciadas.

## 8. Considerações Finais

A existência de um tempo e de um espaço para analisar, refletir, produzir, construir e reconstruir o pensamento, o conhecimento e as concepções, é necessário para o autodesenvolvimento de um processo tão complexo e significativo como é o de ensino-aprendizagem, numa perspectiva de atribuir sentido ao investimento efetuado e às dialéticas estabelecidas.

O EP assume um papel curial na formação inicial da atividade docente, até porque não sendo linear que boas formações produzam bons profissionais e que bons profissionais tenham usufruído de boas formações, efetivamente a qualidade dos futuros docentes depende da formação que detiveram (Queirós, 2012).

A formação de professores não deverá apenas ser dirigida para o domínio de competências relacionadas com o conhecimento dos aspetos tático-técnicos ou metodológicos que apontem para a aquisição de elevadas *performances* desportivas, mas também que se refiram ao desenvolvimento humano, à formação de valores e atitudes que sustentem percurso de formação eclético nos alunos. Neste sentido, ser professor ultrapassa a mera preparação técnica e científica, pois o exercício da profissão também reclama uma dimensão axiológica que não se limita a transmitir um conjunto de conteúdos programáticos, porém que contribua efetivamente para um desenvolvimento integral dos alunos (Queirós, 2012).

O exercício da docência exige um processo de formação inicial perpetuado no tempo, que proporcione a apropriação e reconstrução dos conhecimentos necessários para desenvolver uma prática pedagógica com qualidade. Por sua vez, se queremos viver um processo formativo em que procuremos nos desenvolver enquanto educadores, temos de nos questionar com frequência e deixar-nos invadir pelo sentido da descoberta e do desdobramento pessoal, associado ao desafio do confronto com o desconhecido, desenvolvendo hábitos e capacidades necessárias a contextos profissionais futuros, onde as

formas básicas do ato pedagógico sejam transferíveis a práticas pedagógicas que não se esgotem só na escola.

Quando analisamos criticamente o processo de ensino-aprendizagem é difícil fazer generalizações precisas e universais, porque as reflexões necessitam de ser contextualizadas e a forma como interpretamos a ação educativa resulta de uma mudança constante na esfera social, onde os desafios mais importantes se encontram relacionados com a adaptação à diversidade, à diferença entre os alunos e à diferença entre grupos (Rosado, 2015).

A realidade do processo de ensino-aprendizagem, não sendo igual para todos os alunos nem produzindo sempre todos os efeitos de que gostaríamos, conserva distintas e múltiplas realidades individuais provenientes de contextos muito próprios, cuja efetivação de tomadas de decisão incorre de diversas interações, baseadas numa elevada capacidade criativa e adaptativa, muitas vezes ocasionadas pelo relativamente imprevisível mas também pela leitura e análise dos indicadores que despontam das interações entre os agentes envolvidos (Sarmiento, 2004).

Viver um processo formativo em que queremos nos aperfeiçoar como educadores requer uma conexão da razão com a emoção, de modo a que sejam levantadas as perguntas corretas, para melhor refletirmos e atuarmos pedagogicamente nas especificidades dos contextos vigentes, num processo contínuo de descoberta e de reconstrução do educador que pretendemos nos tornar (Caparroz & Bracht, 2007).

Falar em educação significa falar de intencionalidades, de organização e sistematização das condições e circunstâncias de aprendizagem, da qualidade e da quantidade das tarefas propostas, do tempo e espaço da estruturação de todo um processo, que permite transformações duradouras e valorativas para o desenvolvimento e formação do ser humano (Matos, 2012).

Numa fase inicial do EP, verificaram-se muitas aprendizagens de teor pedagógico-didático relacionadas com a gestão dos tempos de aula, a gestão dos comportamentos de desvio, a seleção dos meios mais adequados para intervir, a capacidade de agir perante situações inesperadas, e a formação de grupos, cujas dificuldades foram-se esbatendo com aperfeiçoamento da prática e com as reflexões providenciadas sobre a mesma. Com efeito, a capacidade de análise e reflexão foram ferramentas com uma elevada utilidade pedagógica, de onde afluíram as principais aprendizagens adquiridas em todo este processo.

Neste sentido, o reconhecimento do professor como um gestor de processos, a par da capacidade de adaptação que lhe é incumbido devido à elevada velocidade de transformação dos contextos, e da conciliação da multiplicidade de interações e de solicitações que o EP proporciona, constituiu-se um elevado desafio que nos fez desenvolver uma postura pragmática, tendo como referencial a interação cíclica de diagnóstico-prescrição-controlo na busca pelas soluções mais eficientes e favoráveis dos problemas a solucionar.

A riqueza e a intensidade das aprendizagens vividas também se relacionaram com o constante desenvolvimento de um espaço de experimentação de novos meios e estratégias pedagógicas que, por intermédio da criatividade e do domínio de metodologias e ferramentas de trabalho, possibilitaram a atribuição de respostas mais ajustadas tornando-nos mais ecléticos, até porque os nossos problemas passaram a conter uma multiplicidade de dimensões.

As abordagens implementadas nas aulas, bem como as ferramentas utilizadas e as situações pedagógicas propostas, objetivaram responder às necessidades formativas diagnosticadas, procurando tirar partido das experiências e interesses dos alunos. Por conseguinte, os recursos audiovisuais auxiliaram na promoção integrada de aprendizagens, objetivando garantir uma compreensão mais contextualizada das variáveis que a determinam e das inter-relações que se estabelecem, numa tentativa de inovar pedagogicamente no que

concerne à forma e ao conteúdo como as aulas de EF são lecionadas, tornando-as ainda mais compreensíveis e apelativas.

Em suma, numa sociedade sempre diferente e em constante evolução, muitas serão as interrogações que se colocarão nos processos formativos, com repercussões diretas nas nossas práticas pedagógicas. No entanto, a eficácia pedagógica não se faz só de inovação, mas efetivamente da articulação de muitos saberes pedagógicos que, quando devidamente organizados e sistematizados, permitem encontrar um equilíbrio entre as exigências que o processo de ensino-aprendizagem nos impõe e as possíveis soluções para a resolução dos problemas edificados.

## 9. Referências Bibliográficas

- Aires, A., Quinta-Nova, L., Santos, L., Pires, N., Costa R. & Ferreira, R. (2011). *Orientação Desporto com Pés e Cabeça*. Mafra: Federação Portuguesa de Orientação.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). *Rotura – A Sistemática das Actividades Desportivas*. Torres Novas: Edições Vamos Mais Longe.
- Araújo, J. (2005). Liderança? Superação! *Povos e Culturas*, 9, 173-188.
- Batista, P. & Pereira, A. (2012). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de Educação Física. Da competência à conquista de uma Identidade Profissional. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp.67-91). Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física.
- Bento, J. (1999). Contexto e perspectivas. In J. Bento, R. Garcia & A. Graça (Eds.), *Contextos da Pedagogia do Desporto – Perspetivas e Problemáticas* (pp.17-112). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2004). *Desporto: Discurso e Substância*. Porto: Campo das Letras.
- Bento, J. (2012). Teoria-prática: uma relação múltipla. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp.13-48). Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física.
- Beresford, H., Fonseca, M., Codea, J. & Codea, A. (2002). Uma visão sobre o valor da Educação Física Curricular, a partir de perspectivas imaginárias e ideológicas. *Revista Paulista de Educação Física*, 16(1), 100-112.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na Educação Física – uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 31-39.
- Caparroz, F. & Bracht, V. (2007). O tempo e o lugar de uma didática de Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 28(2), 21-37.

- Castelo, J. (2002). *O Exercício de Treino Desportivo: a Unidade Lógica de Programação e Estruturação do Treino Desportivo*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Castro, P., Tucunduva, C. & Arns, E. (2008). A importância do planeamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. *Athena Revista Científica de Educação*, 10(10), 49-62.
- Clemente, F. & Mendes, R. (2011). Aprender o jogo jogando: uma justificação transdisciplinar. *Exedra*, 5, 27-36.
- Damazio, M. & Silva, M. (2008). O ensino da educação física e o espaço físico em questão. *Pensar a Prática*, 11 (2), 189-196.
- Decreto-Lei n.º85/2009 de 27 de Agosto – Lei de Bases do Sistema Educativo – do Ministério da Educação. Diário da República: 1ª série, n.º2 (2009).
- Decreto-Lei n.º 95/91 de 26 de Fevereiro – Regime Jurídico da Educação Física e do Desporto Escolar – do Ministério da Educação. Diário da República: 1ª série, n.º 47 (1991).
- Estriga, L. & Moreira, I. (2013). Proposta metodológica de ensino do andebol. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos – Ensinar a Jogar* (pp. 1-32). Porto: FADEUP.
- Federação de Andebol de Portugal (2002). Andebol de Praia: Regras de Jogo [em linha]. *Federação de Andebol de Portugal Web site*. Retirado de: <http://www.ajiter.pt/documentos/42.pdf>.
- Fino, C. (2011). Investigação e inovação (em educação). In *Pesquisar para mudar (a educação)* (pp.29-48). Funchal: Universidade da Madeira – CIE – Uma.
- Garcia, A. (2010). Iniciação esportiva: aprendizagem do handebol pelo método sistémico. *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*, 1, 1-18.

- Godinho, M., Barreiro, J., Melo, F. & Mendes, R. (2007). *Controlo Motor e Aprendizagem: Fundamentos e Aplicações*. (3ª edição). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana Edições.
- Graça, A. (1999). Conhecimento do professor de Educação Física. In J. Bento, R. Garcia & A. Graça (Eds.), *Contextos da Pedagogia do Desporto – Perspetivas e Problemáticas* (pp.165-263). Lisboa: Livros Horizonte.
- Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 104-113.
- International Handball Federation (2011). Teaching handball at school: introducing to handball for students aged 5 to 11 [em linha]. *International Handball Federation Web site*. Retirado de: [http://www.ihf.info/files/Uploads/Documents/10285\\_Booklet\\_en.pdf](http://www.ihf.info/files/Uploads/Documents/10285_Booklet_en.pdf).
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2001). Programa de Educação Física para o 10º, 11º e 12º anos: Cursos gerais e cursos tecnológicos. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.
- Januário, N., Rosado, A. & Mesquita, I. (2006). Retenção da informação e percepção da justiça por parte dos alunos em relação ao controlo disciplinar em aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 6(3), 294-304.
- Lopes, H. (2015). *Pedradas no Charco – Contributos para a rotura do Processo Pedagógico*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Lopes, H., Vicente, A., Simões, J., Barros, F. & Fernando, C. (2013). A Funcionalidade do Processo Pedagógico. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(2), 54-65.

- Martins, A. (2011). *A observação no estágio pedagógico dos professores* (relatório de estágio). Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Faculdade de Educação Física e Desporto.
- Matos, Z. (2012). Educação Física na Escola: da necessidade da formação aos objetivos e conteúdos formativos. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp.143-175). Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física.
- Mendes, F. & Pimentel, J. (1997). Contributos para a predição dos comportamentos de indisciplina dos alunos em aulas de Educação Física. *Revista KINESES*, 17, 65-86.
- Mendes, F. & Victor, H. (2013). Serão as Competências Pessoais Predictoras do Desempenho da Função Docente?. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(2), 91-120.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R. & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra*, 6, 57-69.
- Mesquita, I. (2010). Desafios da Educação Física no novo século: entre a Pedagogia do Ensino e a Pedagogia da Aprendizagem. *V Congresso Internacional Docencia, Innovación e Investigación en Educación Física*, (pp.160-182). Barcelona: INEF Barcelona.
- Moran, J. (2007). A integração das tecnologias na educação. In J. Moran (Ed.), *A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá* (pp.89-91). Campinas: Papirus.
- Moya, X. (2004). El pensamiento tactico en los deportes colectivos: aspectos metodológicos. *Publicaciones*, 33, 189-196.
- Perón, E. (2015). A função da Educação Física como disciplina curricular na formação humana. *Revista Digital*, 201, 1-11.

- Prudente, J. (2006). *Análise da Performance tático-técnica no Andebol de Alto Nível. Estudo das ações ofensivas com recurso à análise sequencial*. Dissertação de Doutoramento, Universidade da Madeira, Portugal.
- Ribeiro, M. & Volossovitch, A. (2004). *Andebol 1: O ensino do Andebol dos 7 aos 10 anos*. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Ribeiro, M. & Volossovitch, A. (2008). *Andebol 2: O ensino do jogo dos 11 aos 14 anos*. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Ribeiro, M. (2014). *Andebol: Construir o Futuro*. Lisboa: Gráfica Manuel Barbosa & Filhos.
- Rocha, L., Comédias, J., Mira, J. & Guimarães, M. (2011). *Metas de aprendizagem de Educação Física: Ensino Secundário*. Lisboa: Direção Geral da Educação – Ministério da Educação.
- Rodrigues, E. & Ferreira, H. (2010). *Caderno didático nº3: Iniciação à orientação na escola em mapas simples*. Retirado de:  
<http://www.fpo.pt/www/images/fpo/OrientacaoEscolas/cadernodidacticon%BAtres.pdf>.
- Rosado, A. (2015). *Porque é que o desporto precisada Pedagogia?* Lisboa: Comité Olímpico de Portugal – Centro de Pesquisa e Desenvolvimento Desportivo. Retirado de:  
<http://www.cpesquisa.comiteolimpicoportugal.pt:10000/PPD/PEA/Porque%20%C3%A9%20que%20o%20desporto%20precisa%20da%20pedagogia.pdf>.
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Santos, E., Mendes, R., Martins, F. & Clemente, F. (2013). Os efeitos da demonstração e da instrução em vídeo na aprendizagem da pirueta. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(2), 201-217.

- Santos, F., Marques, A. & Martins, J. (2013). Educação Física: que perspectivas, para que objetivos? *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(2), 262-278.
- Sarmiento, P., Rosado, A., Rodrigues, J., Ferreira, V., Leça-Veiga, A. & Alves, E. (1999). A supervisão pedagógica em Educação Física. *Revista Inovação*, 12 (2), 129-147.
- Sarmiento, P. & Rosado, A. (2005). Os desafios da pedagogia do desporto. *Povos e Culturas*, 9, 134-149.
- 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.
- Silva, T., Batista, P. & Graça, A. (2013). A prática da Supervisão de estágio e a Identidade Profissional do Professor Cooperante em narrativa. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(2), 382-396.
- Sousa, O. & Boavista, C. (2013). O diretor de turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93.
- Sousa, J. & Fino, C. (2001). As Tic abrindo caminho a um novo paradigma educacional. In B. Silva & L. Almeida (Ed.). *Actas do VI Congresso galaico-português de psicopedagogia*, 1, (pp. 371-381). Braga: Universidade do Minho.
- Queirós, P. (2012). Profissionalidade docente: importância das questões deontológicas na formação inicial de profissionais [de Educação Física e Desporto]. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp.49-66). Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física.



## 10. Anexos

### Anexo I – Plano Anual do 12º6

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Legenda:**

	Basquetebol		Fitnessgram
	Atletismo		Apresentação
	Voleibol		Intervenção no Meio
	Basebol/Softebol		Extensão Curricular
	Futebol		Aula Livre
	Tênis de Campo		Pausas e Feriados
	Dança		Desporto Escolar
	Teste		

Tabela 1- Periodização das matérias curriculares

	1º Período					2º Período					3º Período			
	Nº de aulas	Matéria	Instalação			Nº de aulas	Matéria	Instalação			Nº de aulas	Matéria	Instalação	
3ª Feira	26	Basquetebol	GAL	GIN	CF	22	Futebol	CF	PAV	CF	17	Tênis de Campo	CF	GIN
5ª Feira		Atletismo					GAL					PAV		
	Voleibol	GAL	PAV	CF	Tênis de Campo	CF		PAV	CF	Basebol	CF		GIN	
	Basebol													
Todas as aulas	Trabalho de capacidades condicionais e coordenativas: força, flexibilidade e resistência aeróbia.													

Legenda: GAL- Galinheira; GIN- Ginásio; PAV- Pavilhão; CF- Campo de Futebol.

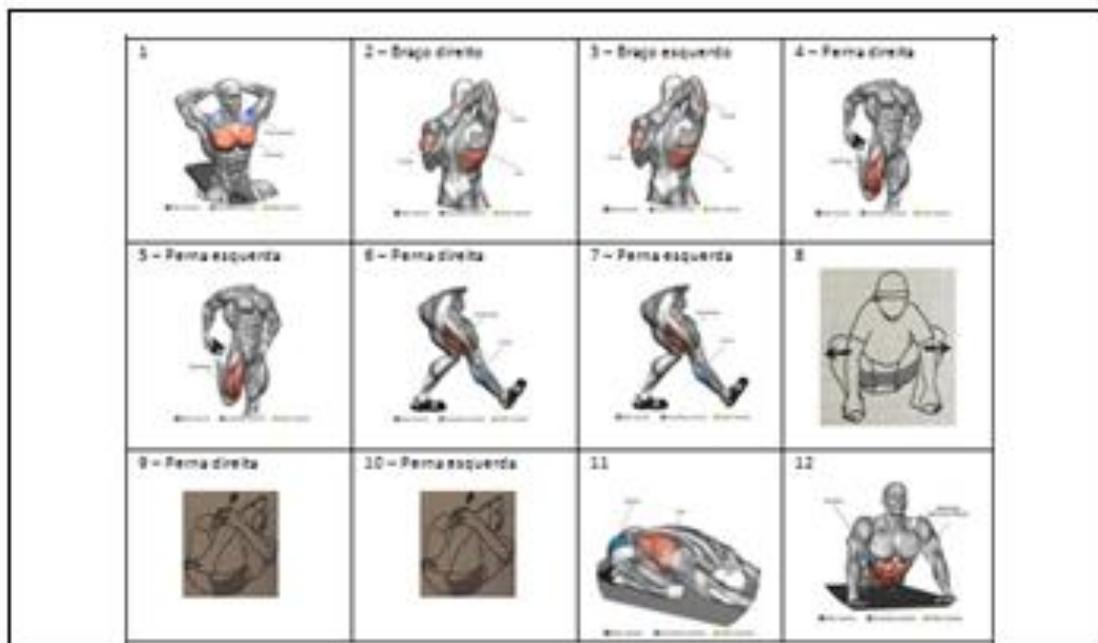
## Anexo II - Planejamento Anual do desenvolvimento das Capacidades Condicionais

Tabela 2- Planejamento Anual do desenvolvimento da Força Geral e da Resistência Aeróbica

<b>PLANEAMENTO ANUAL</b>		
<b>Outubro-Dezembro</b>	<b>Janeiro-Março</b>	<b>Abril-Junho</b>
<b>9 semanas</b>	<b>11 semanas</b>	<b>9 semanas</b>
<b>Duração Total: 4'</b> <b>Tempo de Trabalho: 20''</b> <b>Tempo de Repouso entre Exercícios: 10''</b> <b>Total de 8 séries de exercícios.</b>		
<b>Grupos musculares: Abdominais, Peitoral, Tríceps, Quadríceps e Glúteos.</b>		
<b>Intervalo 1</b> – Flexões de Braços.  <b>Intervalo 2</b> – Multissaltos com pés juntos levando os joelhos ao peito.  <b>Intervalo 3</b> – Flexões de Braços.  <b>Intervalo 4</b> – Multissaltos com pés juntos levando os joelhos ao peito.  <b>Intervalo 5</b> – Prancha Frontal/Abdominais Curtos.  <b>Intervalo 6</b> – Corrida de 20m à máxima velocidade (ir e vir).  <b>Intervalo 7</b> – Prancha Frontal/Abdominais Curtos.  <b>Intervalo 8</b> – Corrida de 20m à máxima velocidade (ir e vir).	<b>Intervalo 1</b> – Flexões de Braços com Palma.  <b>Intervalo 2</b> – Agachamentos.  <b>Intervalo 3</b> – Flexões de Braços com Palma.  <b>Intervalo 4</b> – Agachamentos.  <b>Intervalo 5</b> – Mountain Climbers.  <b>Intervalo 6</b> – Sprints.  <b>Intervalo 7</b> – Mountain Climbers.  <b>Intervalo 8</b> – Sprints.	<b>Intervalo 1</b> – Prancha + Flexão de Braços.  <b>Intervalo 2</b> – Jump Squat.  <b>Intervalo 3</b> – Prancha + Flexão de Braços.  <b>Intervalo 4</b> – Jump Squat.  <b>Intervalo 5</b> – Burpees.  <b>Intervalo 6</b> – Sprints.  <b>Intervalo 7</b> – Burpees.  <b>Intervalo 8</b> – Sprints.

Tabela 3- Planejamento Anual da Flexibilidade

PLANEAMENTO ANUAL				
Outubro-Dezembro: 9 semanas				
<b>O. Mediatos:</b> - Aquisição de um maior domínio corporal e postural, durante o ciclo respiratório normal.		<b>O. Imediatos:</b> - Realizar 1 Série x 10 exercícios de alongamentos estáticos durante 20''.		
1		2- Fusão	3- Lado Esquerdo	4- Lado Direto
5		6	7 com Extensão da Perna da Frente - Lado Esquerdo	8 com Extensão da Perna da Frente - Lado Direto
9- Lado Esquerdo	10- Lado Direto			
Janeiro-Março: 11 semanas				
<b>O. Mediatos:</b> - Aquisição de um maior domínio corporal e postural, durante o ciclo respiratório normal.		<b>O. Imediatos:</b> - Realizar 1 Série x 10 exercícios de alongamentos estáticos durante 20''.		
1- Perna esquerda	2- Perna direita	3	4- Perna direita	
5- Perna esquerda	6- Perna direita	7- Perna esquerda	8	
9- Perna direita	10- Perna esquerda			
Abril-Junho: 9 semanas				
<b>O. Mediatos:</b> - Aquisição de um maior domínio corporal e postural, durante o ciclo respiratório normal.		<b>O. Imediatos:</b> - Realizar 1 Série x 10 exercícios de alongamentos estáticos durante 20''.		



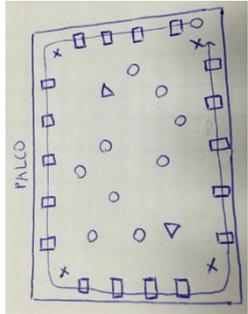
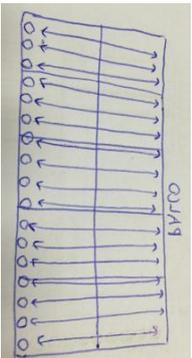
**Anexo III – Metas de Aprendizagem e Normas de Referência para o 12º ano de escolaridade**

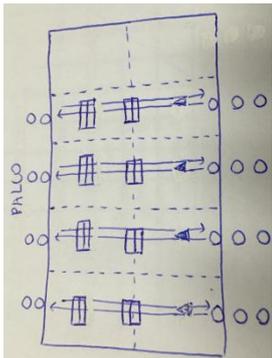
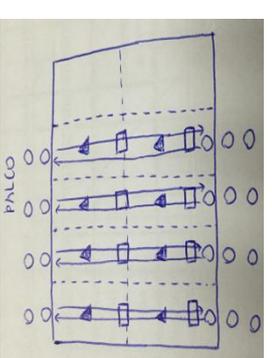
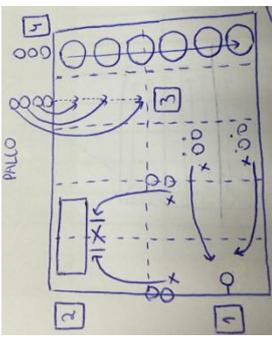
<b>DOMÍNIO DAS ATIVIDADES FÍSICAS</b>	
<b>Metas de Aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nos Jogos Desportivos Coletivos o aluno cumpre o nível introdutório em duas matérias – futebol, voleibol, basquetebol e andebol;</li> <li>- Na Ginástica (no Solo, de Aparelhos ou Acrobática) e no Atletismo o aluno cumpre o nível introdutório em uma matéria;</li> <li>- Na Dança o aluno cumpre o nível introdutório em uma matéria – dança, danças sociais, danças tradicionais e aeróbica;</li> <li>- Na Patinagem, Raquetas e Outras (orientação, escalada, luta, natação, etc.) o aluno cumpre o nível introdutório em duas matérias;</li> <li>- O aluno cumpre o nível elementar em três das seis matérias consideradas nas metas anteriores – Jogos Desportivos Coletivos (duas matérias), Ginástica e Atletismo (uma matéria), Dança (uma matéria), e Patinagem, Raquetas, Outras (duas matérias).</li> </ul>
<b>Normas de Referência</b>	Programas Nacionais de Educação Física.
<b>DOMÍNIO DA APTIDÃO FÍSICA</b>	
<b>Metas de Aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evidencia capacidades em testes de resistência aeróbia e de aptidão muscular, adequadas às normas de aptidão física relacionada com a saúde, para a sua faixa etária.</li> </ul>
<b>Normas de Referência</b>	<p>Situa-se na Zona Saudável da Aptidão Física do <i>FitnessGram</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Num dos testes de aptidão aeróbia – corrida da milha, marcha e vaivém;</li> <li>- Em dois testes de aptidão muscular, um na categoria de força e resistência abdominal – abdominias, e outro das restantes categorias – força superior, força e flexibilidade do tronco, e flexibilidade.</li> </ul>
<b>DOMÍNIO DOS CONHECIMENTOS</b>	
<b>Metas de Aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhece e emprega os métodos e meios de treino mais adequados à elevação ou manutenção das capacidades motoras, de acordo com o estilo de vida e a aptidão atual, equacionando a posologia da intensidade e duração do esforço;</li> <li>- Reflete criticamente aspetos gerais da ética relacionados com o fenómeno desportivo, interligando os interesses sociais, económicos, políticos e outros, tais como: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Especialização precoce e exclusão ou abandono precoces;</li> <li>b) Dopagem e riscos de vida/saúde;</li> <li>c) Violência dos espetadores e dos atletas versus espírito desportivo;</li> <li>d) Corrupção versus verdade desportiva.</li> </ul> </li> </ul>
<b>Normas de Referência</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realiza um trabalho de grupo ou prova escrita individual sobre os conteúdos.</li> </ul>

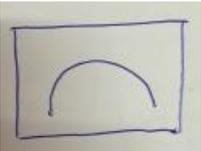
## Anexo IV – Critérios de Avaliação

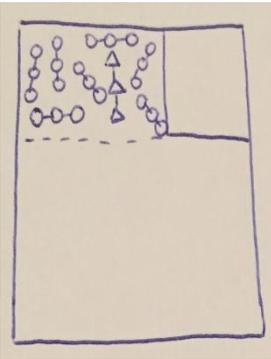
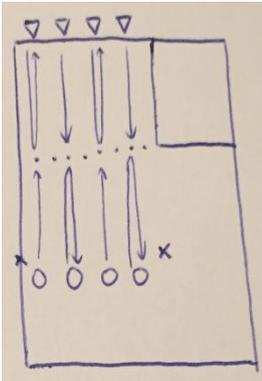
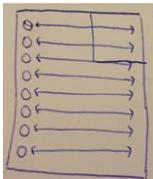
Áreas de avaliação	Áreas Específicas			Área não Específica
	Atividades Físicas	Aptidão Física	Conhecimentos	Atitudes
<b>Ponderação</b>	75% (15 valores)	Valorativa	10% (2 valores)	15% (3 valores)
<b>Conteúdos</b>	Matérias	Capacidades condicionais (referência à ZSAF do Fitnessgram)	Desporto c/ componente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

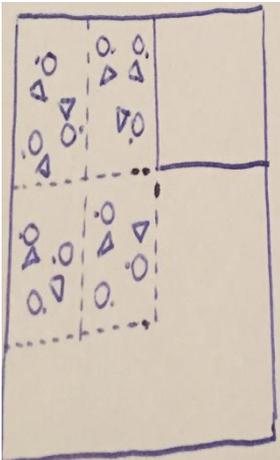
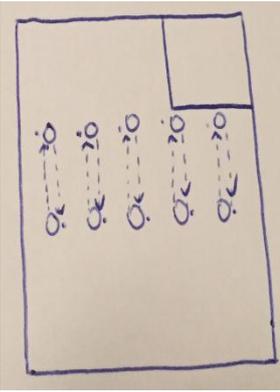
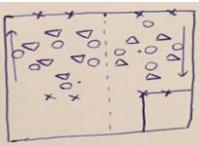
## Anexo V – Planos de Aula

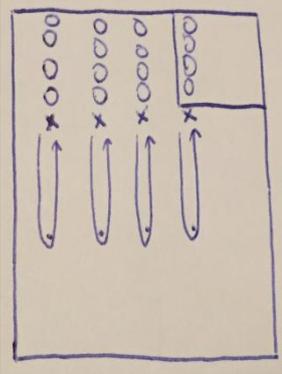
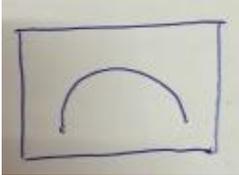
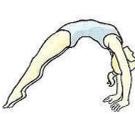
	<b>Escola Secundária Jaime Moniz</b>			<b>2015/2016</b>
	<b>Plano de Aula – 12º6</b>			
	<b>Aula Nº13</b>	<b>Data:</b> 03-11-15	<b>Hora:</b> 9h45-11h15 (75')	
	<b>Material:</b> 18 Steps; 8 pinos; 1 corda; 5 bolas de ténis de campo; 10 arcos; 1 colchão de queda, 2 postes de salto em altura.			<b>Local:</b> Ginásio
<b>Objetivos Gerais</b>	Desenvolver a fase de Chamada e de Voo no Salto em Comprimento, Triplo Salto e Salto em Altura; Realizar a avaliação da flexibilidade da região superior do corpo.			
<b>Objetivos Específicos</b>	Otimização da cadeia cinética face os desafios específicos propostos nesta aula, procurando desenvolver essencialmente a aquisição e transformação de uma velocidade horizontal em vertical, o reconhecimento da importância do papel dos segmentos livres e a regulação dos hops com os steps no ciclo do movimento da passada.			
<b>Esquemática</b>	<b>Descrição - Objetivos</b>			<b>Tempo</b>
-	<b>Transporte do material</b> – Steven Figueira e Tiago Cabral. Chamada. Explicar como irá decorrer a aula.			<b>9h45-9h53</b> (8')
	<b>Jogo das Apanhadas com Multissaltos</b>			<b>9h53-10h01</b>
	<b>O. Mediatos:</b>	<b>O. Imediatos:</b>		
	- Desenvolver a destreza motora dos alunos.	- Apanhar o maior número possível de colegas, colocando-os a transpor os steps.		
	<b>Descrição + Instrução</b>			2'
	Realizar o jogo da apanhada dentro da área quadrada de acordo com as variantes abaixo mencionadas. Os alunos capturados têm de correr uma volta ao quadrado, saltando os steps antes de voltarem ao jogo. <b>NOTA:</b> de 2' em 2' troca quem está a apanhar.			6'
	<b>Variantes</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Corrida normal + Carolina e Francisco (2');</li> <li>2. Saltos com os pés à largura dos ombros + Sara e Tiago (2');</li> <li>3. Saltos de cócoras + João A. Nunes e Gabriel (2').</li> </ol>		
<b>Comportamentos Solicitados:</b> Vários tipos de deslocamentos; Leitura de jogo.				
-	<b>Fitnessgram – Flexibilidade dos Ombros</b>			<b>10h01-10h05</b> (4')
<b>O. Mediato:</b> Avaliar a flexibilidade da região superior do corpo. <b>O. Imediato:</b> Tocar as pontas dos dedos de ambas as mãos por trás das costas. <b>NOTA:</b> colocar os alunos dispostos em 2 filas por ordem alfabética e avaliar primeiramente o ombro direito seguido pelo ombro esquerdo.				
	<b>Capacidades Condicionais</b>			<b>10h05-10h10</b>
	<b>O. Mediatos:</b>	<b>O. Imediatos:</b>		
	- Desenvolvimento da Força Geral, Abdominal, dos MI, dos MS e da Resistência Aeróbia.	- Realizar 1 série x 8 exercícios.		
	<b>Descrição + Instrução</b>			1'
	<b>Tempo de Trabalho:</b> 20'' <b>Tempo de Repouso entre Exercícios:</b> 10'' Na máxima intensidade (o mais rápido que cada um consegue).			4'
	<b>Variantes</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Flexões de Braços;</li> <li>2. Multissaltos com pés juntos levando os joelhos ao peito;</li> <li>3. Flexões de Braços;</li> <li>4. Multissaltos com pés juntos levando os joelhos ao peito;</li> <li>5. Abdominais Curtos;</li> <li>6. Corrida de 20m à máxima velocidade (ir e vir);</li> <li>7. Abdominais Curtos;</li> <li>8. Corrida de 20m à máxima velocidade (ir e vir).</li> </ol>		
<b>Comportamentos Solicitados:</b> Recrutamento dos seguintes músculos – Reto Abdominal; Oblíquos Externos e Internos; Peitoral; Tríceps; Quadríceps; Glúteos; Trapézio; Grande Dorsal.				
-	<b>Componente Prática – Medição da FC</b>			<b>10h10-10h11</b> (1')
Miguel Caires (17 Anos) - <b>FC Máx</b> = 203 bpm – <b>FC</b> = x10= José R. Gonçalves (17 Anos) - <b>FC Máx</b> = 203 bpm – <b>FC</b> = x10=				

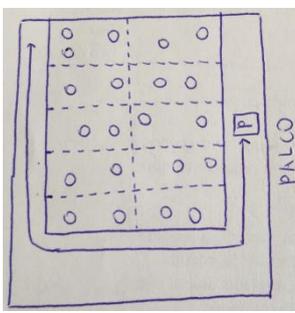
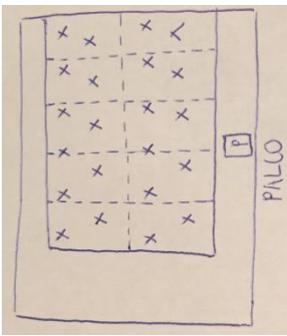
	<b>Circuito de Steps 1</b>		<b>10h11-10h20</b>
	<b>O. Mediatos:</b>	<b>O. Imediatos:</b>	
	- Aquisição e transformação de uma velocidade horizontal em velocidade vertical.	- Concluir o trajeto no menor tempo possível, transpondo eficientemente os obstáculos.	
	<b>Descrição + Instrução</b>		3'
	<p>Os elementos de cada equipa são divididos em 2 grupos, colocando-se cada grupo num dos extremos do circuito. O primeiro aluno de cada equipa realiza o seu percurso, no final do qual bate na mão do seu colega como sinal de partida, e assim sucessivamente. A corrida termina quando todos os elementos da equipa tiverem completado o circuito.</p> <p><b>NOTA:</b> após o término todos os elementos da equipa têm de se sentar para aferir a equipa vencedora.</p> <p><b>Grupo 1:</b> Diogo B., João Sousa, André, Steven, Helena.  <b>Grupo 2:</b> Diogo N., João A. Rodrigues, Eduardo, Miguel, Carolina.  <b>Grupo 3:</b> Francisco, Gabriel, Diogo C., José R. Gonçalves, Sara.  <b>Grupo 4:</b> João R. Nunes, Tiago, Pedro Sousa, João A. Nunes, Cátia.</p>		6'
<b>Variantes</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Partida de pé (2');</li> <li>2. Partida em decúbito ventral (2');</li> <li>3. Partida em decúbito dorsal (2').</li> </ol>		
<b>Comportamentos Solicitados:</b> Maximizar a distância do salto.			
	<b>Circuito de Steps 2</b>		<b>10h20-10h28</b>
	<b>O. Mediatos:</b>	<b>O. Imediatos:</b>	
	- Aquisição e transformação de uma velocidade horizontal em velocidade vertical.	- Concluir o trajeto no menor tempo possível, transpondo eficientemente os obstáculos.	
	<b>Descrição + Instrução</b>		2'
	<p>Os elementos de cada equipa são divididos em 2 grupos, colocando-se cada grupo num dos extremos do circuito. O primeiro aluno de cada equipa realiza o seu percurso, no final do qual bate na mão do seu colega como sinal de partida, e assim sucessivamente. A corrida termina quando todos os elementos da equipa tiverem completado o circuito.</p> <p><b>NOTA:</b> são os mesmos grupos do exercício anterior; após o término todos os elementos da equipa têm de se sentar para aferir a equipa vencedora</p>		6'
<b>Variantes</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Partida de pé (2');</li> <li>2. Partida em decúbito ventral (2');</li> <li>3. Partida em decúbito dorsal (2').</li> </ol>		
<b>Comportamentos Solicitados:</b> Maximizar a altura do salto.			
	<b>Estações</b>		<b>10h28-10h54</b>
	<b>O. Mediatos:</b>	<b>O. Imediatos:</b>	
	- Desenvolvimento da coordenação e da regulação da cadeia cinética.	- Saltar o mais alto e o mais longe possível.	
	<b>Descrição + Instrução</b>		6'
	<p><b>Estação 1:</b> Lançamento da Bola de Ténis de Campo para o Arco Pendurado  - Realização da corrida preparatória em "J" + Chamada + Lançamento da Bola no Ponto Mais Alto.</p> <p><b>Estação 2:</b> Salto em Altura Sem Fasquia caindo de Costas  - Realização da corrida preparatória em "J" + Chamada + Queda sobre a zona dorsal superior arqueando o corpo e elevando os MI</p> <p><b>Estação 3:</b> Sucessões de Saltos a Pés Juntos à Largura dos Ombros  - O aluno seguinte inicia o seu salto no local onde o seu colega de equipa efetuou a queda; <b>Variantes:</b> 1- Mãos cruzadas no peito, 2- Mãos livres (sem restrição), 3- Da forma mais rentável possível.</p> <p><b>Estação 4:</b> Sequência de Hops e Steps</p>		20' (5' em cada Estação)
<b>NOTA:</b> roda no sentido dos ponteiros do relógio.			
<b>Comportamentos Solicitados:</b> Verticalização da impulsão e acentuar a ação dos segmentos livres ( <b>Estação 1</b> ); Localização da chamada, efetuar uma ação de salto para cima e para a frente e aprendizagem da transposição com arco dorsal ( <b>Estação 2</b> ); Acentuar a ação dos segmentos livres ( <b>Estação 3</b> ); Coordenação ( <b>Estação 4</b> ).			

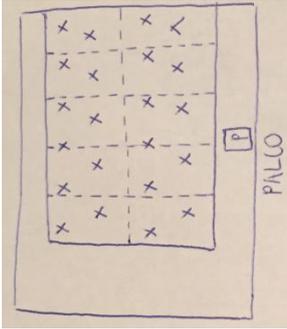
		<b>Flexibilidade</b>				<b>10h54-11h</b>
		<b>O. Mediatos:</b>		<b>O. Imediatos:</b>		
		- Aquisição de um maior domínio corporal e postural, durante o ciclo respiratório normal.		- Realizar 1 Série x 10 exercícios de alongamentos estáticos durante 20''.		
		<b>Descrição + Instrução</b>				2'
	1	2- Fusão	3-Lado Esquerdo	4- Lado Direito	4'	
	5	6 com Extensão da Perna da Frente – Lado Esquerdo	7 com Extensão da Perna da Frente – Lado Direito	8 - Lado Esquerdo		
	9	10- Lado Direito				
	<b>Arrumar o material</b> – Cada grupo recolhe o material da sua estação.					<b>11h-11h03</b> (3')
<b>Balço Final</b> (aspetos positivos e negativos). <b>Transporte de Material na aula seguinte</b> – André Sousa e Carolina Carvalho.				<b>11h03-11h05</b> (2')		
<b>Observações:</b>						

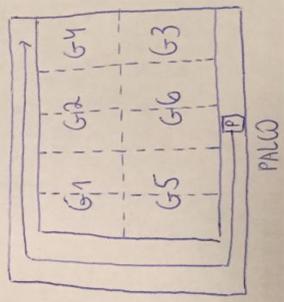
	<b>Escola Secundária Jaime Moniz</b> <b>Plano de Aula – 12º6</b>			<b>2015/2016</b>
	<b>Aula Nº27</b>	<b>Data: 07-01-16</b>	<b>Hora: 9h45-11h15 (75’)</b>	
	<b>Material: 11 bolas de futebol; 11 bolas de andebol; 12 coletes; 12 pinos.</b>			<b>Local: Campo de Futebol</b>
<b>Objetivos Gerais</b>	Desenvolver a cooperação entre os alunos, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do grupo; Desenvolver a relação do jogador com bola, face à interferência contextual envolvente; Construir as noções de defesa e de ataque.			
<b>Objetivos Específicos</b>	Desenvolver o domínio e a condução da bola, a finta/desarme, a marcação/desmarcação e a ocupação racional do espaço.			
<b>Esquematização</b>	<b>Descrição - Objetivos</b>			<b>Tempo</b>
-	<b>Transporte do material</b> – Cátia Velosa e Diogo Bento. Chamada. Explicar como irá decorrer a aula.			<b>9h45-9h53</b> (8’)
	<b>Jogo da Serpente</b>			<b>9h53-10h</b> (7’)
	<b>O. Mediatos:</b> - Desenvolver a interação entre os elementos da turma.		<b>O. Imediatos:</b> - Apanhar o maior nº de serpentes durante 1’.	
	<b>Descrição + Instrução</b>			2’
	A turma encontra-se dividida em 6 serpentes de 3 elementos e 1 serpente de 4 elementos. Os elementos das serpentes colocam-se em fila com as mãos nos ombros uns dos outros, sendo que o objetivo do jogo passa pelo primeiro elemento da serpente tocar no último elemento da outra serpente. Ganha a equipa que em 1’ tocar o maior número de vezes.			5’
	<b>Variantes</b>	1. Para ser apanhado podem apanhar o 1º ou o último elemento da serpente ( <b>em função do comportamento dos alunos</b> ).		
	<b>Comportamentos Solicitados:</b> Leitura de jogo; Velocidade de deslocamento; Comunicação.			
	<b>Jogo da Bola Roubada</b>			<b>10h-10h12</b> (12’)
	<b>O. Mediatos:</b> - Desenvolver a velocidade de reação e a capacidade de concentração.		<b>O. Imediatos:</b> - Obter o maior número de bolas.	
	<b>Descrição + Instrução</b>			2’
	Os alunos são colocados frente-a-frente deitados de barriga para baixo (11x11) na linha de fundo, onde as bolas se encontram dispostas numa linha intermédia equidistante de ambas as equipas. Ao apito, têm de chegar à bola primeiro que o seu oponente e conduzi-la até à sua linha de fundo, ao mesmo tempo que o seu adversário procura interceptar a bola. Ganha a equipa que conseguir obter o maior nº de bolas.			10’
	<b>Variantes</b>	1. Quem interjeta a bola tem de conduzi-la para a linha de fundo do campo adversário.		
	<b>Equipa 1:</b> do aluno 1 ao 12; <b>Equipa 2:</b> do aluno 13 ao 23.			
<b>Comportamentos Solicitados:</b> Condução da bola; Drible; Desarme.				
	<b>Capacidades Condicionais e Coordenativas</b>			<b>10h12-10h17</b> (5’)
	<b>O. Mediatos:</b> - Desenvolvimento da Força Geral, Abdominal, dos MI, dos MS e da Resistência Aeróbia.		<b>O. Imediatos:</b> - Realizar 1 série x 8 exercícios.	
	<b>Descrição + Instrução</b>			1’
	<b>Tempo de Trabalho:</b> 20’’ e <b>Tempo de Repouso entre Exercícios:</b> 10’’ Na máxima intensidade (o mais rápido que cada um consegue).			4’

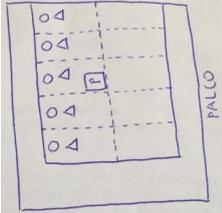
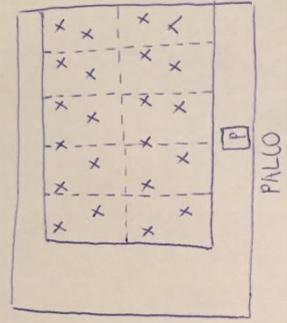
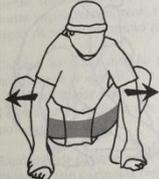
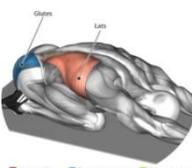
	<p><b>Variantes</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Flexões de Braços com Palma; <b>DIOGO C.</b> – Spider Man;</li> <li>2. Agachamentos;</li> <li>3. Flexões de Braços com Palma; <b>DIOGO C.</b> – Spider Man;</li> <li>4. Agachamentos;</li> <li>5. Mountain Climbers;</li> <li>6. Sprints (20m);</li> <li>7. Mountain Climbers;</li> <li>8. Sprints (20m).</li> </ol>			
	<b>Comportamentos Solicitados:</b> Recrutamento dos seguintes músculos – Reto Abdominal; Oblíquos Externos e Internos; Peitoral; Tríceps; Quadríceps; Glúteos; Trapézio; Grande Dorsal.			
	<b>Componente Prática – Medição da FC</b>			
-	<p>Steven Figueira (18 Anos) - <b>FC Máx</b>= 202 bpm – <b>FC</b>= x10=  Sara Correia (17 Anos) - <b>FC Máx</b>= 209 bpm – <b>FC</b>= x10=</p>		<b>10h17-10h18</b> (1')	
	<b>Todos contra Todos</b>		<b>10h18-10h28</b> (10')	
	<b>O. Mediatos:</b>	<b>O. Imediatos:</b>		
	- Desenvolver a bilateralidade.		- Manter/conquistar a posse da bola.	
	<b>Descrição + Instrução</b>		2'	
	<p>O campo encontrar-se-á dividido em quadrantes, onde se situarão 6/5 alunos em cada um deles. 3 assumirão a função de atacantes procurando manter a posse da bola de acordo com as variantes, ao passo que os outros 3/2 assumirão a função de defensores procurando conquistar a posse da bola.</p> <p><b>NOTA:</b> podem passar a bola de um pé para outro, sendo que depois têm de realizar o exercício de acordo com as variantes.</p>			8'
	<b>Variantes</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pé dominante (4');</li> <li>2. Pé não dominante (4').</li> </ol>		
<b>Quadrante 1:</b> Diogo B., Diogo N., Gabriel, João A. Rodrigues, João Sousa, João R. Nunes (3 bolas).				
<b>Quadrante 2:</b> Francisco, Diogo C., João A. Nunes, José R. Gonçalves, Pedro, Tiago (3 bolas).				
<b>Quadrante 3:</b> André, Eduardo, Helena, Miguel, Steven (3 bolas).				
<b>Quadrante 4:</b> Carolina; Cátia; Joana; Teresa, Sara (3 bolas).				
<b>Comportamentos Solicitados:</b> Condução da bola; Finta; Enquadramento/deslocamento defensivo; Desarme.				
	<b>Passé Frente-a-Frente</b>		<b>10h28-10h38</b> (10')	
	<b>O. Mediatos:</b>	<b>O. Imediatos:</b>		
	- Desenvolver a bilateralidade, a coordenação óculo-manual e óculo-pedal.		- Passar a bola ao colega, de forma controlada.	
	<b>Descrição + Instrução</b>		2'	
	<p>Frente-a-frente, realizar passe e receção de acordo com as variantes, ao mesmo tempo que passam com a mão uma bola de andebol entre si.</p>			8'
	<b>Variantes</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pé dominante: 2 toques (2');</li> <li>2. Pé não dominante: 2 toques (2');</li> <li>3. Pé dominante: 1 toque (2');</li> <li>4. Pé não dominante: 1 toque (2').</li> </ol>		
<b>Comportamentos Solicitados:</b> Receção com parte interna e externa do pé; Passe com parte interna e externa do pé; Análise das trajetórias da bola; Precisão; Visão periférica.				
	<b>Jogo 6x6 e 5x5</b>		<b>10h38-10h50</b> (12')	
	<b>O. Mediatos:</b>	<b>O. Imediatos:</b>		
	- Desenvolver a cooperação e a profundidade das ações ofensivas.		- Marcar golo e evitar que a equipa oponente também o faça.	
	<b>Descrição + Instrução</b>		2'	
	<p>Em cada campo realizar um jogo de futebol 6x6 e 5x5, sem GR.</p>			10'
	<b>NOTA:</b> trocam de oponentes de 5' em 5'.			

	<p><b>Equipa 1:</b> Diogo N., Francisco, André, Steven, Carolina, Sara (6).  <b>Equipa 2:</b> João R. Nunes, Gabriel, Eduardo, João A. Nunes, Tiago, Cátia (6).  <b>Equipa 3:</b> Diogo B., João Sousa, José R. Gonçalves, Miguel, Joana (5).  <b>Equipa 4:</b> João A. Rodrigues, Diogo C., Pedro, Helena, Teresa (5).</p> <p><b>Comportamentos Solicitados:</b> Criação de linhas de passe; Enquadramento defensivo entre o oponente e a baliza; Desarme; Condução da bola; Penetração; Ocupação racional do espaço.</p>				
	<b>Jogo de Ir buscar o Colete</b>				
	<p><b>O. Mediatos:</b></p> <p>- Desenvolver a montagem de estratégias.</p>	<p><b>O. Imediatos:</b></p> <p>- Apanhar o colete o mais rápido possível.</p>	<b>10h50-10h57 (7')</b>		
	<b>Descrição + Instrução</b>		2'		
	<p>As 4 equipas encontram-se dispostas na linha de fundo. Ao apito têm de procurar deslocar o colete até à linha de fundo, onde iniciaram a partida.</p> <p><b>NOTA:</b> Todos os elementos da equipa partem ao mesmo tempo; As equipas têm 30'' para definirem uma estratégia.</p>				
	<b>Variantes</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Individualmente, com 4 apoios;</li> <li>2. Individualmente, com 4 apoios adotando uma estratégia diferente da anterior;</li> <li>3. Aos pares, com 5 apoios.</li> </ol>	5'		
<b>EQUIPAS:</b> as do exercício anterior.					
<b>Comportamentos Solicitados:</b> Dinâmica de grupos; Criatividade.					
	<b>Flexibilidade</b>				
	<p><b>O. Mediatos:</b></p> <p>- Aquisição de um maior domínio corporal e postural, durante o ciclo respiratório normal.</p>	<p><b>O. Imediatos:</b></p> <p>- Realizar 1 Série x 10 exercícios de alongamentos estáticos durante 20''.</p>	<b>10h57-11h03</b>		
	<b>Descrição + Instrução</b>		2'		
	<p>1 – Perna esquerda</p> 	<p>2 – Perna direita</p> 	<p>3</p> 	<p>4 – Perna direita</p> 	
	<p>5 – Perna esquerda</p> 	<p>6 – Perna direita</p> 	<p>7 – Perna esquerda</p> 	<p>8</p> 	3'20''
	<p>9 – Perna direita</p> 	<p>10 – Perna esquerda</p> 			
	<p>Balço Final (aspetos positivos e negativos).  <b>Transporte de Material na aula seguinte</b> – Diogo Costa e Diogo Nunes.</p>		<b>11h03-11h05 (2')</b>		
<b>OBSERVAÇÕES:</b>					

		Escola Secundária Jaime Moniz			2015/2016
		Plano de Aula – 12º6			
		Aula Nº57	Data: 10-05-16	Hora: 9h45-11h15 (75')	Local: Ginásio
		Material: GoPro; telemóvel; coluna; cabo da coluna.			
Objetivos Gerais	Desenvolvimento da criatividade e da linguagem corporal dos alunos, através da criação de cenários relacionados com variadas modalidades desportivas e da elaboração progressiva de uma coreografia; Avaliar a força e a resistência dos músculos da região superior do corpo.				
Objetivos Específicos	Desenvolvimento da relação música-movimento; Explorar diversas formas de deslocamento, passos, saltos e voltas em diferentes sentidos, direções e níveis.				
Esquemática	Descrição - Objetivos				Tempo
-	Chamada   Explicar como irá decorrer a aula.				9h45-9h53 (8')
	Diversas Formas de Deslocamento pelo Praticável				9h53-10h (7')
	O. Mediatos:		O. Imediatos:		
	- Desenvolver a noção espaço-temporal.		- Se deslocar ao ritmo da música de acordo com as variantes.		
	Descrição + Instrução				1'
	Os alunos movem-se aleatoriamente no praticável ao ritmo da música de acordo com as variantes.				
	Variantes	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Correr de frente (1-8) + Correr de costas (1-8);</li> <li>2. Saltar com elevação do joelho contrário (1-8) + Passo pontapeado (1-8);</li> <li>3. Passo troca passo diagonal esquerdo (1-2) + Passo troca passo diagonal direito (3-4) + Passo troca passo diagonal esquerdo (5-6) + Passo troca passo diagonal direito (7-8);</li> <li>4. Passo troca passo diagonal esquerdo (1-2) + Passo troca passo diagonal direito (3-4) + Passo troca passo para trás diagonal esquerdo (5-6) + Passo troca passo para trás diagonal direito (7-8);</li> <li>5. Passo cruzado (coordenação) (1-8) (<b>Variantes:</b> lado direito; lado esquerdo; lado direito e esquerdo).</li> </ol>			
<b>M1:</b> Amy Winehouse – Valery (música rápida) <b>M2:</b> Sting – Englishman in New York (música rápida) <b>M3:</b> Axwell Ingrosso – Sun is shining (música lenta)					
<b>Comportamentos Solicitados:</b> Relação música-movimento; Explorar diversos tipos de passos em diferentes sentidos e direções.					
	Coreografia com Passo, Saltos e Voltas elaborados na aula anterior				10h-10h06 (6')
	O. Mediatos:		O. Imediatos:		
	- Desenvolver e aprimorar as possibilidades de conjugação de movimentos anteriormente desenvolvidos pelos alunos.		- Fornecer vocabulário motor aos alunos ao nível dos passos, saltos e voltas, de maneira a que estes possam sequências coreográficas que poderão se inspirar para os seus projetos coreográficos.		
	Descrição + Instrução				1'
	Os alunos dispostos em xadrez irão reproduzir uma coreografia elaborada por mim com a junção de passos, saltos e voltas de cada uma das modalidades desportivas abordadas anteriormente.				
	<b>COREOGRAFIA – Voleibol (1ª à 3ª frase), DC (4ª à 5ª frase), Futebol (6ª à 9ª frase e 14ª à 15ª frase), Basquetebol (10ª à 11ª frase) e Andebol (12ª à 13ª frase)</b>  <b>1ª frase:</b> Afundo lateral direito com elevação do ombro direito (1-2, 5-6) + Afundo lateral esquerdo com elevação do ombro esquerdo (3-4, 7-8); <b>2ª frase:</b> Afundo lateral direito com elevação do ombro direito (1, 3, 5, 7) + Afundo lateral esquerdo com elevação do ombro esquerdo (2, 4, 6, 8); <b>3ª frase:</b> Pé esquerdo com movimentação em cruz sobre o pé direito – frontal (1), lateral (2), à retaguarda (3) e lateral (4) + Pé direito com movimentação em cruz sobre o pé esquerdo – frontal (5), lateral (6), à retaguarda (7) e lateral (8); <b>(0:23)</b>				

	<p><b>4ª frase:</b> Dois socos mão direita com avanço do pé direito (1-2) + Dois socos mão esquerda com avanço do pé esquerdo (3-4);</p> <p><b>5ª frase:</b> Recuo pé esquerdo com rotação para fora e mantendo a guarda (5, 7) + Recuo pé direito com rotação para fora e mantendo a guarda (6, 8); <b>(0:34)</b></p> <p><b>6ª frase:</b> Finta do CR7 (1-4) + Festejo do CR7 (5-8);</p> <p><b>7ª frase:</b> Igual à 6ª frase; <b>(0:45)</b></p> <p><b>8ª frase:</b> Elevação do joelho esquerdo com cotovelo direito a tocar no joelho esquerdo (1, 3) + Elevação do joelho direito com cotovelo esquerdo a tocar no joelho direito (2, 4) + Passo pontapeado pé esquerdo com braço direito esticado a se deslocar no sentido da perna esquerda (5, 7) + Passo pontapeado pé direito com braço esquerdo esticado a se deslocar no sentido da perna direita (6, 8);</p> <p><b>9ª frase:</b> Igual à 8ª frase; <b>(0:57)</b></p> <p><b>10ª frase:</b> Pé-eixo lado direito (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8);</p> <p><b>11ª frase:</b> Pé-eixo lado esquerdo (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8); <b>(1:09)</b></p> <p><b>12ª frase:</b> Passo troca passo para a frente diagonal esquerda com estalinho da mão esquerda (1-2) + Passo troca passo para a frente diagonal direita com estalinho da mão direita (3-4) + Passo troca passo à retaguarda diagonal esquerda com estalinho da mão esquerda (5-6) + Passo troca passo à retaguarda diagonal direita com estalinho da mão direita (7-8);</p> <p><b>13ª frase:</b> Igual à 12ª frase; <b>(1:20)</b></p> <p><b>14ª frase:</b> Elevação do joelho esquerdo com cotovelo direito a tocar no joelho esquerdo (1, 3) + Elevação do joelho direito com cotovelo esquerdo a tocar no joelho direito (2, 4) + Passo pontapeado pé esquerdo com braço direito esticado a se deslocar no sentido da perna esquerda (5, 7) + Passo pontapeado pé direito com braço esquerdo esticado a se deslocar no sentido da perna direita (6, 8);</p> <p><b>15ª frase:</b> Igual à 14ª frase. <b>(1:32)</b></p> <p><b>MÚSICA:</b> The Cure – Boys don't cry (15 frases musicais – 1:32)</p>					
	<p><b>Xadrez – Passos, Saltos e Voltas</b></p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;"><b>O. Mediatos:</b></td> <td style="width: 50%; text-align: center;"><b>O. Imediatos:</b></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">- Desenvolver a criatividade e a proatividade.</td> <td style="text-align: center;">- Criar sequências de passos, voltas e saltos similares a modalidades desportivas.</td> </tr> </table>	<b>O. Mediatos:</b>	<b>O. Imediatos:</b>	- Desenvolver a criatividade e a proatividade.	- Criar sequências de passos, voltas e saltos similares a modalidades desportivas.	<p><b>10h06-10h27</b> (21')</p>
	<b>O. Mediatos:</b>	<b>O. Imediatos:</b>				
	- Desenvolver a criatividade e a proatividade.	- Criar sequências de passos, voltas e saltos similares a modalidades desportivas.				
<p style="text-align: center;"><b>Descrição + Instrução</b></p> <p>Os alunos dispostos em xadrez têm 2' para inventarem uma frase musical com passos, saltos ou voltas característicos das modalidades abaixo mencionadas. Posteriormente, eu intervenho ou desdobrando a criação dos alunos ou apresentando uma criação minha.</p> <p><b>NOTA:</b> De 5' em 5' troca a fila da frente; Colocar estrategicamente os alunos mais inibidos no meio e à frente do xadrez.</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 20%; text-align: center;"><b>Variantes</b></td> <td> <ol style="list-style-type: none"> <li>Movimentos típicos do <b>BASQUETEBOL</b> (2'); <ul style="list-style-type: none"> <li><b>PLANO B:</b> Pé-eixo 4 rotações para o lado direito (1-2 + 3-4 + 5-6 + 7-8)   <b>Variantes:</b> Igual mas para o lado esquerdo; Junção dos dois anteriores (lado direito e lado esquerdo);</li> <li><b>PLANO C:</b> Bola em 8 (1-4) + Elevação para lançamento em suspensão (5-6) + Largar a bola e agarrar (7-8).</li> </ul> </li> <li>Movimentos típicos dos <b>DC</b> (2'); <ul style="list-style-type: none"> <li><b>PLANO B:</b> Passo e Toca lateral direito (1-6) + Soco e pontapé lado direito (7-8) e Passo e Toca lateral direito (1-6) + Soco e pontapé lado direito (7-8) e Junção dos dois (1-8 + 1-8);</li> <li><b>PLANO C:</b> Socos alternados (1-4) + Socos por baixo mão direita (5-6) + Socos alternados mão esquerda (7-8).</li> </ul> </li> <li>Movimentos típicos do <b>ANDEBOL DE PRAIA</b> (2'); <ul style="list-style-type: none"> <li><b>PLANO B:</b> Passo troca passo diagonal esquerdo (1-2) + Passo troca passo diagonal direito (3-4) + Passo troca passo à retaguarda diagonal esquerdo (5-6) + Passo troca passo à</li> </ul> </li> </ol> </td> </tr> </table>	<b>Variantes</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Movimentos típicos do <b>BASQUETEBOL</b> (2'); <ul style="list-style-type: none"> <li><b>PLANO B:</b> Pé-eixo 4 rotações para o lado direito (1-2 + 3-4 + 5-6 + 7-8)   <b>Variantes:</b> Igual mas para o lado esquerdo; Junção dos dois anteriores (lado direito e lado esquerdo);</li> <li><b>PLANO C:</b> Bola em 8 (1-4) + Elevação para lançamento em suspensão (5-6) + Largar a bola e agarrar (7-8).</li> </ul> </li> <li>Movimentos típicos dos <b>DC</b> (2'); <ul style="list-style-type: none"> <li><b>PLANO B:</b> Passo e Toca lateral direito (1-6) + Soco e pontapé lado direito (7-8) e Passo e Toca lateral direito (1-6) + Soco e pontapé lado direito (7-8) e Junção dos dois (1-8 + 1-8);</li> <li><b>PLANO C:</b> Socos alternados (1-4) + Socos por baixo mão direita (5-6) + Socos alternados mão esquerda (7-8).</li> </ul> </li> <li>Movimentos típicos do <b>ANDEBOL DE PRAIA</b> (2'); <ul style="list-style-type: none"> <li><b>PLANO B:</b> Passo troca passo diagonal esquerdo (1-2) + Passo troca passo diagonal direito (3-4) + Passo troca passo à retaguarda diagonal esquerdo (5-6) + Passo troca passo à</li> </ul> </li> </ol>	<p>1'</p> <p>20'</p>			
<b>Variantes</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Movimentos típicos do <b>BASQUETEBOL</b> (2'); <ul style="list-style-type: none"> <li><b>PLANO B:</b> Pé-eixo 4 rotações para o lado direito (1-2 + 3-4 + 5-6 + 7-8)   <b>Variantes:</b> Igual mas para o lado esquerdo; Junção dos dois anteriores (lado direito e lado esquerdo);</li> <li><b>PLANO C:</b> Bola em 8 (1-4) + Elevação para lançamento em suspensão (5-6) + Largar a bola e agarrar (7-8).</li> </ul> </li> <li>Movimentos típicos dos <b>DC</b> (2'); <ul style="list-style-type: none"> <li><b>PLANO B:</b> Passo e Toca lateral direito (1-6) + Soco e pontapé lado direito (7-8) e Passo e Toca lateral direito (1-6) + Soco e pontapé lado direito (7-8) e Junção dos dois (1-8 + 1-8);</li> <li><b>PLANO C:</b> Socos alternados (1-4) + Socos por baixo mão direita (5-6) + Socos alternados mão esquerda (7-8).</li> </ul> </li> <li>Movimentos típicos do <b>ANDEBOL DE PRAIA</b> (2'); <ul style="list-style-type: none"> <li><b>PLANO B:</b> Passo troca passo diagonal esquerdo (1-2) + Passo troca passo diagonal direito (3-4) + Passo troca passo à retaguarda diagonal esquerdo (5-6) + Passo troca passo à</li> </ul> </li> </ol>					

		<p>retaguarda diagonal direito (7-8);</p> <p>- <b>PLANO C:</b> Momento zero, esquerdo, direito, esquerdo com simulação de remate em suspensão (1-4) + Recuar de costas (5-8)   <b>Variantes:</b> Momento zero, esquerdo, direito, esquerdo com simulação de remate em suspensão com a mão direita (1-4) + Passo lateral pé direito com afastamento da mão direita a dar estalinhos (5-6 + 7-8); Igual para o lado esquerdo com simulação de remate em suspensão com a mão esquerda; Junção dos dois anteriores (remate mão direita e mão esquerda).</p> <p>4. Movimentos típicos do <b>VOLEIBOL</b> (2');  - <b>PLANO B:</b> Passo e toca lado direito (1-2) + Manchete lado direito (3) + Juntar o pé direito (4) + Passo e toca lado esquerdo (5-6) + Manchete lado esquerdo (5) + Juntar o pé esquerdo (6);  - <b>PLANO C:</b> Andar para a frente inicia o pé esquerdo (1-3) + Bloco com salto a pés juntos (4) + Passo troca passo à retaguarda diagonal esquerdo (5-6) + Passo troca passo à retaguarda diagonal direito (7-8).</p> <p>5. Movimentos típicos do <b>FUTEBOL</b> (2');  - <b>PLANO B:</b> Avanço do pé direito para a frente (1, 5) + Recuo do pé esquerdo e direito (e2, e6) + Avanço do pé esquerdo para a frente (3, 7) + Recuo do pé direito e esquerdo (e4, e8);  - <b>PLANO C:</b> Dar toques pé direito com bouncing da perna de apoio (1-2, 5-6) + <u>Salto</u> + Dar toques pé esquerdo com bouncing da perna de apoio (3-4, 7-8) (<b>Variantes:</b> Dar toques pé direito (1-2) + Dar toques joelho direito (3-4) + Dar toques pé esquerdo (5-6) + Dar toques joelho esquerdo (7-8)).</p>				
<p><b>M1:</b> Jet – Are you gonna be my girl (música rápida)  <b>M2:</b> Toploader – Dancing in the moonlight (música lenta)  <b>M3:</b> Milow – Howling at the moon (música rápida)  <b>M4:</b> Xutos e Pontapés – Ai se ele cai (música rápida)  <b>M5:</b> Bon Jovi – It's my life (música rápida)  <b>M6:</b> SOJA – Everything changes (música lenta)  <b>M7:</b> The Beatles – Come together (música lenta)  <b>M8:</b> The Rolling Stones – I can't get no satisfaction (música rápida)</p>						
<p><b>Comportamentos Solicitados:</b> Relação música-movimento; Explorar diversos tipos de passos, saltos e voltas em diferentes sentidos, direções, níveis e formas.</p>						
<p style="text-align: center;"><b>Estações - Coreografias</b></p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;"><b>O. Mediatos:</b></td> <td style="width: 50%; text-align: center;"><b>O. Imediatos:</b></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">- Desenvolver a autonomia e a criatividade.</td> <td style="text-align: center;">- Criação de projetos coreográficos abrangendo passos, saltos e voltas.</td> </tr> </table>		<b>O. Mediatos:</b>	<b>O. Imediatos:</b>	- Desenvolver a autonomia e a criatividade.	- Criação de projetos coreográficos abrangendo passos, saltos e voltas.	<b>10h27-10h44</b> (17')
<b>O. Mediatos:</b>	<b>O. Imediatos:</b>					
- Desenvolver a autonomia e a criatividade.	- Criação de projetos coreográficos abrangendo passos, saltos e voltas.					
<p style="text-align: center;"><b>Descrição + Instrução</b></p>		1'				
	<p>Em grupos, os alunos têm de coreografar as modalidades desportivas que lhes foram atribuídas. Na coreografia podem definir atacantes e defesas ou lutar frente-afrente, se assim o entenderem.</p> <p><b>NOTA:</b> os alunos têm 10' para elaborar a coreografia e nos 6' restantes em passarei por cada grupo no sentido deles me apresentarem as suas criações.</p>		16'			
	<p><b>G1</b> – DC + Basquetebol – Teresa, João A. Rodrigues, João S., João A. Nunes (4).  <b>G2</b> – DC + Andebol de Praia – Sara, André, Diogo B., Diogo C. (4).  <b>G3</b> – DC + Voleibol – Carolina, Gabriel, Diogo N., José R. Gonçalves (4).  <b>G4</b> – DC + Futebol – Joana, Francisco, Pedro, Eduardo (4).  <b>G5</b> – DC + Futebol – Helena, João R. Nunes, Miguel (3).  <b>G6</b> – DC + Basquetebol – Cátia, Tiago, Steven (3).</p>					
	<p><b>MÚSICA:</b> Major Lazer – Light it up (12 frases musicais – 1:03)</p>					
	<p><b>Comportamentos Solicitados:</b> Relação música-movimento; Explorar diferentes sentidos, direções, níveis, linhas no solo, passos, saltos e voltas.</p>					

	<b>Teste de Fitnessgram – Extensão dos Braços</b>		<b>10h44-10h59</b> (15')			
<b>O. Mediato:</b> Avaliar a força e resistência dos músculos da região superior do corpo.						
<b>O. Imediato:</b> Completar o maior número possível de extensões de braços, com uma determinada cadência.						
<b>NOTA:</b> colocar os alunos dispostos aos pares.						
<b>Xadrez - Flexibilidade</b>				<b>10h59-11h03</b> (4')		
<b>O. Mediatos:</b>		<b>O. Imediatos:</b>				
- Aquisição de um maior domínio corporal e postural, durante o ciclo respiratório normal.		- Realizar 1 Série x 10 exercícios de alongamentos estáticos durante 20''.				
<b>Descrição + Instrução</b>				20''		
	1 	2 – Braço direito 	3 – Braço esquerdo 	4 – Perna direita 	4'	
	5 – Perna esquerda 	6 – Perna direita 	7 – Perna esquerda 	8 		
	9 – Perna direita 	10 – Perna esquerda 	11 	12 		
	<b>M1: SOJA – You and me (música lenta)</b>					
	Balanco Final (aspetos positivos e negativos).					<b>11h03-11h05</b> (2')
	<b>OBSERVAÇÕES:</b>					

## Anexo VI – Instrumento de Observação de Fim Aberto

<b>INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<b>Professora estagiária:</b> Carlota Correia Ano letivo 2015/2016
<b>Nome do docente:</b> _____ <b>Local:</b> _____	
<b>Data:</b> _____ <b>Ano e turma:</b> _____ <b>Matérias lecionadas:</b> _____	

## Anexo VII – Instrumento de Observação de Fim Semiaberto

INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA		Professora estagiária: Carlota Correia Ano letivo 2015/2016
Nome do docente: _____		Local: _____
Data: _____		Ano e turma: _____
		Matérias lecionadas: _____
I - Planeamento		
1. Def. de objetivos		
2. Adequação dos exercícios prescritos - Aquecimento - Parte principal - Parte final		
II – Instrução dos conteúdos		
1. Pertinência/qualidade da informação		
2. Controlo da informação/questionamento		
3. Demonstração - Escolha do modelo - Posicionamento dos alunos aquando da observação - Identificação das componentes críticas		
III – Gestão		
1. Material - Segurança - Utilização de meios audiovisuais		
2. Espacial - A disposição dos alunos no espaço solicita os comportamentos pretendidos? - Visão geral da classe		
3. Temporal - Tempo de instrução - Tempo de organização - Tempo passado na tarefa - Tempo potencial de APZ		
4. Alunos - Homogeneidade/heterogeneidade dos grupos - Diferenciação pedagógica		

<b>IV – Organização da aula</b>	
<b>1. Informação inicial</b> - Apresentação dos objetivos da aula - Relação com as aulas anteriores - Competências necessárias	
<b>2. Domínio da matéria</b> - Feedback pedagógico (frequência e especificidade do FB)	
<b>3. Informação final</b> - Revisão de conteúdos - Questionamento acerca da compreensão de aspetos considerados críticos	
<b>V - Clima</b>	
- Aceitar ideias dos alunos - Reforços positivos - Controlo emocional	
<b>VI - Disciplina</b>	
- Apresentação de regras de conduta - Adequação da intervenção face a comportamentos de desvio	
<b>Outras Observações:</b>	

## Anexo VIII – Planeamento Anual do Desporto Escolar

PLANEAMENTO ANUAL DO DESPORTO ESCOLAR - VOLEIBOL																																										
Fases do Treino	Período Preparatório							Período Competitivo																												Período Transitório						
Sub-fases	Prep. Geral			Prep. Especifico				Competitivo																												Transitório						
Macroциclo	I																			II																						
Mesociclo	Setembro				Outubro				Novembro				Dezembro				Janeiro				Fevereiro				Março			Abril				Maio				Junho						
Microциclo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40		
Calendário																																										

### Legenda:

-  Dia do Voleibol (14 de outubro)
-  II Torneio de Entrudo Jaime Moniz (5 de fevereiro)
-  Concentração I (14 de novembro)
-  Concentração II (16 de janeiro)
-  Concentração III (12 de março)
-  Concentração IV (9 de maio)
-  Desporto Escolar (17 a 20 de maio)

## Anexo IX – Objetivos do Desporto Escolar

### **1. PERÍODO PREPARATÓRIO**

#### **1.1 Período Preparatório Geral**

- Fomentar a cooperação e a entreajuda na equipa com recurso a atividades lúdicas;
- Estimular a adoção da posição base;
- Potenciar os deslocamentos aliados a uma boa execução e tomada de decisão na escolha do gesto técnico mais adequado face ao contexto;
- Adquirir a forma desportiva.

#### **1.2 Período Preparatório Específico**

- Potenciar os deslocamentos e as ações de passe e receção com recurso aos jogos reduzidos;
- Criar pressupostos fundamentais ao desenvolvimento da leitura de jogo, antecipação e precisão nos gestos técnicos de base;
- Desenvolver o remate em suspensão;
- Aperfeiçoar o serviço por baixo e estimular a execução do serviço por cima;
- Aperfeiçoar a forma desportiva com recurso ao trabalho de capacidades condicionais e coordenativas.

### **2. PERÍODO COMPETITIVO**

- Estimular as ações de cooperação;
- Desenvolver o ataque e a proteção ao ataque com recurso aos jogos condicionados;
- Desenvolver o bloco e a proteção ao bloco com recurso aos jogos condicionados;
- Aperfeiçoar o serviço por cima;
- Estabilizar a forma desportiva, mantendo uma pré-disposição ótima de maneira a que esta se manifeste em momentos coincidentes com as competições mais importantes.

### **3. PERÍODO TRANSITÓRIO**

- Perder temporariamente a forma desportiva com recurso a torneios mistos entre os diversos escalões;
- Reduzir as readaptações ao nível do treino.

***Atividades lúdico-desportivas:  
Liceu em ação***

**21 de Abril**  
Das 8h00 às 11h15  
Campo de futebol

*Não precisas de te inscrever.  
Forma um grupo de 5  
elementos e vem participar!*

**PROGRAMA**  
8h00-8h30 e 9h45-11h15: Explicação das estações e divisão dos grupos; passagem por diferentes estações.

Organização:  
Núcleo de estágio de Educação Física  
Professoras estagiárias  
Carlota Correia e Sandra Brito



## **Anexo XI – Identificação da Ação de Intervenção na Comunidade Escolar**

A atividade de intervenção na comunidade escolar surge no âmbito do evento “Saúde arte e cultura”, designando-se por “Atividades lúdico-desportivas: Liceu em Ação”. A sua realização terá lugar no dia 21 de abril de 2016, das 8h às 11h05, contando com a dinamização dos professores estagiários de EF juntamente com o apoio dos alunos do 10º ano do curso profissional de desporto, assim como a participação de toda a comunidade educativa – encarregados de educação, docentes, funcionários da escola e demais alunos.

### **Objetivos da Ação de Intervenção na Comunidade Escolar**

#### **Objetivos Gerais**

- Proporcionar aos alunos e a toda a comunidade educativa, a criação de hábitos e estilos de vida saudáveis;
- Apostar, na consciencialização e na formação de atitudes e apreço pelos valores fundamentais do respeito pela vida, que promovam o desenvolvimento harmonioso da personalidade de cada um, potenciando o que nelas lhes sirva de alicerce para a vivência de uma liberdade em responsabilidade.

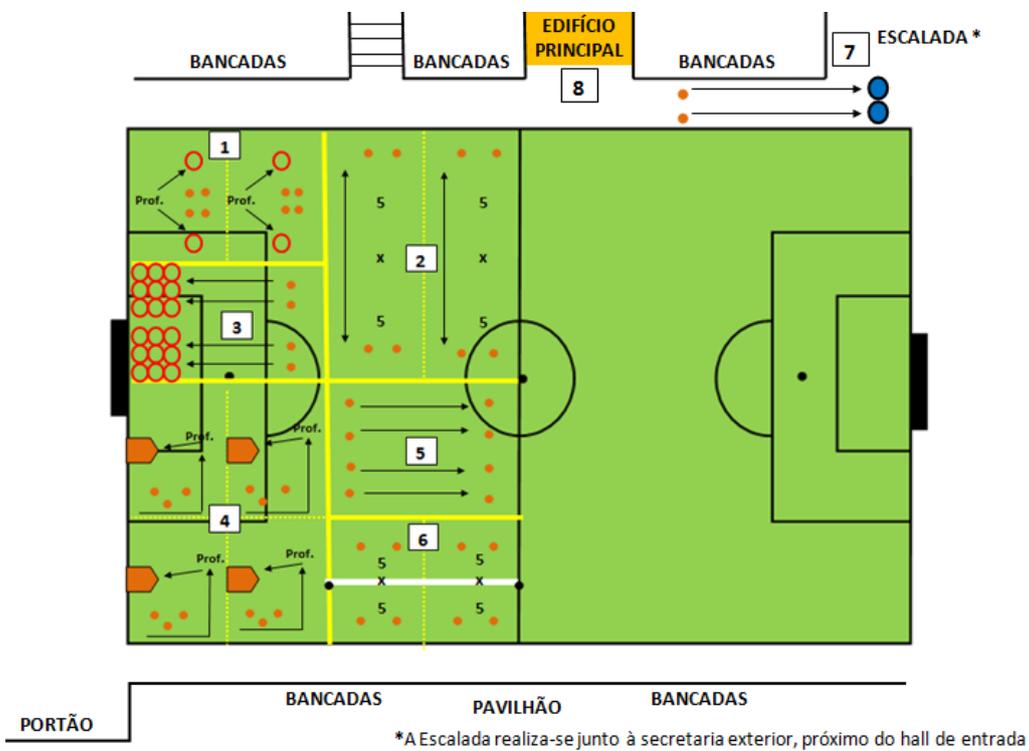
#### **Objetivos Específicos**

- Aliar a vertente prática das atividades lúdico-desportiva à temática dos estilos de vida saudáveis;
- Utilizar o jogo como meio para a harmonização das relações interpessoais entre os demais agentes da comunidade educativa em espaço escolar;
- Garantir uma participação ativa de todos os membros da comunidade educativa (professores, funcionários, encarregados de educação e alunos) em atividades lúdico-desportivas;
- Desenvolver a criatividade, a tomada de decisão estratégica e a cooperação como meio de transformação do Homem.

#### **Público-alvo**

Essencialmente, esta atividade de intervenção pressupõe a participação dos alunos do 10º ano do curso de desporto orientados pelo núcleo de estágio de EF, e o envolvimento de toda a comunidade educativa. Com efeito, esta atividade visa abarcar encarregados de educação, docentes, funcionários da escola e alunos, de modo a que a esta adquira uma grande dimensão e expressividade na instituição educativa em torno de toda a comunidade escolar.

## Anexo XII – Plano A: Ação de Intervenção na Comunidade Escolar

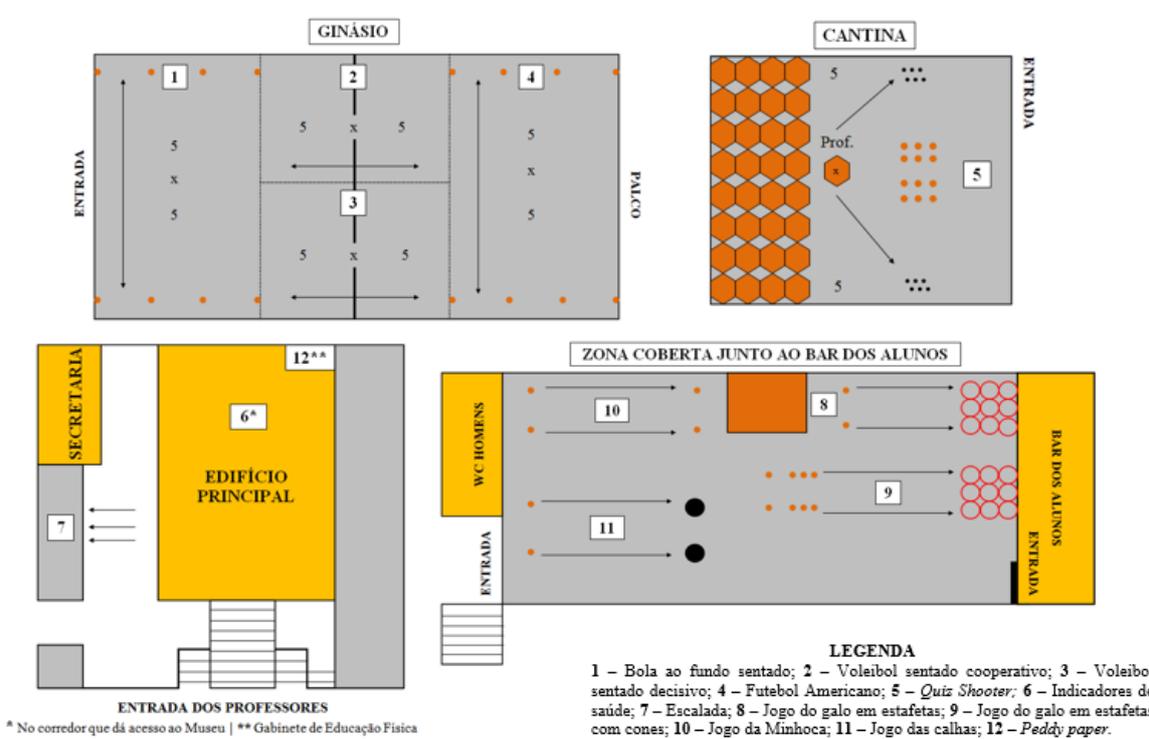
	<b>Escola Secundária Jaime Moniz</b> <b>Intervenção na Comunidade</b>			<b>2015/2016</b>
	<b>Data:</b> 21-04-16	<b>Hora:</b> 8h-9h30 e 9h45-11h15	<b>Local:</b> Campo de Futebol	<b>Professoras-estagiárias:</b> Carlota Correia e Sandra Brito
	<b>Material:</b> 20 arcos, 24 bolas de andebol, 36 pinos, 2 bolas de futebol, 11 coletes verdes, 11 coletes vermelhos, 36 meias-bolas, 4 postes de corfebol, 12 bolas de basquetebol, 20 calhas, 4 bolas de ténis, 4 baldes, 2 postes, 1 fita MEO, 2 bolas de voleibol, 8 puzzles, 12 vendas.			
<b>Objetivos Gerais</b>	Proporcionar aos alunos e a toda a comunidade educativa, a criação de hábitos e estilos de vida saudáveis, mas também apostar, na consciencialização e na formação de atitudes e apreço pelos valores fundamentais do respeito pela vida, que promovam o desenvolvimento harmonioso da personalidade de cada um, potenciando o que nelas lhes sirva de alicerce para a vivência de uma liberdade em responsabilidade.			
<b>Objetivos Específicos</b>	Aliar a vertente prática das atividades lúdico-desportivas à temática dos estilos de vida saudáveis; Utilizar o jogo como meio para a harmonização das relações interpessoais entre os demais agentes da comunidade educativa em espaço escolar; Desenvolver a tomada de decisão estratégica, a cooperação e a capacidade de concentração como meio de transformação do Homem.			
<b>Descrição - Objetivos</b>				<b>Tempo</b>
Tempo de tolerância.				<b>8h-8h10 (10') / 9h45-9h50 (5')</b>
Explicação das estações (bancadas)   Formação dos grupos   Esclarecimento de dúvidas.				<b>8h10-8h20 / 9h50-10h (10')</b>
<b>ESQUEMATIZAÇÃO</b>				
				
<b>ESTAÇÃO 1 – Quiz Shooter</b>				
<b>O. Mediatos:</b> - Desenvolver a tomada de decisão estratégica.	<b>O. Imediatos:</b> - Ganhar o maior número de pontos respondendo acertadamente às questões.			<b>8h20-8h27 / 10h-10h07 (7')</b>

<p><b>Descrição:</b> Em cada campo encontram-se duas equipas de 5 elementos. Após o professor ter efetuado uma pergunta, os indivíduos “carregam no botão” (mão do professor) e respondem. Quem respondeu erradamente, tem de se deslocar até ao meio e trazer um pino para a sua equipa. Quem respondeu acertadamente, ganha ponto e tem direito a lançar a bola para o corpo do oponente (para isso tem de se deslocar até à bola). Se a bola acertar no oponente, este já não pode levar o pino. Caso nenhum dos alunos saiba responder é feita uma nova pergunta.</p>		
<p><b>NOTA:</b> Os indivíduos só podem lançar a bola do joelho para baixo.</p>		
<p><b>Comportamentos Solicitados:</b> Velocidade de deslocamento; Precisão; Concentração.</p>		
<p><b>Material:</b> 2 arcos, 20 bolas de andebol, 16 pinos.</p>		
<b>30’’ de transição entre estações</b>		
<b>ESTAÇÃO 2 – Futebol Americano</b>		
<p><b>O. Mediatos:</b> - Desenvolver a cooperação.</p>	<p><b>O. Imediatos:</b> - Introduzir a bola na baliza.</p>	
<p><b>Descrição:</b> Em cada campo encontram-se duas equipas de 5 elementos, cujo objetivo passa por introduzir a bola dentro das balizas. O passe só pode ser feito com o pé (trajetória aérea e não rasteira), sendo a receção apenas realizada com as mãos. Os alunos não podem correr com a bola nas mãos, sendo que após a receção só podem dar três passos com a bola na mão.</p>		<p><b>8h27-8h34 / 10h07-10h14 (7’)</b></p>
<p><b>NOTA:</b> Caso seja muito complexo, introduzir a bola no prolongamento da linha final.</p>		
<p><b>Comportamentos Solicitados:</b> Jogar sem bola; Ocupação racional do espaço; Coordenação óculo-manual e óculo-pedal; Leitura de jogo.</p>		
<p><b>Material:</b> 8 meias-bolas, 2 bolas de futebol, 5 coletes verdes, 5 coletes vermelhos.</p>		
<b>30’’ de transição entre estações</b>		
<b>ESTAÇÃO 3 – Jogo do Galo em Estafetas</b>		
<p><b>O. Mediatos:</b> - Desenvolver a tomada de decisão estratégica.</p>	<p><b>O. Imediatos:</b> - Fazer linha primeiro que a equipa oponente.</p>	
<p><b>Descrição:</b> Os indivíduos encontram-se divididos em duas equipas de 5 elementos, onde cada equipa possui apenas 3 coletes. Ao apito, os alunos têm de realizar o jogo do galo introduzindo o colete num dos arcos, de modo a alinhar os três coletes da sua equipa e impedir a equipa oponente de fazer o mesmo. Se não conseguirem fazer linha após a colocação dos três coletes, os restantes membros da equipa apenas podem manusear os coletes da sua equipa trocando-os de posições, de modo a fazerem linha ou a impedir que os oponentes também o façam.</p>		<p><b>8h34-8h41 / 10h14-10h21 (7’)</b></p>
<p><b>NOTA:</b> O colega de equipa só pode sair após toque.</p>		
<p><b>Comportamentos Solicitados:</b> Velocidade de deslocamento; Concentração.</p>		
<p><b>Material:</b> 18 arcos, 6 coletes verdes, 6 coletes vermelhos, 4 meias-bolas.</p>		
<b>30’’ de transição entre estações</b>		
<b>ESTAÇÃO 4 – Vê se Acertas</b>		
<p><b>O. Mediatos:</b> - Desenvolver a tomada de decisão.</p>	<p><b>O. Imediatos:</b> - Lançar a bola ao cesto, utilizando o lançamento mais adequado em função das regras.</p>	
<p><b>Descrição:</b> Os indivíduos encontram-se divididos em quatro equipas de 5 elementos com uma bola de basquetebol, em fila. Ao apito, têm de contornar os pinos em drible, sendo que posteriormente devem manipular a bola até junto do professor de acordo com as variantes. Quanto chegarem junto do professor este irá perguntar uma operação matemática. Se a resposta for um número par, o indivíduo terá de efetuar um lançamento na passada. Se for um número ímpar, terá de efetuar um lançamento em suspensão.</p>		<p><b>8h41-8h48 / 10h21-10h28 (7’)</b></p>
<p><b>Variantes:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Bola à volta do pescoço + <u>Par</u>: lançamento na passada ou <u>Ímpar</u>: lançamento em suspensão;</li> <li>2) Bola à volta da cintura + <u>Par</u>: lançamento na passada ou <u>Ímpar</u>: lançamento em suspensão;</li> <li>3) Bola à volta das pernas em 8 + <u>Par</u>: lançamento na passada ou <u>Ímpar</u>: lançamento em suspensão;</li> <li>4) Bola à volta do pescoço + <u>Par</u>: lançamento na passada pelo lado direito ou <u>Ímpar</u>: lançamento na passada pelo lado esquerdo;</li> <li>5) Bola à volta da cintura + <u>Par</u>: lançamento na passada pelo lado direito ou <u>Ímpar</u>: lançamento na</li> </ol>		

passada pelo lado esquerdo; 6) Bola à volta das pernas em 8 + <u>Par</u> : lançamento na passada pelo lado direito ou <u>Ímpar</u> : lançamento na passada pelo lado esquerdo.		
<b>NOTA:</b> Quem lançou a bola tem de passá-la ao colega que se encontra na fila.		
<b>Comportamentos Solicitados:</b> Manipulação da bola; Agilidade; Precisão.		
<b>Material:</b> 4 postes de corfébol, 12 bolas de basquetebol, 12 pinos.		
<b>30'' de transição entre estações</b>		
<b>ESTAÇÃO 5 – Jogo da Minhoca</b>		
<b>O. Mediatos:</b> - Desenvolvimento da cooperação.	<b>O. Imediatos:</b> - Se deslocar até ao pino no menor tempo possível.	
<b>Descrição:</b> Os indivíduos encontram-se divididos em quatro equipas de 5 elementos, dispostos uns atrás dos outros em fila de costas para a meta. Ao apito, cada indivíduo tem de passar a bola de acordo com as variantes e deslocar-se até ao final da fila até chegarem ao pino.		
<b>Variantes:</b> 1) Bola por cima da cabeça; 2) Bola por baixo das pernas; 3) Bola pelo lado esquerdo; 4) Bola pelo lado direito.		<b>8h48-8h55 / 10h28-10h35 (7')</b>
<b>NOTA:</b> Os indivíduos não podem correr com a bola na mão.		
<b>Comportamentos Solicitados:</b> Manipulação da bola; Velocidade de deslocamento.		
<b>Material:</b> 4 bolas de andebol, 8 pinos.		
<b>30'' de transição entre estações</b>		
<b>ESTAÇÃO 6 – Voleibol Sentado</b>		
<b>O. Mediatos:</b> - Desenvolver a cooperação.	<b>O. Imediatos:</b> - Fazer mais pontos que a equipa oponente.	
<b>Descrição:</b> Em cada campo encontram-se duas equipas de 5 elementos, cujo objetivo passa por jogar voleibol sentado utilizando as regras básicas do voleibol. É obrigatório esgotar os três toques.		
<b>NOTA:</b> Sempre que for ponto, o jogo inicia-se com toque de dedos.		<b>8h55-9h02 / 10h35-10h42 (7')</b>
<b>Comportamentos Solicitados:</b> Sustentação da bola no ar; Leitura de jogo.		
<b>Material:</b> 2 postes, 1 fita MEO, 16 meias-bolas, 2 bolas de voleibol.		
<b>30'' de transição entre estações</b>		
<b>ESTAÇÃO 7 – Jogo das Calhas + Escalada</b>		
<b>O. Mediatos:</b> - Desenvolver a comunicação entre os colegas de equipa; - Desenvolver a tomada de decisão na colocação dos apoios.	<b>O. Imediatos:</b> - Introduzir a bola dentro do balde, ganhando assim 1 ponto; - Chegar ao topo da parede.	
<b>Descrição:</b> Os indivíduos encontram-se divididos em quatro equipas de 5 elementos, onde duas equipas se encontrarão na Escalada e as restantes duas ao lado no Jogo das Calhas. Neste último jogo, cada elemento possui uma calha. Ao apito, cada indivíduo tem de passar a bola de ténis através de uma calha para a calha de outro colega, e deslocar-se até ao final da fila até introduzir a bola no balde. Sempre que a bola cai no chão, a equipa tem de voltar ao ponto de partida.		
<b>NOTA:</b> Passados 3'30'' há uma inversão dos jogos.		<b>9h02-9h09 / 10h42-10h49 (7')</b>
<b>Comportamentos Solicitados:</b> Coordenação óculo-manual; Entrelajada; Concentração.		
<b>Material:</b> 8 calhas, 4 bolas de ténis de campo, 4 baldes, 4 meias-bolas, arnês, capacete, mosquetão, corda, oito.		
<b>30'' de transição entre estações</b>		
<b>ESTAÇÃO 8 – Indicadores de Saúde</b>		
<b>O. Mediatos:</b> - Desenvolver o conhecimento do eu.	<b>O. Imediatos:</b> - Recolher/obter indicadores de saúde.	<b>9h09-9h16 / 10h49-10h56</b>

<b>Descrição:</b> Os indivíduos deslocam-se até ao corredor do piso 2 junto ao museu, onde um professor lhes recolherá o peso, a altura, a glicémia e a pressão arterial sistólica e diastólica e lhes interpretará os valores.	(7')
<b>Comportamentos Solicitados:</b> Atenção.	
<b>Material:</b> 1 balança, 1 estadiómetro, 1 esfigmomanómetro, 1 glicosímetro.	
<b>Reunião de todos os participantes na bancada (Agradecimento, Entrega de questionários, etc.)</b>	<b>9h16-9h20 (4') / 10h56-11h05 (9')</b>

## Anexo XIII – Plano B: Ação de Intervenção na Comunidade Escolar

	<b>Escola Secundária Jaime Moniz</b> <b>Intervenção na Comunidade</b>			<b>2015/2016</b>
	<b>Data:</b> 21-04-16	<b>Hora:</b> 8h-9h30 e 9h45-11h15	<b>Local:</b> Ginásio, cantina, zona coberta junto ao bar dos alunos.	
	<b>Material:</b> 18 arcos, 2 bolas de andebol, 36 pinos, 2 bolas de esponja; 1 bola de ginástica rítmica pequena; 8 coletes verdes, 8 coletes vermelhos, 36 meias-bolas, 8 calhas, 2 bolas de ténis, 2 baldes, 2 postes, 1 fita elástica, 2 bolas de voleibol, 1 mesa, 10 cones altos, 20 bolas feitas de papel amarrado.			<b>Professoras-estagiárias:</b> Carlota Correia e Sandra Brito
<b>Objetivos Gerais</b>	Proporcionar aos alunos e a toda a comunidade educativa, a criação de hábitos e estilos de vida saudáveis, mas também apostar, na consciencialização e na formação de atitudes e apreço pelos valores fundamentais do respeito pela vida, que promovam o desenvolvimento harmonioso da personalidade de cada um, potenciando o que nelas lhes sirva de alicerce para a vivência de uma liberdade em responsabilidade.			
<b>Objetivos Específicos</b>	Aliar a vertente prática das atividades lúdico-desportivas à temática dos estilos de vida saudáveis; Utilizar o jogo como meio para a harmonização das relações interpessoais entre os demais agentes da comunidade educativa em espaço escolar; Desenvolver a tomada de decisão estratégica, a cooperação e a capacidade de concentração como meio de transformação do Homem.			
<b>Descrição - Objetivos</b>				<b>Tempo</b>
Tempo de tolerância.				<b>8h-8h10 (10') / 9h45-9h50 (5')</b>
Receção dos alunos   Formação dos grupos	No ginásio: Divisão dos grupos pelas estações   Esclarecimento de dúvidas.			<b>8h10-8h20 / 9h50-10h (10')</b>
<b>ESQUEMATIZAÇÃO</b>				
				
<p style="font-size: small;">* No corredor que dá acesso ao Museu   ** Gabinete de Educação Física</p> <p style="font-size: small;"><b>LEGENDA</b>          1 – Bola ao fundo sentado; 2 – Voleibol sentado cooperativo; 3 – Voleibol sentado decisivo; 4 – Futebol Americano; 5 – Quiz Shooter; 6 – Indicadores de saúde; 7 – Escalada; 8 – Jogo do galo em estafetas; 9 – Jogo do galo em estafetas com cones; 10 – Jogo da Minhoca; 11 – Jogo das calhas; 12 – Paddy paper.</p>				

<b>ESTAÇÃO 1 – Bola ao fundo sentado</b>	
<b>O. Mediatos:</b> - Desenvolver a cooperação.	<b>O. Imediatos:</b> - Conseguir colocar a bola após a linha final do campo da equipa adversária.
<b>Descrição:</b> No espaço de jogo encontram-se duas equipas de 5 elementos. Os alunos têm como objetivo conseguir colocar a bola após a linha final do campo da equipa adversária. Para passarem a bola aos colegas de equipa têm que estar sentados no solo.	
<b>NOTA:</b> Os alunos não podem andar com a bola na mão.	
<b>Comportamentos Solicitados:</b> Coordenação óculo-manual; Ocupação racional do espaço; Leitura de jogo; Entreatajuda.	
<b>Material:</b> 1 bola de ginástica rítmica pequena; 4 cones altos.	
<b>30'' de transição entre estações</b>	
<b>ESTAÇÃO 2 – Voleibol sentado cooperativo</b>	
<b>O. Mediatos:</b> - Desenvolver a cooperação.	<b>O. Imediatos:</b> - Fazer mais pontos que a equipa oponente.
<b>Descrição:</b> Em cada campo encontram-se duas equipas de 5 elementos, cujo objetivo passa por jogar voleibol sentado utilizando as regras básicas do voleibol. É obrigatório esgotar os três toques. Os alunos não podem estar de joelhos, têm que estar sempre sentados.	
<b>NOTA:</b> Sempre que for ponto, o jogo inicia-se com toque de dedos.	
<b>Comportamentos Solicitados:</b> Sustentação da bola no ar; Leitura de jogo.	
<b>Material:</b> espaldar, 1 fita elástica, 16 meias-bolas, 1 bola de voleibol.	
<b>30'' de transição entre estações</b>	
<b>ESTAÇÃO 3 – Voleibol sentado decisivo</b>	
<b>O. Mediatos:</b> - Desenvolver a cooperação e tomada de decisão estratégica.	<b>O. Imediatos:</b> - Fazer mais pontos que a equipa oponente.
<b>Descrição:</b> Em cada campo encontram-se duas equipas de 5 elementos, cujo objetivo passa por jogar voleibol sentado utilizando as regras básicas do voleibol. Não é obrigatório esgotar os três toques. Os alunos não podem estar de joelhos, têm que estar sempre sentados.	
<b>NOTA:</b> Sempre que for ponto, o jogo inicia-se com toque de dedos.	
<b>Comportamentos Solicitados:</b> Sustentação da bola no ar; Leitura de jogo.	
<b>Material:</b> espaldar, 1 fita elástica, 16 meias-bolas, 1 bola de voleibol.	
<b>30'' de transição entre estações</b>	
<b>ESTAÇÃO 4 – Futebol Americano</b>	
<b>O. Mediatos:</b> - Desenvolver a cooperação.	<b>O. Imediatos:</b> - Introduzir a bola na baliza.
<b>Descrição:</b> Em cada campo encontram-se duas equipas de 5 elementos, cujo objetivo passa por introduzir a bola dentro das balizas. O passe só pode ser feito com o pé (trajetória aérea e não rasteira), sendo a receção apenas realizada com as mãos. Os alunos não podem correr com a bola nas mãos, sendo que após a receção só podem dar três passos com a bola na mão.	
<b>NOTA:</b> Caso seja muito complexo, introduzir a bola no prolongamento da linha final.	
<b>Comportamentos Solicitados:</b> Jogar sem bola; Ocupação racional do espaço; Coordenação óculo-manual e óculo-pedal; Leitura de jogo.	
<b>Material:</b> 8 meias-bolas, 1 bola de esponja, 5 coletes verdes, 5 coletes vermelhos.	
<b>30'' de transição entre estações</b>	
<b>ESTAÇÃO 5 – Quiz shooter</b>	
<b>O. Mediatos:</b> - Desenvolver a tomada de decisão estratégica.	<b>O. Imediatos:</b> - Ganhar o maior número de pontos respondendo acertadamente às questões.
<b>Descrição:</b> Em cada campo encontram-se duas equipas de 5 elementos. Após o professor ter efetuado uma pergunta, os indivíduos “carregam no botão” (mesa) e respondem. Quem respondeu erradamente, tem de se deslocar até ao meio e trazer um pino para a sua equipa. Quem respondeu acertadamente, ganha ponto e tem direito a lançar a bola para o corpo do oponente (para isso tem de	

**NOTA 1:**  
Os alunos da estação 12 passam para a estação 1 ao apito. Roda sempre para o número seguinte.

**NOTA 2:**  
Cada grupo passa por 9 estações.

**1º APITO**  
(1ª estação de cada grupo)



**8h20-8h27 / 10h-10h07**  
(7')

**2º APITO**  
(2ª estação de cada grupo)



**8h27-8h34 / 10h07-10h14**  
(7')

**3º APITO**  
(3ª estação de cada grupo)



**8h34-8h41 / 10h14-10h21**  
(7')

se deslocar até à bola). Se a bola acertar no oponente, este já não pode levar o pino. Caso nenhum dos alunos saiba responder é feita uma nova pergunta.		<b>4º APITO</b> (4ª estação de cada grupo) ↓ <b>8h41-8h48 / 10h21-10h28</b> (7')
<b>NOTA:</b> Os indivíduos só podem lançar a bola do joelho para baixo.		
<b>Comportamentos Solicitados:</b> Velocidade de deslocamento; Precisão; Concentração.		
<b>Material:</b> 1 mesa, 2 arcos, 20 bolas feitas de papel amarrotado, 16 pinos.		
<b>30'' de transição entre estações</b>		<b>5º APITO</b> (5ª estação de cada grupo) ↓ <b>9h09-9h16 / 10h49-10h57</b> (7')
<b>ESTAÇÃO 6 – Indicadores de saúde</b>		
<b>O. Mediatos:</b> - Desenvolver o conhecimento do eu.	<b>O. Imediatos:</b> - Recolher/obter indicadores de saúde.	
<b>Descrição:</b> Os indivíduos deslocam-se até ao corredor do piso 2 junto ao museu, onde um professor lhes recolherá o peso, a altura, a glicémia e a pressão arterial sistólica e diastólica e lhes interpretará os valores.		
<b>Comportamentos Solicitados:</b> Atenção.		<b>6º APITO</b> (6ª estação de cada grupo) ↓ <b>8h48-8h55 / 10h28-10h35</b> (7')
<b>Material:</b> 1 balança, 1 estadiómetro, 1 esfigmomanómetro, 1 glicosímetro.		
<b>30'' de transição entre estações</b>		
<b>ESTAÇÃO 7 – Escalada</b>		
<b>O. Mediatos:</b> - Desenvolver a tomada de decisão na colocação dos apoios.	<b>O. Imediatos:</b> - Chegar ao topo da parede.	<b>7º APITO</b> (7ª estação de cada grupo) ↓ <b>8h55-9h02 / 10h35-10h42</b> (7')
<b>Descrição:</b> Os indivíduos encontram-se divididos em duas equipas de 5 elementos e vão realizar a atividade de escalada que estará a ser dinamizada no momento.		
<b>NOTA:</b> Se nem todos os alunos conseguirem experienciar a escalada, poderão fazê-lo depois da atividade.		
<b>Comportamentos Solicitados:</b> Concentração.		
<b>Material:</b> arnês, capacete, mosquetão, corda, oito.		<b>8º APITO</b> (8ª estação de grupo) ↓ <b>9h02-9h09 / 10h42-10h49</b> (7')
<b>30'' de transição entre estações</b>		
<b>ESTAÇÃO 8 – Jogo do galo em estafetas</b>		
<b>O. Mediatos:</b> - Desenvolver a tomada de decisão estratégica.	<b>O. Imediatos:</b> - Fazer linha primeiro que a equipa oponente.	
<b>Descrição:</b> Os indivíduos encontram-se divididos em duas equipas de 5 elementos, onde cada equipa possui apenas 3 coletes. Ao apito, os alunos têm que contornar os cones e realizar o jogo do galo introduzindo o colete num dos arcos, de modo a alinhar os três coletes da sua equipa e impedir a equipa oponente de fazer o mesmo. Se não conseguirem fazer linha após a colocação dos três coletes, os restantes membros da equipa apenas podem manusear os coletes da sua equipa trocando-os de posições, de modo a fazerem linha ou a impedir que os oponentes também o façam.		<b>8º APITO</b> (8ª estação de grupo) ↓ <b>9h02-9h09 / 10h42-10h49</b> (7')
<b>NOTA:</b> O colega de equipa só pode sair após toque.		
<b>Comportamentos Solicitados:</b> Velocidade de deslocamento; Concentração.		
<b>Material:</b> 9 arcos, 6 coletes verdes, 6 coletes vermelhos, 4 meias-bolas.		
<b>30'' de transição entre estações</b>		<b>8º APITO</b> (8ª estação de grupo) ↓ <b>9h02-9h09 / 10h42-10h49</b> (7')
<b>ESTAÇÃO 9 – Jogo do galo em estafetas com cones</b>		
<b>O. Mediatos:</b> - Desenvolver a tomada de decisão estratégica.	<b>O. Imediatos:</b> - Fazer linha primeiro que a equipa oponente.	
<b>Descrição:</b> Os indivíduos encontram-se divididos em duas equipas de 5 elementos, onde cada equipa possui apenas 3 coletes. Ao apito, os alunos têm que contornar os cones e têm de o jogo do galo introduzindo o colete num dos arcos, de modo a alinhar os três coletes da sua equipa e impedir a equipa oponente de fazer o mesmo. Se não conseguirem fazer linha após a colocação dos três coletes, os restantes membros da equipa apenas podem manusear os coletes da sua equipa trocando-os de posições, de modo a fazerem linha ou a impedir que os oponentes também o façam.		
<b>Pinos:</b>		<b>8º APITO</b> (8ª estação de grupo) ↓ <b>9h02-9h09 / 10h42-10h49</b> (7')
1. apoio entre cada pino (2x);		
2. Pinos: 2 dentro + 2 fora (2x);		
3. Pinos: 2 frente + 1 atrás (2x);		
4. Pinos: 1 dentro e 1 fora em simultâneo lateralmente (2x).		

<b>NOTA:</b> O colega de equipa só pode sair após toque; têm que contornar os cones sempre que vão pôr o colete.		<b>9º APITO</b> (9ª estação de cada grupo)  <b>9h09-9h16 / 10h49-10h56</b> (7')
<b>Comportamentos Solicitados:</b> Velocidade de deslocamento; Concentração.		
<b>Material:</b> 9 arcos, 6 coletes verdes, 6 coletes vermelhos, 6 meias-bolas		
<b>30'' de transição entre estações</b>		
<b>ESTAÇÃO 10 – Jogo da minhoca</b>		
<b>O. Mediatos:</b> - Desenvolvimento da cooperação.	<b>O. Imediatos:</b> - Deslocar-se até ao pino no menor tempo possível.	
<b>Descrição:</b> Os indivíduos encontram-se divididos em duas equipas de 5 elementos, dispostos uns atrás dos outros em fila de costas para a meta. Ao apito, cada indivíduo tem de passar a bola de acordo com as variantes e deslocar-se até ao final da fila até chegarem ao pino.		
<b>Variantes:</b> 1) Bola por cima da cabeça; 2) Bola por baixo das pernas; 3) Bola pelo lado esquerdo; 4) Bola pelo lado direito.		
<b>NOTA:</b> Os indivíduos não podem correr com a bola na mão.		
<b>Comportamentos Solicitados:</b> Manipulação da bola; Velocidade de deslocamento.		
<b>Material:</b> 2 bolas de andebol, 8 pinos.		
<b>30'' de transição entre estações</b>		
<b>ESTAÇÃO 11 – Jogo das calhas</b>		
<b>O. Mediatos:</b> - Desenvolver a comunicação entre os colegas de equipa.	<b>O. Imediatos:</b> - Introduzir a bola dentro do balde, ganhando assim 1 ponto.	
<b>Descrição:</b> Os indivíduos encontram-se divididos em quatro equipas de 5 elementos. Neste jogo, quatro dos elementos possuem uma calha. Ao apito, cada indivíduo tem de passar a bola de ténis através de uma calha para a calha de outro colega, e deslocar-se até ao final da fila até introduzir a bola no balde. Trocam as calhas conforme vão fazendo o exercício.		
<b>NOTA:</b> Sempre que a bola cai no chão, a equipa tem de voltar ao ponto de partida.		
<b>Comportamentos Solicitados:</b> Coordenação óculo-manual; Entreajuda.		
<b>Material:</b> 8 calhas, 4 bolas de ténis de campo, 2 baldes, 4 meias-bolas.		
<b>30'' de transição entre estações</b>		
<b>ESTAÇÃO 12 – <i>Peddy paper</i></b>		
<b>O. Mediatos:</b> - Desenvolver a montagem de estratégias em equipa.	<b>O. Imediatos:</b> - Realizar o percurso conseguindo encontrar e responder a todas as questões.	
<b>Descrição:</b> Os indivíduos encontram-se divididos em equipas de 5 elementos e vão realizar um percurso de <i>peddy paper</i> . Devem realizar o percurso seguindo as pistas que levam à pergunta, sendo que devem apontar a resposta na sua folha de registo.		
<b>NOTA:</b> Os alunos devem deixar as perguntas no sítio onde as encontraram; Não fazer barulho junto às salas.		
<b>Comportamentos Solicitados:</b> Comunicação entre os elementos da equipa; Entreajuda.		
<b>Material:</b> Planta da escola, folhas com as pistas, folhas com as questões.		
<b>Reunião de todos os participantes no ginásio (Agradecimento, Entrega de questionários de satisfação que devem ser preenchidos e entregues no momento, etc.)</b>		<b>9h16-9h20 (4') / 10h56-11h05 (9')</b>

## Anexo XIV – Certificado de participação

### Certificado de participação na atividade “Liceu em ação com saúde, arte e cultura”

Declara-se que o(a) aluno(a) \_\_\_\_\_ colaborou na atividade “Liceu em ação com saúde, arte e cultura”, organizada pelo núcleo de estágio de Educação Física, no dia 21 de Abril, das 8h às 11h15.

Funchal, 21 de abril de 2016

\_\_\_\_\_  
(O núcleo de estágio)

\_\_\_\_\_  
(O conselho executivo da escola secundária Jaime Moniz)



## Anexo XV – Questionário de Satisfação: Atividade de Intervenção na Comunidade

### Escolar

#### “Atividades lúdico-desportivas: Liceu em Ação”

Através do presente questionário pretendemos obter informações acerca do grau de satisfação dos participantes nas “Atividades lúdico-desportivas: Liceu em Ação” realizadas na Escola Secundária Jaime Moniz, no dia 21 de abril de 2016.

Por favor, assinale com um “X” uma opção para cada item, de acordo com a sua satisfação, sendo que: 1 = Muito pouca; 2 = Pouca; 3 = Razoável; 4 = Muita; 5 = Total.

Parâmetros relativos à atividade	Grau de Satisfação				
	1	2	3	4	5
Divulgação					
Organização					
Duração					
Pertinência de estar incluída na Semana da Saúde					
Situações lúdicas apresentadas					
Avaliação global					

Aspetos positivos e negativos

---

---

---

Sugestões

---

---

---

Agradecemos a sua colaboração.

## **Anexo XVI – Identificação da Ação de Extensão Curricular**

### **“Orientação pedestre: Liceu à descoberta das ruas do Funchal”**

A atividade de extensão curricular surge no âmbito do EP, designando-se por “Orientação pedestre: Liceu à descoberta das ruas do Funchal”. A sua realização terá lugar no dia 17 de maio de 2016, das 8h às 11h05, contando com a dinamização dos professores estagiários de EF.

### **Objetivos da Ação de Extensão Curricular**

#### **Objetivos Gerais**

- Sensibilizar os alunos para a criação de hábitos na prática da atividade física;
- Desenvolver a dimensão sócio afetiva dos alunos e da componente histórico-cultural acerca do centro da cidade do Funchal;
- Promover a autonomia através da responsabilização do cumprimento de uma tarefa fora do espaço escolar.

#### **Objetivos Específicos**

- Consciencializar os alunos acerca de outras possíveis alternativas físico-desportivas que promovam a prática regular de atividade física;
- Desenvolver a tomada de decisão estratégica, face aos possíveis itinerários que os alunos podem adotar;
- Estimular a cooperação e a entajuda no seio do grupo, face aos diferentes desafios colocados.

#### **Público-alvo**

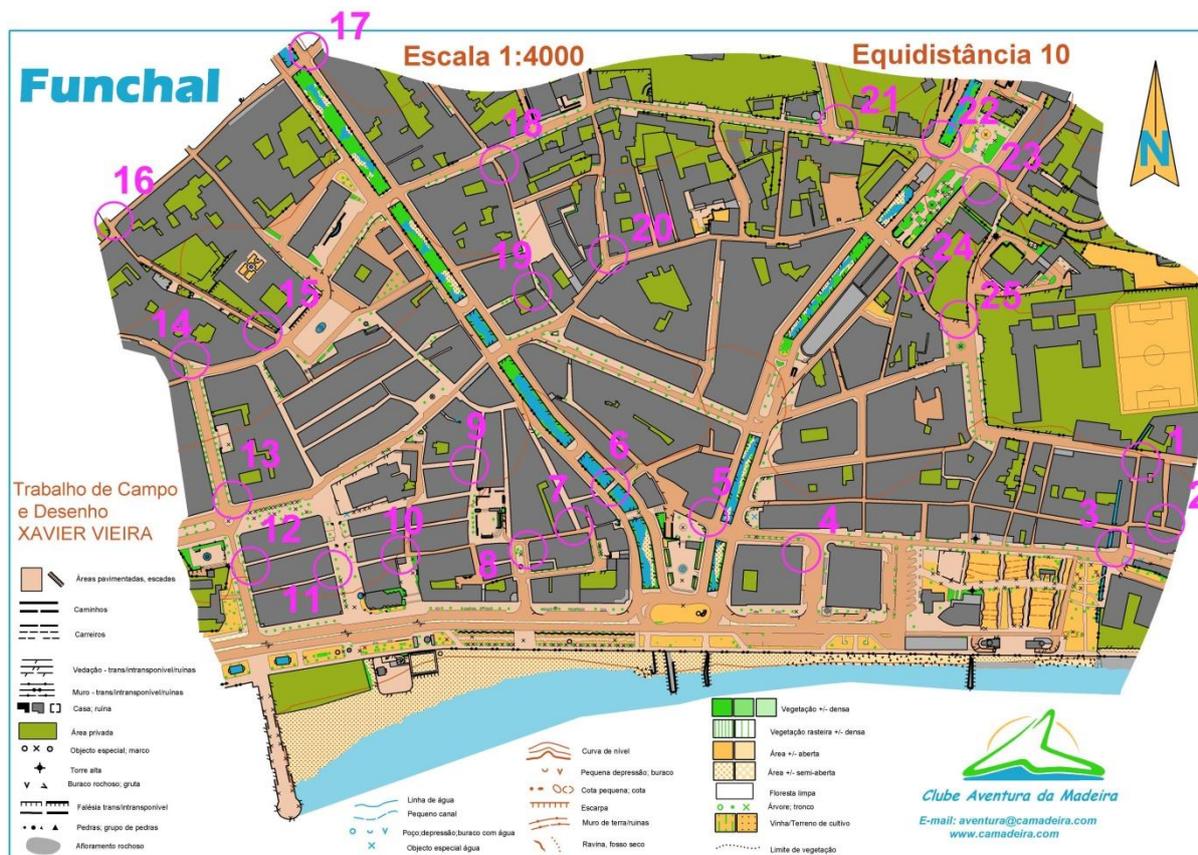
Esta atividade de extensão curricular pressupõe apenas a participação segmentada dos alunos das turmas dos professores estagiários, sendo com efeito orientada pelo núcleo de estágio de EF.

## Anexo XVII – Orientação pedestre: Liceu à descoberta das ruas do Funchal

	<b>Escola Secundária Jaime Moniz</b>		<b>2015/2016</b>
	<b>Plano de Aula – 12º6</b>		
	<b>Aula Nº59</b>	<b>Data:</b> 17-05-16	<b>Hora:</b> 9h45-11h15 (75')
<b>Material:</b> Mapas, cartões de controlo, questões de controlo, canetas, telemóveis, guarda-chuvas/impermeáveis.			
<b>Objetivos Gerais</b>	Realização da atividade de extensão curricular intitulada “Orientação pedestre: Liceu à descoberta das ruas do Funchal”; Caracterização da Orientação Pedestre e dos seus principais aspetos regulamentares; Desenvolvimento da dimensão sócio afetiva dos alunos e da componente histórico-cultural acerca do centro da cidade do Funchal.		
<b>Objetivos Específicos</b>	Identificação dos pontos de referência do centro do Funchal no mapa; Orientação do mapa de acordo com a disposição dos pontos de referência; Manutenção do mapa permanentemente orientado; Realização da técnica do polegar; Desenvolvimento da tomada de decisão mais rentável quanto ao trajeto a seguir.		
<b>Esquematização</b>	<b>Descrição - Objetivos</b>		<b>Tempo</b>
Sala do Campo	Tempo de tolerância para a chegada dos alunos   Chamada.		<b>9h45-9h55</b> (10')
	Conteúdos teóricos sobre Orientação Pedestre.		<b>9h55-10h05</b> (10')
	Explicação da atividade   Divisão por grupos   Entrega dos mapas, cartões de controlo e questões de controlo.		<b>10h05-10h10</b> (5')
Centro do Funchal	<b>Prova de Orientação</b>		
	<b>O. Mediatos:</b>		<b>O. Imediatos:</b>
	- Desenvolver a tomada de decisão estratégica, face aos possíveis itinerários que podem adotar.		- Em 45', encontrar o maior número de pontos possível respondendo corretamente às questões colocadas em cada rua.
	<b>Descrição + Instrução</b>		
	A turma encontra-se organizada em quatro grupos de 4 elementos e dois grupos de 3 elementos. Cada grupo terá de levar consigo um mapa, uma caneta, um cartão de controlo, uma folha com questões de controlo e dois telemóveis. Ainda, os alunos deverão ser portadores de um guarda-chuva/impermeável caso chova. Quando iniciar a prova os alunos partem da base (hall de entrada dos professores) e terão que acionar o cronómetro de um dos telemóveis. Quando terminarem a prova, os alunos têm de parar o cronómetro.		
	<b>NOTAS:</b> - Os alunos devem realizar todo o percurso em conjunto, ou seja, o grupo não se pode dividir para efetuar pontos distintos; - O cronómetro só pode ser parado quando todos os elementos do grupo estiverem chegado à base; - Mesmo que os grupos não consigam se deslocar a todos os pontos, às <b>10h55</b> todos os alunos têm de se encontrar na base.		
<b>G1</b> – Teresa, João A. Rodrigues, João S., João A. Nunes (4). <b>G2</b> – Sara, André, Diogo B., Diogo C. (4). <b>G3</b> – Carolina, Gabriel, Diogo N., José R. Gonçalves (4). <b>G4</b> – Joana, Francisco, Pedro, Eduardo (4). <b>G5</b> – Helena, João R. Nunes, Miguel (3).			
			<b>10h10-10h55</b> (45')

	<p><b>G6 – Cátia, Tiago, Steven (3).</b></p> <p><b>CONTATOS DAS PROFESSORAS ESTAGIÁRIAS PARA LIGAR EM CASO DE EMERGÊNCIA</b></p> <p>- <b>Carlota Correia:</b> 96* *** **</p> <p>- <b>Sandra Brito:</b> 96* *** **</p>	
	<p><b>Comportamentos Solicitados:</b> Leitura e interpretação do mapa; Orientação do mapa; Técnica do polegar; Dobrar o mapa; Autonomia; Cooperação.</p>	
	<p><b>Preenchimento de um questionário de satisfação por grupo na Sala do Campo  </b> Apuramento dos três primeiros grupos vencedores.</p> <p><b>PONTUAÇÃO</b></p> <p>Nome de cada rua = 10 pontos</p> <p>Uma resposta em branco = 0 pontos</p> <p>Uma resposta feita mas errada = 1 ponto</p> <p>Uma resposta feita e correta = 3 pontos</p> <p><b>Critério de desempate:</b> tempo no qual foi realizado a prova</p>	<p><b>10h55-11h05</b> (10')</p>
<p><b>OBSERVAÇÕES:</b></p>		

# Anexo XVIII – Mapa: Ação de Extensão Curricular



## **Anexo XIX – Questões de Controlo: Ação de Extensão Curricular**

**Questão 1** – Como se chama a grande fadista portuguesa ilustrada numa destas portas?

**Resposta 1:** Amália Rodrigues.

**Questão 2** – Qual o sinal de trânsito que se encontra afixado junto à placa que refere o nome da travessa?

**Resposta 2:** Sinal de sentido proibido.

**Questão 3** – Qual o nome do bar conhecido por vender a bebida tipicamente madeirense, situado na fronteira da Rua D. Carlos I com a Travessa dos Escaleres?

**Resposta 3:** Venda Velha.

**Questão 4** – Se algum dos elementos do grupo num sábado quiser apanhar o autocarro nº22 do centro com destino às Babosas, a que horas parte o primeiro e o último autocarro nesse dia?

**Resposta 4:** 7h20 e 22h15.

**Questão 5** – Devido às obras de remodelação dos troços terminais das ribeiras do Funchal, o que é que muito recentemente foi descoberto no antigo Largo do Pelourinho?

**Resposta 5:** As ruínas do antigo Forte de São Filipe.

**Questão 6** - Voltados para o mar, quantas escadas têm do vosso lado esquerdo?

**Resposta 6:** 8

**Questão 7** - Qual o nome da sapataria que tem no entroncamento?

**Resposta 7:** Sapataria Porto

**Questão 8** - Em que ano foi construído o portão dos varadouros?

**Resposta 8:** 1689

**Questão 9** - Quantas bandeiras tem nesta rua?

**Resposta 9:** 4

**Questão 10** - Quem foi Manuel de Sousa Mascarenhas?

**Resposta 10:** Governador e capitão general da ilha da madeira

**Questão 11** - Entre que anos o edifício da alfândega nova do funchal foi adaptado assembleia legislativa regional?

**Resposta 11:** Entre 1982 e 1987

**Pergunta 12** - Qual o nome do bazar café que tem na esquina da rua?

**Resposta 12:** Theo's

**Questão 13** - Qual o nome da estátua?

**Resposta 13:** João Gonçalves Zarco

## **Anexo XX – Respostas dos nomes das ruas do centro do Funchal: Ação de Extensão**

### **Curricular**

- 1 – Travessa das Torres
- 2 – Travessa de João Ribeiro
- 3 – Rua de Santa Maria
- 4 – Rua D. Carlos I
- 5 – Rua Artur de Sousa “Pinga”
- 6 – Largo do Pelourinho
- 7 – Rampa do Cidrão
- 8 – Rampa D. Manuel
- 9 – Ponte D. Manuel
- 10 – Travessa dos Açougues
- 11 – Rua dos Tanoeiros
- 12 – Largo dos Varadouros
- 13 – Travessa do Cabido
- 14 – Rua dos Capelistas
- 15 – Rua da Alfandega
- 16 – Rua Dr. António José de Almeida
- 17 – Rua das Murças
- 18 – Avenida Zarco
- 19 – Rua das Pretas
- 20 – Rua João Tavira
- 21 – Rua do Castanheiro
- 22 – Rua dos Netos
- 23 – Rua da Ponte da Nova
- 24 – Rua da Conceição
- 25 – Travessa dos Reis
- 26 – Rua do Seminário
- 27 – Rua das Hortas
- 28 – Rua Mary Jane Wilson
- 29 – Rua Alferes Veiga Pestana
- 30 – Rua da Ribeira de João Gomes
- 31 – Rua Conde Carvalhal
- 32 – Rua Miguel Carvalho
- 33 – Largo Jaime Moniz

## Anexo XXI – Questionário de Satisfação: Ação de Extensão Curricular

### Orientação pedestre: Liceu à descoberta das ruas do Funchal

Através do presente questionário pretendemos obter informações acerca do grau de satisfação dos participantes na atividade intitulada “Orientação pedestre: Liceu à descoberta das ruas do Funchal” realizada no Funchal, no dia 17 de maio de 2016.

Por favor, assinale com um “X” uma opção para cada item, de acordo com a sua satisfação, sendo que: 1 = Muito pouca; 2 = Pouca; 3 = Razoável; 4 = Muita; 5 = Total.

Parâmetros relativos à atividade	Grau de Satisfação				
	1	2	3	4	5
Divulgação					
Organização					
Duração					
Pertinência da atividade					
Situações lúdicas apresentadas					
Avaliação global					

Aspetos positivos e negativos

---

---

---

Sugestões

---

---

---

Agradecemos a sua colaboração.

## **Anexo XXII – Identificação da Ação Científico-Pedagógica Individual**

### **Identificação da Ação Científico-Pedagógica Individual – Lecionação do Andebol: propostas didáticas em espaço escolar**

#### **Objetivos**

##### **Objetivos Gerais**

- Refletir sobre o ensino do andebol e o espaço físico em questão;
- Apresentar propostas de lecionação do andebol dentro e fora do seu recinto específico.

##### **Objetivos Específicos**

- Analisar e interpretar o PNEF para o ensino secundário face aos diferentes níveis de ensino;
- Defender as potencialidades pedagógicas dos jogos pré-desportivos, reduzidos e condicionados como meios privilegiados de ensino;
- Auxiliar os docentes a encontrarem soluções adequadas para as múltiplas dificuldades que enfrentam na organização das aulas e das situações de aprendizagem do andebol;
- Analisar os parâmetros fundamentais que deverão ser manipulados no processo de ensino-aprendizagem do andebol.

## **Anexo XXIII – Resumo da Ação Científico-Pedagógica Individual**

### **Resumo**

A abordagem da matéria de ensino de Andebol na escola tem sido “olhada” pelos profissionais de Educação Física com alguma reserva e até mesmo rejeição, por ser considerada de difícil implementação em virtude da falta de espaços e da falta de modelos de ensinos ajustados ao contexto escolar (Estriga & Moreira, 2013).

As condições materiais, nomeadamente o espaço físico e o material didático, interferem de forma significativa nos trabalhos pedagógicos dos docentes sendo que os seus esforços, por mais criativos e imbuídos dos mais belos ideais educativos, podem fracassar caso não encontrem condições favoráveis de trabalho (Damazio & Silva, 2008).

Este artigo objetiva propor um conjunto de situações de ensino-aprendizagem de Andebol, recorrendo a diversos meios de ensino do jogo, com o intuito de operacionalizar situações ricas e variadas no espaço, tendo sempre como referência o Programa Nacional de Educação Física e os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos.

Assim sendo, uma das possibilidades de explorar a lecionação do Andebol em espaço escolar passa por (des)complexificar as regras do jogo, equacionar o número de jogadores e manipular o espaço do terreno de jogo, centrando a nossa prática em determinados objetivos, procurando não alterar a lógica interna da matéria de ensino.

**Palavras-chave:** Educação Física; Programa Nacional de Educação Física; Andebol; Propostas didáticas.

**Ações Científico-Pedagógicas Individuais**

Universidade da Madeira

Escola Secundária Jaime Moniz

**23 de janeiro de 2016**  
**Estratégias didáticas para**  
**a abordagem das**  
**ARE nas aulas**  
**de E.F.**

**Propostas de lecionação do**  
**Andebol dentro e fora**  
**do seu recinto**  
**específico**

**13:15 às 14:45**  
**Sala 216**

**Preletor**  
Prof.ª Estagiária Sandra Brito  
(sandra\_brito@hotmail.com)

**Preletor**  
Prof.ª Estagiária Carlota Correia  
(carlota\_correia@hotmail.com)

**Destinatários:**  
\* Profs. de E. F. do grupo de recrutamento  
680 da ESJM;  
\* Núcleos de Estágio do Mestrado em Ensino de  
E. F. da Universidade da Madeira (2015/2016).

**Organização:**  
\* Núcleo de Estágio da Escola Secundária Jaime Moniz

## **Anexo XXV – Identificação da Ação Científico-Pedagógica Coletiva**

### **Identificação da Ação Científico-Pedagógica Coletiva – Potencialidades pedagógicas do jogo como meio privilegiado de ensino no Andebol: uma proposta metodológica**

#### **Objetivos**

##### **Objetivos Gerais**

- Auxiliar os docentes a encontrarem soluções adequadas para as múltiplas dificuldades que enfrentam na organização das aulas e das situações de aprendizagem do andebol, com base nos espaços físicos, nos materiais didáticos, no PNEF e nas características dos alunos;
- Potenciar a utilização do jogo nas suas mais diversas formas como meio de ensino que veicula todos os princípios de natureza pedagógica, didática e metodológica, fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos no andebol.

##### **Objetivos Específicos**

- Analisar e interpretar do PNEF face aos diferentes níveis de escolaridade e de aprendizagem;
- Apresentar diferentes formas de organização de uma turma quer ao nível dos recursos materiais como dos recursos espaciais, de maneira a que todos os alunos manifestem uma participação ativa, sistematizada e organizada;
- Refletir sobre propostas metodológicas para a resolução de problemas tático-técnicos no andebol com base nos diferentes níveis de jogo evidenciados pelos alunos e nas suas capacidades, face às exigências do PNEF nas diferentes fases do jogo;
- Explorar a transversalidade do andebol de praia e adaptar as suas potencialidades pedagógicas ao espaço escolar como meio de ensino do jogo;
- Oferecer ferramentas/instrumentos de reflexão e de trabalho aos professores participantes.

**Ação Científico-Pedagógica Coletiva**   
*Validada 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 Penteada,  
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  
(9h00-13h00)

**Módulo I: Abordagem da Capoeira na escola**  
Preletores convidados: Mestre Susana Barreto; Mestre André Pinto

**Módulo II: Orientação e Geocaching: Uma abordagem em contexto escolar**  
Preletores convidados: Doutora Catarina Barros; Dr.ª Susana Gomes

**05**  
MARÇO  
(9h00-13h00)

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

**Módulo IV: Atividades Rítmicas Expressivas em âmbito escolar; problemas e possíveis soluções**  
Preletores convidados: Mestre Catarina Freitas; Mestre Lisa Gonçalves

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

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

 [acao coletiva2016@gmail.com](mailto:acao coletiva2016@gmail.com)  Ação Científico-Pedagógica Coletiva 2016  Octávio Jesus: 968440028

## Anexo XXVII – Programa da Ação Científico-Pedagógica Coletiva

### “Contributos práticos para a abordagem da Educação Física”

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

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

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

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

<sup>1</sup> Solicita-se o uso de equipamento desportivo para a componente prática.

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

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

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

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

	<b>(Mestre Artur Rodrigues)</b>
<b>18:00h</b>	<b>Encerramento da Ação</b>

<sup>1</sup> Solicita-se o uso de equipamento desportivo para a componente prática.

## **Anexo XXVIII – Resumo da Ação Científico-Pedagógica Coletiva**

### **Resumo**

O jogo e as suas potencialidades metodológicas no processo de ensino-aprendizagem do Andebol implicam a resolução de problemas emergentes do jogo, cujas respostas apresentam várias soluções face às diversas possibilidades ocasionadas pela interferência contextual que nele se faz sentir.

Por conseguinte, para melhor otimizar o processo de ensino-aprendizagem, é necessário que os docentes ajustem constantemente a sua prática pedagógica e tenham em conta um conjunto de variáveis que podem ser manipuláveis, entre as quais o espaço, o tempo, o número de alunos, o material didático e as regras do jogo, atendendo aos diferentes níveis de proficiência existentes numa turma, objetivando minimizar a heterogeneidade entre os alunos.

Desta forma, a lecionação da matéria de ensino de Andebol pode-se manifestar sobre diversas propostas de organização de situações de aprendizagem nas aulas de Educação Física, podendo até mesmo ser abordada fora do seu recinto específico com recurso a diversos meios de ensino do jogo.

**Palavras-Chave:** Educação Física; Programa Nacional de Educação Física; Andebol; Propostas metodológicas.