

Relatório de Estágio de Educação Física Realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Luísa Raquel Sargo Mendonça

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

maio | 2017

**Relatório de Estágio de Educação Física
Realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Luísa Raquel Sargo Mendonça

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTADORA
Ana José Aguiar Rodrigues

“O maior educador não é o que controla, mas o que liberta.
Não é o que aponta os erros, mas o que os previne.
Não é o que corrige comportamentos, mas o que ensina a refletir.”

Augusto Curry

AGRADECIMENTOS

Expresso aqui os meus sinceros agradecimentos às pessoas que direta e indiretamente contribuíram para a concretização deste projeto:

À Professora Doutora Ana Rodrigues, pela dedicação, compreensão e atenção durante esta fase académica. Obrigada, acima de tudo, por nos orientar e apoiar as nossas decisões.

Ao Orientador Pedagógico Professor João Carvalho por nos acompanhar e apoiar neste processo.

Ao colega de estágio Silvino Mendes por todo o apoio.

À Comunidade Escolar da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, pela receção, respeito e colaboração no nosso trabalho, sobretudo por parte do grupo disciplinar de Educação Física, Conselho Executivo e funcionários da escola.

Aos meus alunos pela colaboração e respeito que sempre demonstraram ter.

À Joaquina e Sílvia por todo o apoio e companheirismo.

À minha família, em especial às minhas irmãs Liliana, Mónica e Tatiana e à minha sobrinha Beatriz.

À Mónica e à Liliana por todo o apoio e compreensão.

Aos meus grandes amigos, Marlene, Sofia, Gamarra, Sílvia, Zélia, Sofia, Tina, Lucinda, Agostinho, Celso, Tatiana e Natacha.

À Beatriz e ao Gil por todo o apoio.

Ao João por todo o apoio, suporte e compreensão.

RESUMO

O presente documento pretende descrever e refletir sobre as atividades desenvolvidas ao longo do Estágio Pedagógico, no ano letivo 2016/2017 na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco. Pretende-se deste modo fundamentar e refletir as opções metodológicas e didáticas realizadas nas seguintes áreas de intervenção: prática letiva, atividades de integração no meio e atividades de natureza científico-pedagógica.

A prática letiva afirmou-se como uma das principais componentes do estágio, sendo possível atuar numa turma de secundário (12º ano) e numa turma de 2º ciclo (6ºano). Seguimos de forma cíclica as fases de planeamento, de realização, e de controlo e avaliação da nossa intervenção, sendo que a prática letiva englobou ainda a organização e conceção de um instrumento de observação para a assistência às aulas dos colegas de estágio e do orientador cooperante.

As atividades de integração no meio englobaram a caracterização da turma e a ação de extensão curricular. A caracterização da turma tem como objetivo realizar uma análise minuciosa da turma, fundamental na gestão do processo ensino-aprendizagem. Na ação de extensão curricular procurou-se promover a interação entre os elementos do conselho de turma, alunos e encarregados de educação, através de uma atividade de promoção de um estilo de vida saudável e que contemplou o *geocaching*, o *stand up paddle* e a canoagem.

As atividades de natureza científico-pedagógica tiveram como propósito fornecer aos professores ferramentas de trabalho, que os auxiliem na sua intervenção.

O Estágio Pedagógico foi uma etapa de aprendizagem fundamental para a nossa formação enquanto professores, tendo sido uma experiência de grande cumplicidade e partilha pedagógica, que não incidiu apenas na lecionação das aulas, mas também englobou a capacidade de gerir e refletir processos, através da análise crítica de diversos fatores que permitissem tomar decisões mais coerentes de acordo com os objetivos propostos.

Todo o Estágio Pedagógico teve por base promover transformações nos alunos, sendo que acreditamos que o Professor é um agente catalisador que promove a estimulação das potencialidades e o desenvolvimento das capacidades dos alunos com intuito de lhes fornecer ferramentas para que sejam capazes de se adaptar à sociedade de hoje e de amanhã.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico, Escola, Educação Física, Prática Letiva.

ABSTRAC

This essay aims to explain and consider the activities developed throughout the term year of 2016-2017 at Gonçalves Zarco primary and secondary school during an Educational Placement. For that reason it is intended to justify and evaluate the methodological and didactic approaches carried out in the following areas: learner practice; environment focused activities and scientific–educational approaches.

The learner practice was a crucial element of the educational placement which allowed acting in a year 8 and year 13 classes by monitoring, planning, implementing, and evaluating the intervention phases in a cyclic manner. The learner practice also incorporated the creation and organization of an instrument for observation of the fellow internships students and the supportive mentor.

The activities of integration in the environment included the characterization of the class and the achievement of curricular extension. The characterization of the class is based on a detailed evaluation of the same which is vital in the management of the learning teaching process. In the curriculum extension action the aim was to promote interaction amongst class reps, students and guardians by means of a healthy lifestyle promotion that incorporated geocaching, stand up paddle and canoeing. The scientific -educational activities were designed to provide teachers with equipment that would further assist them in their intervention.

The Educational Placement was an essential learning experience adding to our training as teachers. The EP proved to be an experience of great complicity and educational sharing which does not only involve teaching the pupils but also encompasses the ability to manage and reflect processes using critical analysis of several factors that allow for more coherent decision making in accordance with the established goals.

On the whole the Educational Placement was established on the drive to incite transformations in each individual as Physical education is a resource where the teacher is believed to be the catalyzing agent that stimulates the potential and develops abilities that provide the pupils with skills to adapt to the current and upcoming society.

Key Words: Educational placement, School, Physical Education, Learner Practice

RESUMEN

El presente documento desea describir y reflejar las actividades desarrolladas a lo largo de la Etapa Pedagógica, en el año escolar 2016/2017 en Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco. Se pretende de este modo fundamentar e reflejar; as opciones metodológicas y didácticas llevado a cabo en las siguientes áreas de intervención, la práctica lectiva, las actividades de integración en el medio y actividades de naturaleza científico-pedagógica.

La práctica lectiva se afirmó como uno de los principales componentes de la EP, siendo posible actuar en una clase de secundaria (12º grado) y 2º ciclo (6º grado). En que seguimos de forma cíclica las fases de planificación, de realización, y de control y evaluación de nuestra intervención. La práctica lectiva englobó también la organización y concepción de un instrumento de observación para la observación, de clases de los compañeros de prácticas y del orientador cooperante.

Las actividades de integración en el medio engloban la caracterización de la clase y la acción de extensión curricular. La caracterización de la clase tiene como base realizar un análisis minucioso de la clase, fundamental en la gestión del proceso de enseñanza aprendizaje. En la acción de extensión curricular se procuró promover la interacción entre los elementos del consejo de clase, alumnos y encargados de educación a través de una actividad de promoción de un estilo de vida saludable y que se contempló el geocoaching, el stand up paddle y piragüismo.

Las actividades de naturaleza científica pedagógica tuvieron como propósito proporcionar a los profesores herramientas de trabajo, que los ayuden en su intervención.

La Etapa Pedagógica fue una etapa de aprendizaje fundamental para nuestra formación como profesores, siendo una experiencia de gran complicidad y distribución pedagógica, que no se centra sólo en la enseñanza de las clases, sino que también engloba la capacidad de gestionar y reflexionar procesos a través del análisis crítico de diversos factores que permiten tomar decisiones más coherentes de acuerdo con los objetivos propuestos.

Toda la Etapa Pedagógica tuvo como base la ambición de provocar transformaciones en cada individuo, en su ser que EF es un medio que creemos que el Profesor es el agente catalizador que estimula las potencialidades y desarrolla capacidades que los hacen más capaces de adaptarse a la sociedad de hoy y de mañana.

Palabras clave: Etapa Pedagógica, Escuela, Educación Física, Práctica Lectiva.

RESUMÉ

Ce document vise à décrire et réfléchir sur les activités développées au cours de la formation des enseignants, durant l'année scolaire 2016/2017 dans le collège et lycée Gonçalves Zarco. Il vise à soutenir et débattre ainsi les choix méthodologiques et didactiques réalisés dans les domaines d'intervention suivants, l'enseignement pratique, les activités d'intégration au milieu et les activités de nature scientifique et pédagogique.

La pratique de l'enseignement lui-même est vu comme l'un des principaux éléments du stage. Nous avons pu travailler dans une classe de terminal et une de sixième où nous avons suivi les phases de planification cyclique, la préparation, l'opérationnalisation et l'évaluation de notre intervention. La pratique de l'enseignement comprenait également l'organisation et la conception d'un instrument d'observation aux classes des collègues stagiaire et professeur coopérant.

Les activités d'intégration englobaient deux activités. La caractérisation de la classe visait à procéder à une analyse approfondie de la classe, fondamentale dans la gestion du processus d'enseignement et d'apprentissage. Dans l'action d'extension on a cherché à promouvoir l'interaction entre les éléments du conseil de classe, les élèves et les parents à travers une activité de promotion d'un mode de vie sain et qui explorait le geocaching, le stand up paddle et le canoë kayak.

La nature scientifique des activités pédagogiques visait à fournir les outils de travail aux enseignants, pour les aider dans leur processus pédagogique.

Le stage pédagogique est une étape d'apprentissage clé pour notre développement en tant que professeur et une grande expérience de complicité et partage qui ne se concentre pas seulement sur les pratiques pédagogiques, mais inclut également la capacité de gérer et de tenir compte des processus, grâce à une analyse critique de plusieurs facteurs qui vous permettent de prendre des décisions cohérentes conformément aux objectifs proposés.

Le stage s'est basée sur la promotion de la transformation des étudiants, et nous croyons que l'enseignant est un catalyseur qui favorise la stimulation du potentiel et le développement des compétences des élèves afin de les rendre plus capables de s'adapter à la société d'aujourd'hui et de demain.

Mots-clés: Éstage Pédagogique ; l'école, l'éducation physique, la pratique de l'enseignement.

Índice

AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO	iii
ABSTRAC	iv
RESUMEN	v
RESUMÉ	vi
ÍNDICE DE QUADROS.....	x
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xi
ÍNDICE DE ANEXOS.....	xii
LISTA DE ABREVIATURAS	xiii
Introdução	1
1.Enquadramento do Estágio Pedagógico	3
1.1. Expectativas em relação ao Estágio Pedagógico.....	4
2. Enquadramento Contextual.....	5
2.1. Caracterização da Escola	5
2.1.1. Breve Resenha Histórica	5
2.1.2. Missão e Objetivos da EBSGZ.....	7
2.1.3. Análise SWOT (Pontos fortes e pontos fracos)	8
2.1.4. Orgânica	8
2.1.5. Infraestruturas.....	9
2.1.6. Recursos Humanos	10
2.1.7. Recursos Materiais	10
3.Prática Letiva	12
3.1. Turmas Atribuídas	13
3.1.1. Turma 12 ^ª	13
3.1.2. Turma 6 ^ª	14
3.2. Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem	14
3.2.1. Planeamento Anual	15
3.2.2. Unidade Didática	19
3.2.3. Plano de Aula	25
3.2.4. Intervenção Pedagógica	27
3.2.5. Estratégias Pedagógicas	28
3.2.6. Modelos de Ensino	34

3.2.7. Estilos de Ensino.....	35
3.2.8. Avaliação	36
3.2.8.1. Avaliação Inicial.....	38
3.2.8.2. Avaliação Formativa.....	39
3.2.8.3. Avaliação Sumativa	39
3.2.8.4. Organização da Aula	40
3.2.8.5. Considerações Finais.....	42
3.3. Assistência às Aulas	44
3.3.1. Enquadramento	44
3.3.2. Objetivos.....	46
3.3.3. Metodologia.....	47
3.3.4. Balanço	48
3.3.5. Considerações Finais	48
4. Ações Científico-Pedagógicas.....	50
4.1. Ação Científico-Pedagógica Individual.....	50
4.1.1. Enquadramento	51
4.1.2. Objetivos.....	52
4.1.3. Metodologia.....	52
4.1.4. Dinamização da Atividade	53
4.1.5. Reflexão Crítica	53
4.1.6. Considerações Finais	55
4.2. Ação Científico - Pedagógica Coletiva	56
4.2.1. Enquadramento	56
4.2.2. Objetivos.....	56
4.2.3. Metodologia.....	57
4.2.4. Dinamização	59
4.2.5. Balanço	60
4.2.6. Considerações Finais	61
5. Atividades de Integração no Meio	62
5.1. Caracterização da Turma	62
5.1.1. Enquadramento	62
5.1.2. Objetivos.....	63
5.1.2.1. Objetivos gerais.....	63
5.1.2.2. Objetivos Específicos	63

5.1.3. Metodologia	63
5.1.4. Caracterização da turma 12 ^º 4	64
5.1.4.1. Dados demográficos	64
5.1.4.2. Agregado Familiar	65
5.1.4.3. Vida Escolar e Perspetiva de Futuro	66
5.1.4.4. Perceção sobre a disciplina de Educação Física	66
5.1.4.5. Atividade Física e Prática desportiva	66
5.1.4.6. Aptidão Física	67
5.1.4.7. Caracterização Sociométrica	68
5.2. Considerações Finais	68
6. Atividade de Extensão Curricular	70
6.1. Enquadramento	70
6.2. Objetivos	71
6.3. Dinamização	72
6.4. Balanço	72
7. Outras Atividades	75
7.1. Lecionação de aulas da turma do orientador cooperante	75
7.2. Colaboração na Atividade de Prevenção Rodoviária	75
7.3. Torneio 4 Estações	75
7.4. Coreografia a apresentar na semana do EcoEscolas	76
9. Referências Bibliográficas	81
10. Anexos	86

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Componentes de Avaliação do Grupo disciplinar de E.F. da E.B.S.G.Z.	38
Quadro 2 Estrutura do módulo II da Ação Científico-Pedagógica Coletiva	58
Quadro 4 - Programa da Atividade de Extensão Curricular	72

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultados do Questionário de Satisfação da Ação Científico Pedagógica Individual	57
Gráfico 2 - Constituição da turma.....	69

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I: Mapa de Instalações	86
Anexo II: Planeamento Anual	87
Anexo III: Ficha da Avaliação Inicial dos Jogos Desportivos Coletivos (Garganta, 2008, adaptado prudente, Gouveia, Sousa & Caldeira 2015).....	88
Anexo IV: Ficha da Avaliação Inicial do Voleibol (Mesquita Adaptado Junior 2006)	89
Anexo V: Ficha da Avaliação Inicial do Badmínton.....	90
Anexo VI: Ficha da Avaliação Inicial Ténis de Campo.....	91
Anexo VII: Ficha da Avaliação Inicial Atividades Rítmicas Expressivas (Adaptado de Basílio 2016)	92
Anexo VIII: Ficha da Avaliação Inicial Ginástica de Solo (Adaptado de Basílio 2016)....	93
Anexo IX: Ficha da Avaliação Inicial Ginástica Acrobática (Adaptado de Basílio 2016) .	94
Anexo X: Plano de Aula.....	96
Anexo XI: Instrumento de Observação 1	100
Anexo XII: Instrumento de Observação 2.....	101
Anexo XIII: Cartaz da Ação Científico-Pedagógica Individual.....	102
Anexo XIV: Poster Seminário Desporto e Ciência 2017	103
Anexo XV: Cartaz da Ação Científico-Pedagógica Coletiva.....	104
Anexo XVI: Programa da Ação Científico Pedagógica Coletiva.....	105

LISTA DE ABREVIATURAS

ACPC – Ação Científico-Pedagógica Coletiva

ACPI – Ação Científico-Pedagógica Individual

AEC – Ação de Extensão Curricular

AEN – Atividades de Exploração da Natureza

AI – Avaliação Inicial

ARE – Atividades Rítmicas Expressivas

EBSGZ – Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

MEEFEBBS – Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

NEEBSGZ – Núcleo de Estágio da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

NE – Núcleo(s) de Estágio

PdA – Plano de Aula

PEE – Projeto Educativo de Escola

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

RAM – Região Autónoma da Madeira

RI – Regulamento Interno

UD – Unidade Didática

UMa – Universidade da Madeira

Introdução

O presente relatório surge no âmbito do Estágio Pedagógico (EP) em Educação Física (EF) do Mestrado de Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Universidade da Madeira. Este representa o culminar do ano de formação, realizado na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco (EBSGZ).

Desde sempre ser professor foi uma profissão reconhecida socialmente, considerando que o seu papel de educador é fulcral no desenvolvimento holístico do aluno. É indiscutível que o professor possibilita ao aluno a descoberta de novos horizontes assim como leva-o à compreensão do desconhecido. Todas as ações do professor têm consequências no crescimento do aluno e na construção da sua forma de pensar, sentir e agir. De certa forma podemos dizer que ser professor é agir no presente para preparar o aluno para o futuro, e por isso não é suficiente dominar o saber e transmiti-lo, mas, acima de tudo, é preciso dar sentido às aprendizagens, para podermos transformar/formar os alunos para um futuro incerto. Indo ao encontro do que é defendido por Lopes (2011), que refere que o desporto é um meio de transformação do homem sendo que essa transformação deve ter uma intencionalidade em função dos objetivos definidos. Podemos formar para desenvolver capacidades e competências que potenciem a autonomia, a tomada de decisão, a montagem de estratégias, ou, pelo contrário, a dependência, a obediência cega ou a reprodução de estereótipos, cabendo ao professor definir quais as competências que pretende potenciar sempre consciente de que irá influenciar o futuro dos seus alunos.

O EP visa a formação do professor, como impulsionador de ensino de qualidade. Pretende-se um professor reflexivo que analisa, reflete e justifica o que faz em conformidade com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes das quais se salientam as funções letivas, de organização, gestão e cooperação.

O EP visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, através da prática de ensino supervisionada em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão. N. Fraga (comunicação pessoal, 2014).

O relatório final de estágio constitui-se como mais um elemento de formação, uma vez que a sua finalidade passa por fazer uma análise crítica ao trabalho desenvolvido. O estagiário revê o seu trajeto, analisando as dificuldades sentidas, assim como as estratégias

adotadas para as solucionar, as aprendizagens realizadas, assim como verificar se as expectativas iniciais foram atingidas.

Ao longo do presente Relatório realizar uma análise crítica e reflexiva sobre a nossa atuação ao longo do EP, nomeadamente nas atividades da Prática Letiva, nas Ações de Natureza Científico-Pedagógica, nas Atividades de Integração no Meio e por fim em Outras Atividades.

1. Enquadramento do Estágio Pedagógico

Segundo o enquadramento legislativo português o exercício da docência deverá ser precedido da frequência com aproveitamento do 2º ciclo de estudos no espaço europeu do ensino superior (Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março, alterado pelo Decreto-lei nº 107/2008 de 25 de junho e pelo Decreto-lei nº 230/2009 de 14 de setembro). São igualmente definidos pelo Decreto-lei 74/2006 de 24 de março um conjunto de conhecimentos, competências e capacidades que devem ser adquiridas pelo futuro professor, nomeadamente capacidade de análise, interpretação, aplicabilidade de conhecimentos em contexto multidisciplinar, capacidade de reflexão crítica, emissão de juízos de forma clara e sustentada, capacidade de aprofundar conhecimentos sustentado por uma aprendizagem duradoura, auto-orientada e autónoma.

Pelo decreto-lei nº 240/2001 de 30 agosto de 2001 é definido que cabe à instituição de ensino superior a definição de objetivos para um plano de estudos organizado que promova o ensino, a aprendizagem e a avaliação necessária para a formação do futuro professor. O segundo ciclo do Mestrado em ensino de EF nos ensinos básico e secundário da Universidade da Madeira é composto por 4 semestres, sendo que o EP se enquadra nos últimos dois semestres.

A importância de situações práticas pedagógicas supervisionadas como espaço essencial para os professores aplicarem o conhecimento adquirido durante o percurso académico é reforçado por diversos autores (Siendentop, 1991; Freire, 2001).

Piéron (1996) refere que o EP é o momento de convergência, por vezes de confrontação entre a formação teórica e o mundo real do ensino, onde o estagiário deve assumir uma grande responsabilidade na aula, colocando-o assim em situações desconfortáveis que não lhes são familiares. Fernandes (2003, p. 66) refere que *“são várias as oportunidades que se oferecem ao estagiário para pôr em prática, experimentar e consolidar uma série de conhecimentos e competências trabalhadas (ou não) ao longo do curso”*. Fernandes (2003, p. 19), refere ainda que durante o EP há *“novos saberes, novos papéis, uma maior autonomia e um maior sentido de responsabilidade são alguns dos desafios e exigências contidos neste processo rumo ao ‘tornar-se professor’”*.

Almada, Fernando, Lopes, Vicente & Vitória, (2008) referem que atualmente, o acesso ao conhecimento está facilitado pela variedade de procura e efetivação de fontes de informação. Tendo isto em conta a aquisição dos conhecimentos tem de ser articulada de forma lógica e coerente com o nosso objeto de estudo, por isso existe a necessidade do

professor ser algo mais do que um mero transmissor de conhecimentos, e para isso o docente tem de conseguir dominar ferramentas que possibilitem:

“ (...) compreender melhor, perceber (note-se que não é saber) quais as soluções que melhor se ajustam, apreender as dificuldades a enfrentar e como as ultrapassar, enfim ser capaz de ajudar (em busca de) decisões mais adaptadas e assim permitir uma aprendizagem do “saber estar” mais eficiente” (Almada et al., 2008, p. 66).

1.1.Expectativas em relação ao Estágio Pedagógico

Sendo o EP o culminar do processo académico, as expectativas iniciais assim como os receios que me esperavam inerentes ao medo de falhar como docente eram elevadas. O EP apresenta-se como uma transição (apesar de a discência nos acompanhar ao longo da vida) em que deveríamos articular as nossas aprendizagens com a ação pedagógica em que seremos nós os catalisadores de transformações.

Desde que ingressei na Licenciatura em EF e Desporto tinha como objetivo realizar o Mestrado em Ensino, pois foi algo que eu sempre quis. A principal expectativa prendia-se com o facto do estágio ser uma experiência marcante e significativa na minha vida académica, profissional e pessoal, uma vez que o envolvimento no processo pedagógico exige uma interação constante, num contexto com indivíduos com dificuldades, capacidades e motivações díspares, e por isso surgiu a insegurança, o medo de falhar, e não ser capaz de assumir de forma coerente e lógica o processo de ensino-aprendizagem, pois nós como professores somos responsáveis por preparar/formar/transformar o aluno para que este consiga se adaptar à sociedade em que vivemos. Por outro lado, e na base das expectativas encontrava-se a capacidade de por em prática/transmitir as aprendizagens e conhecimentos que foram adquiridos ao longo de todo o percurso de formação académica nomeadamente na licenciatura e no mestrado de uma forma coerente e lógica tendo sempre por base o aluno.

Na fase inicial do EP surgiram inúmeras dúvidas e incertezas, relativamente ao caminho a seguir bem como que estratégias adotar, porém algumas destas dúvidas foram “respondidas” ao longo do processo ensino-aprendizagem, conforme fomos conhecendo os alunos.

2. Enquadramento Contextual

2.1. Caracterização da Escola

Com o propósito de compreender as dinâmicas proporcionadas pelo EP foi fundamental caracterizar o contexto real que envolveu e acolheu todo o processo. Desta forma, foi essencial desenvolver um conhecimento prévio das possíveis realidades em que iria ocorrer o EP, para que atuação na escola acolhedora fosse consciente e ao encontro das expectativas estabelecidas. Posto isto, as problemáticas e aprendizagens decorridas derivaram das solicitações proporcionadas pela escola em questão, sendo este um fator bastante influenciador no decurso da formação docente.

A caracterização do estabelecimento de ensino onde o estagiário irá desenvolver o seu EP deve assumir-se como uma prioridade inicial na ordem da sua ação de trabalho, pois configura-se como uma ação fundamental para a identificação e compreensão da realidade e do contexto de inserção, precavendo uma intervenção devidamente contextualizada e adequada.

Com esta caracterização pretende-se não só identificar e descrever as estruturas físicas da escola, mas também o seu envolvimento e dinâmicas de funcionamento. Nesse sentido, e posteriormente à definição da escola onde iria ocorrer o estágio, foi fundamental tomar conhecimento sobre o contexto específico em causa. Para tal, recorreu-se a um conjunto de meios e fontes que possibilitassem a recolha de informação, que estavam acessíveis no site da escola nomeadamente o Projeto Educativo Escola (PEE), o Regulamento Interno (RI), e o Plano Anual de Atividades, que permitiram a identificação das dinâmicas de funcionamento, atividades e iniciativas calendarizadas bem como serviços e recursos disponíveis.

2.1.1. Breve Resenha Histórica

De acordo com o PEE (2014-2018), a Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco (EBSGZ) foi criada a 9 de setembro de 1968, tendo sido inicialmente designada como Escola Preparatória de Gonçalves Zarco, onde foi pela primeira vez ministrado o denominado “ciclo preparatório”. Nos seus primeiros anos, as instalações foram adaptadas para corresponder as solicitações de um estabelecimento de ensino normal, para posteriormente ter sido construído, em 1989, um edifício próprio, localizado na Freguesia dos Barreiros, Freguesia de São Martinho.

A escola compreende a escolaridade desde o 2.º ciclo do ensino básico até ao ensino secundário, sendo frequentada por cerca de 1600 alunos oriundos das áreas geográficas circundantes, nomeadamente das zonas da Ajuda, do Areeiro, das Quebradas, da Nazaré e de São Martinho.

De forma global os alunos apresentam grandes défices económicos, e por isso beneficiam do apoio da ação social escolar (com escalão 1, 2 e 3), um desvio etário elevado, sem grandes objetivos futuros profissionais e encarregados de educação com habilitações literárias maioritariamente no ensino básico (PEE, 2014-2018).

Relativamente ao insucesso escolar este é mais elevado no 7º ano de escolaridade, seguido pelos 8º e 6º anos, apesar de se ter verificado no ano letivo anterior um decréscimo do insucesso escolar. No Ensino Secundário, ainda no mesmo período, o insucesso escolar é muito reduzido nos anos terminais, contrariamente ao que se verifica no 10º ano pela fraca ambição profissional dos alunos, resultado do aumento da escolaridade obrigatória (PEE, 2014-2018).

Posto isto, a EBSGZ tem criado projetos educativos que visam melhorar o sucesso escolar, a qualidade da aprendizagem, a disciplina e cidadania, a organização interna bem como a imagem da escola. Podemos verificar através do *site* da escola, uma vasta oferta de projetos de enriquecimento curricular para os alunos, nomeadamente: Altamente GZarco (cujo objetivo é o combate ao insucesso e abandono escolar dos alunos), Auto Zarco (promover o sucesso dos alunos na disciplina de História e Geografia de Portugal do Ensino Básico, incutindo nos discentes o gosto pelos acontecimentos históricos) Atlante (que assenta prevenção das toxicodependências para os alunos dos 12 aos 16 anos), Bau de Leitura (que objetiva promover hábitos de leitura e escrita junto dos alunos de todos os níveis de ensino), Carta da convivialidade (visa dotar o aluno de competências para que contribua de forma positiva para o estabelecimento de um clima de maior e melhor harmonia relacional, com os seus colegas e com a restante comunidade educativa), Eco-escola, (educação ambiental direcionado para a comunidade escolar), Educação para a Segurança e Prevenção de riscos (Plano de Educação Rodoviária), Educação Sexual e Afetos, Expressões Artísticas, Galeria Espaçomar (olhar as artes direcionado para a comunidade escolar) Desporto Escolar, Desporto GZ, Rede de Bufetes Escolares Saudáveis (RBES) (Valorização do Buffet dos Alunos).

No que se refere aos projetos desportivos da escola, destacamos: a) Desporto Escolar, que abrange diversas modalidades como o Andebol, Atletismo, Badminton, Basquetebol, Ginástica Aeróbica, Futsal, Ténis de Mesa e Voleibol; b) Desporto GZ,

respeitante ao Cube Escola Gonçalves Zarco e que culmina na abordagem de modalidades como o Atletismo.

2.1.2. Missão e Objetivos da EBSGZ

A EBSGZ define como missão a promoção do desenvolvimento harmonioso do aluno, através do sucesso educativo e valorização social e pessoal do mesmo, numa linha de educação para a cidadania, da potencialização das práticas colaborativas, da promoção da inovação e formação e da preservação da identidade e cultura da escola (PEE, 2014-2018).

De acordo com o PEE (2014-2018), a missão da EBSGZ tem por base o lema “Pela promoção do desenvolvimento harmonioso do aluno”, através da:

- Promoção do sucesso educativo e da valorização da formação pessoal e social dos alunos, enquanto elementos da comunidade.
- Educação para a cidadania com as competências, conhecimentos e valores necessários ao sucesso pessoal, profissional e social.
- Otimização das práticas colaborativas e das boas práticas de comunicação interna e externa (*intra e inter* departamentos, entre ciclos).
- Promoção da inovação e da formação.
- Preservação da identidade e cultura da Escola.

A EBSGZ coloca o aluno no centro do processo educativo, onde as estratégias, atividades e metodologias de ensino têm de ir ao encontro de um ensino com qualidade, direcionado para o sucesso dos jovens e bem-estar de toda a comunidade escolar.

A EBSGZ, tem como princípio a “Promoção de desenvolvimento harmonioso do aluno”. Este lema faz com que a escola possua um objetivo no plano estratégico-político que se constitui como referência na comunidade envolvente e que potencie o sucesso escolar (e não só) dos alunos. Posto isto, os objetivos passam por:

- Promover um ensino de qualidade;
- Realizar uma cultura de inclusão;
- Promover a criatividade, autonomia, o gosto pelo conhecimento e a disciplina;
- Aprofundar a interação com os vários parceiros do meio local e regional;
- Aproximar a escola à comunidade.

2.1.3. Análise SWOT (Pontos fortes e pontos fracos)

A EBSGZ, objetiva atingir a excelência em relação ao serviço que presta, ou seja ao ensino, mas também em todos os outros aspetos que a escola possui ao serviço dos alunos, professores, colaboradores e comunidade envolvente.

Porém de acordo com o PEE (2014-2018), existem pontos fracos e pontos fortes apontados pela comunidade escolar, identificados através da análise SWOT, o que possibilita à Escola ter também linhas orientadoras mais claras e definidas com vista a atingir os objetivos que são pré-definidos.

Através da análise SWOT presente no Projeto Educativo Escola do quadriénio 2014-2018, é possível verificar os seguintes pontos fortes:

- Qualidade científico-pedagógica nos diferentes níveis de ensino.
- Bom ambiente escolar promovido pelo pessoal docente.
- Corpo docente estável e empenhado.
- Diversidade de projetos e atividades que complementa o currículo, abrangendo várias áreas do conhecimento.
- Oferta de Cursos EFA (Educação e Formação de Adultos) e CEF (cursos de Educação e Formação).

Do lado oposto, os pontos fracos que foram diagnosticados através da análise SWOT que são apresentados seguidamente:

- Comportamentos de indisciplina e insegurança na escola.
- Défice na vigilância e segurança dos espaços da escola e das suas imediações.
- Ausência de planos para cativar bons alunos da área geográfica em que se insere a escola.
- Oferta formativa pouco variada no ensino secundário.
- Fraca participação dos encarregados de educação na atividade escolar.
- Diminuição da população escolar (alunos).
- Qualidade dos serviços no bar e cantina.

2.1.4. Orgânica

A comunidade escolar da EBSGZ encontra-se estruturada em cinco órgãos, onde a política educativa escolar é gerida, através da gestão e organização da comunidade escolar nas áreas pedagógica, executiva, educativa e administrativa. Deste modo, a escola está estruturada da seguinte forma: (i) Conselho da Comunidade Educativa (responsável pela

política educativa de escola prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo) (ii) Conselho Executivo (direcionado para a gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira e para aprovar o PEE e o RI) (iii) Conselho Pedagógico (definido para a coordenação e orientação educativa da escola, nos domínios pedagógico-didático, na orientação, acompanhamento e formação contínua); (iv) Conselho Administrativo (designado para a componente administrativo-financeira da escola, nos termos da legislação em vigor) e (v) Secção de Avaliação do Desempenho Docente (RI, 2014-2018).

2.1.5. Infraestruturas

O edifício da escola está estruturado em três blocos com dois pisos, onde podemos encontrar: salas de estudo, a receção, a cantina, a enfermaria, a telefonista, a ação social escolar, o bar dos alunos, a sala de professores, a reprografia, a biblioteca, a mapoteca, a sala de sessões, os laboratórios de Biologia, Química, Física, Informática, Educação Visual e Tecnológica e Eletricidade, o departamento Ecoescola, a coordenação dos CEF, os gabinetes de direção de turma, de informática, do material audiovisual, de Educação Especial, de Psicologia e de Educação para a sexualidade, do projeto UNIVA, do conselho executivo e dos serviços administrativos. Os espaços exteriores abrangem zonas verdes, campos desportivos e um espaço para leitura.

No que toca às instalações desportivas, a sua gestão e ocupação é da responsabilidade do diretor das instalações. A distribuição das instalações desportivas para o Ensino Secundário, vão ao encontro do definido pelo Plano Nacional de Educação Física (PNEF) nomeadamente 2 de Jogos Desportivos Coletivos, 1 de Desportos de Raquete e 1 de Ginástica ou Atletismo, sendo que as modalidades definidas pelo grupo são: a Ginástica, o Futebol e Basquetebol (Corfebol e Andebol como alternativas), o Ténis o Voleibol e o Badmínton.

De acordo com as regras definidas pelo grupo através do seu regulamento interno na lecionação da EF existem algumas modalidades que só podem ser lecionadas numa instalação específica como é o caso do Voleibol, do Badmínton e da Ginástica que só podem ser abordadas no Pavilhão Polidesportivo de forma a preservar a integridade física dos alunos e conservar os materiais desportivos.

É importante conhecer não só os recintos desportivos como também as regras implícitas na utilização dos mesmos, considerando que a abordagem das matérias poderão

sofrer adaptações atendendo às condições do envolvimento, porque toda a prática letiva é organizada e programada para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem nestes recintos. Desta forma, a escola disponibiliza os seguintes recintos desportivos: um pavilhão polidesportivo, com quatro balneários (dois femininos e dois masculinos) e uma sala com três mesas de ténis de mesa (com possibilidade de afastar o material), dois campos exteriores (um de reduzidas dimensões e outro com quatro campos com dimensões 40x20m) e seis mesas de ténis de mesa amovíveis. Para além destes espaços desportivos há a possibilidade de utilização de outras áreas para as aulas de EF como o espaço circundante do pavilhão e a varanda do mesmo, a sala de EF (com marcação prévia), a sala dos media no pavilhão e o pátio. Possibilitando também a utilização de instalações próximas á escola, como a Quinta magnólia, estádio dos barreiros e parcerias da escola com outras instituições como o Clube Naval.

Esta instituição escolar possui igualmente espaços informais que poderão ser rentabilizados no desenvolvimento de atividades ao longo do EP nomeadamente espaços exteriores, estacionamento do pavilhão, jardins e espaços circundantes e o refeitório.

2.1.6. Recursos Humanos

Relativamente aos recursos humanos a escola, possui 220 docentes e 95 funcionários (assistentes, técnicos e operacionais). Tendo em conta as necessidades dos alunos, é de destacar a existência de diretores de turma, tutores do projeto AltamenteGZarco e especialistas de apoio social e educativo, para os PCA, a tempo inteiro na escola, nomeadamente de psicologia e orientação, de Educação Especial e de ação social escolar e pedagógica, e ainda diretores de instalações.

2.1.7. Recursos Materiais

A EBSGZ tem um conjunto diversificado de material didático para as aulas de EF, sendo organizados por movíveis e amovíveis.

-Amovíveis: balizas (andebol, futebol e hóquei de campo) e tabelas (no campo exterior e pavilhão), espaldares, mesas de ténis de mesa (pátio da escola e pavilhão);

-Movíveis: raquetes e bolas de ténis de campo, bolas de andebol, basquetebol, futebol, corfebol e de Voleibol, redes de voleibol e de badmínton, cestos de corfebol, bancos suecos, duas bolas de Fitball, pesos, testemunhos e barreiras.

Utilização condicionada do material pelo regulamento interno: raquetes e volantes de badminton (utilização apenas no pavilhão), material de ginástica (uma trave, quatro roiters, dois minitrampolins, dois boques, quatro cavalos, diversos colchões de diferentes larguras e comprimentos, um tapete de aproximadamente 10 metros).

De referir que existem plataformas de acessibilidade adaptadas para portadores de deficiência como rampas, elevadores e sanitários, o que faz da escola uma referencia para alunos portadores de deficiência motora.

3.Prática Letiva

A EF é considerada por Jacinto *et al.* (2001), um meio singular para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, através de uma prática de atividade física eclética.

O professor deve ter um papel dinamizador e catalisador no processo de amadurecimento dos alunos personalizando-o o mais possível (Almada, Fernando, Lopes, Vicente, & Vitória, 2008). De acordo com Lopes, Vicente, Simões, Barros, & Fernando, (2013), o conhecimento é uma ferramenta que deve ser utilizada e rentabilizada com intuito de potencializar a atuação do professor e a transformação do aluno em que o professor deve conduzir o aluno para o conhecimento mais pertinente para cada problema, dominando metodologias e instrumentos.

Considerando os desafios que se colocam à sociedade, o professor não deve ser um mero transmissor de conhecimento, mas sim catalisador de um processo de amadurecimento, e para isso, mais do que dominar um conjunto de ferramentas pedagógicas, o professor deverá especializar-se em ajudar os alunos a *“tomar as decisões mais adaptadas e assim permitir uma aprendizagem do “saber estar” mais eficiente”* (Almada *et al.*, 2008, p. 66).

Ao longo do processo ensino-aprendizagem tentamos colocar sempre o aluno no centro do processo, de acordo com o que pretendíamos formar/transformar, com propósito de promover o desenvolvimento global do mesmo. A educação deve ser vista como um despertar para o conhecimento, assim como para o domínio de metodologias de estudo e de trabalho e não como a aquisição de informação que geralmente já não está atualizada (Fernando, Lopes, Vicente e Prudente, 2010). Simões, Fernando e Lopes (2014), referem que na educação é imprescindível a procura constante dos recursos apropriados com intuito de alcançar os objetivos planeados de modo mais eficiente.

De acordo com Freire (2003), não existe ensinar sem aprender quem ensina aprende a ensinar, e quem aprende também ensina. A necessidade de formação contínua implica a quem ensina (professor(a)) o ato de estudar que implica não apenas a leitura da palavra, mas, também a leitura do mundo ou seja, o contexto onde o professor(a) ensina e uma análise crítica de sua própria prática. Para ensinar é necessário envolver-se na curiosidade do aluno de forma a reconstruir caminhos para ir ao encontro às necessidades do mesmo.

Ainda de acordo com o mesmo autor, quando o professor(a) ensina a criança a ler, deve ensiná-la a ler o mundo e não somente as palavras, ou seja, deve fazer com que a

criança leia, entenda e construa uma opinião de acordo com contexto social em que vive e consoante a situação. O professor tem a função de compreender o mundo (alunos, sala de aula e a comunidade educativa). Ler o mundo (compreender a sala de aula) vem antes da leitura da palavra, ou seja, em primeiro lugar o professor deve compreender o contexto para só depois poder atuar\definir linhas orientadoras e criar estratégias adequadas e que vão ao encontro das necessidades e preferências dos alunos, e por isso a avaliação inicial (AI) é fundamental.

3.1. Turmas Atribuídas

A complexidade do processo ensino-aprendizagem não pode ser conduzido de forma natural sem que o professor conheça as características dos seus alunos e por isso é fundamental realizar a caracterização da turma, visto que irá possibilitar aos docentes, retirar informações pertinentes sobre cada aluno com intuito de realizar uma prática pedagógica o mais adequada possível, de acordo com as necessidades dos alunos. De referir que no ponto cinco que referente às atividades de integração do meio é possível verificar uma caracterização da turma mais detalhada.

3.1.1. Turma 12º4

A turma 4 do 12º ano é constituída por 13 alunos, sendo 8 do género feminino e 5 do género masculino, assim sendo não se trata de um grupo homogéneo quanto ao género. As idades dos alunos variam entre os 17 e os 19 anos de idade, oriundo duas turmas diferentes do ano anterior.

A turma em questão tem EF durante o turno da manhã, sendo a primeira aula da semana à terça-feira, entre as 09:55h e as 11:25h e a segunda aula à quarta-feira, entre as 09:55h e as 11:25h, ambas com uma duração de 90 minutos. O facto de a turma ter a disciplina de EF neste horário tem algumas desvantagens nomeadamente o facto de os alunos terem a disciplina em dois dias seguidos e, conseqüentemente, passam o resto semana sem ter aulas de EF e só voltam a tê-la na próxima terça-feira, o que faz com que a maior parte dos alunos fique 5 dias sem realizar qualquer tipo de atividade física organizada, visto que só 2 alunos afirmam realizar atividade física regular e organizada em contexto extracurricular.

De forma geral os alunos são empenhados, têm conhecimento das matérias de ensino e das regras inerentes às mesmas, a nível motor tem um grande potencial que deverá ser

explorado. A nível socio-afetivo verifica-se que existem algumas lacunas, nomeadamente no respeito uns pelos outros. Por fim verificamos que a maior parte dos alunos não está motivada para a prática das aulas de EF.

3.1.2. Turma 6º1

A turma 1 do 6º ano é constituída por 22 alunos, sendo 14 do género feminino (das quais 2 alunas frequentam um curso de dança e por isso normalmente não fazem as aulas de EF), e 8 do género masculino. As idades dos alunos variam entre os 10 e os 11 anos de idade, sendo que todos os alunos proveem da mesma turma do ano anterior.

A turma em questão tem EF, à segunda-feira, entre as 11:30h e as 13:00h e quarta-feira, entre as 15:00h e as 15:45h, sendo que a 1ª aula da semana tem uma duração de 90 minutos e a 2ª aula 45 minutos.

3.2. Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem

O processo de ensino-aprendizagem integra, fundamentalmente, três etapas cíclicas nomeadamente, a etapa de planeamento, onde se recolhem informações sobre os alunos, recursos materiais e a organização das matérias de ensino, a segunda fase refere-se à realização propriamente dita (aulas), onde todo planeamento é colocado “à prova”. E por fim a 3ª etapa que corresponde ao controlo e avaliação (momento de reflexão e auto-avaliação) fundamental para identificar o que está a resultar o que está a correr mal e o que deve ser melhorado. Deste modo, as secções que se seguem procuram descrever de forma mais pormenorizada as atividades desenvolvidas bem como a reflexão sobre as mesmas.

A gestão do processo ensino-aprendizagem tratou-se muito exigente, porém gratificante sempre com intuito de promover transformações essenciais não só nos alunos, mas também em mim enquanto pessoa e docente.

Neste contexto o professor assume a responsabilidade de optar e aplicar as soluções metodológicas e pedagógicas mais ajustadas (Jacinto *et al.*, 2001), inerente à gestão de uma complexidade de variáveis que torna o ser professor numa tarefa abrangente e complexas (Fernandes 2003). De modo a auxiliar na complexa de gerir o processo de ensino-aprendizagem, bem como reduzir as incertezas, nervosismo e ansiedade que caracterizaram a fase inicial, estruturando-a em 3 etapas cíclicas.

O processo de ensino-aprendizagem foi bastante exigente e complexo, onde nem sempre consegui transmitir os valores e competências que pretendia, assim como nem

sempre consegui fazer com existisse um fio condutor entre todas as aulas, porém procurei ao máximo tomar decisões considerando as necessidades dos alunos e sustentadas por aquilo em que eu acreditava, pesquisava, analisava, refletia e debatia. Este foi um processo de constante adaptação às situações que ocorriam, fundamentais para me fazerem crescer e melhorar a minha intervenção enquanto docente.

Esta componente do EP afirmou-se igualmente pelo constante questionamento sobre a escolha de qual o caminho a seguir e quais as estratégias a utilizar, de dúvidas, de incertezas, de dificuldades em operacionalizar algumas estratégias em particular na individualização do ensino de acordo com as necessidades e níveis de desenvolvimento de cada aluno, bem como alunos com diferentes ritmos de aprendizagem e diferentes personalidades, ideias e motivações.

Numa fase inicial gerir este processo apurou-se complexo, sendo as primeiras aulas caracterizadas por incertezas em relação ao como atuar nas diversas situações que ocorriam durante as aulas, devido à inexperiência. Contudo com o decorrer das aulas, rapidamente sentimos melhorias na relação professor aluno, na capacidade de exposição dos conteúdos e de feedback, de forma apropriada, clara e adequada à situação.

Deste modo a gestão da componente letiva assentou num percurso contínuo no qual abarcou a planificação, a realização e reflexão sobre a mesma ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem.

3.2.1. Planeamento Anual

Segundo Jacinto *et al.*, (2001), o plano anual deve ser elaborado tendo por base as matérias que são lecionadas, assim como as opções pessoais do docente com intuito de promover um aperfeiçoamento efetivo nos alunos, não permitindo assim que a periodização da atividade seja uma simples aplicação das ações contempladas em cada matéria, mas que tenha em consideração as especificidades da turma e os comportamentos que pretendemos solicitar.

De acordo com Bossle (2002), o ato de planear é imprescindível no trabalho do docente uma vez que fornece linhas orientadoras sobre uma prática intencional que se revela transformadora, fruto de um olhar crítico sobre o processo pedagógico. Assim sendo, planear implica a organização e sistematização de uma ação docente coerente comprometida com a educação, para que possa existir uma visão clara do processo que

temos de percorrer para alcançar os objetivos inicialmente definidos, atendendo simultaneamente às necessidades que emergem do cotidiano escolar.

O planejamento é a base de todo o processo de Ensino-Aprendizagem, é nesta etapa que se definem os objetivos que desejamos atingir, sendo este um processo dinâmico e contínuo, passível de alterações. Este foi essencial no processo de estágio, pois permitiu traçarmos os caminhos que pretendíamos percorrer bem como prever alguns contratemplos que pudessem surgir, com intuito de atuarmos o mais assertivamente possível face a situações que não estavam previstas ocorrer.

O planejamento surge como resposta/segurança à dificuldade em seguir um caminho nada linear, que exige decisões assertivas imediatas, caso contrário pode ter repercussões a longo prazo, no futuro do aluno, na relação professor aluno, na capacidade de exposição dos conteúdos e de feedback, de forma aprofundada, clara e adequada à situação.

Neste processo temos de considerar quais são os objetivos que pretendemos alcançar considerando o ponto de partida, ou seja a AI bem como os meios e recursos disponíveis. Neste contexto a AI afirma-se fulcral e carece de ser assertiva e precisa, tendo em conta o maior número de variáveis possível, de modo a que a caracterização dos alunos seja o mais completa possível de modo a potencializar, o mais possível adotando decisões estratégicas e pedagógicas de acordo com as características e individualidades do aluno, só neste contexto e na nossa opinião as transformações poderão ser potencializadas.

O planejamento engloba a definição de objetivos, metodologias de ensino e as estratégias a utilizar de acordo com os alunos ou seja com suas capacidades, conhecimentos e competências, obtidos através da AI realizada aos mesmos. Este processo foi recheado de experiências em contexto de laboratório em que a EF é um veículo de transformação do homem e inevitavelmente das sociedades (Almada *et al.*, 2008). E por isso é essencial que o professor “saia” do papel que desempenha no atual paradigma de ensino, ou seja deixe de ser um mero transmissor de conhecimento, e passe a ser um catalisador de transformações através de situações estimulantes e desafiantes que promovam um espírito de excelência nos alunos.

Antes do início do ano letivo, foi-nos fornecido material de apoio com intuito de compreendermos a estrutura e organização da EBSGZ, para podermos retirar e reter o maior número de informação possível, para identificar diretrizes de intervenção, objetivos e a missão da escola, assim como contribuir para o desenvolvimento de toda a comunidade escolar, através do planejamento anual para a turma e da conceção e desenvolvimento das atividades inerentes ao EP. Foi-nos igualmente facultado o PEE e o RI, e todos os

documentos relacionados com a organização da disciplina de EF, designadamente as orientações do grupo de EF, o sistema de rotação das instalações desportivas (com as matérias de ensino definidas para os ciclos de estudo, de acordo com o período letivo e as instalações desportivas) e por fim a grelha de avaliação estabelecida pela escola para a disciplina de EF.

Esta informação foi examinada e permitiu identificar possibilidades de rentabilização das instalações desportivas bem como dos recursos materiais, com objetivo de potenciar o processo ensino-aprendizagem, tendo a preocupação de não afetar a prática de outros colegas da escola.

Outro dos pontos fulcrais foi a análise do PNEF com propósito de compreendermos como é organizado o processo ensino-aprendizagem, considerando as linhas orientadoras e finalidades da EF, da organização do currículo, sugestões metodológicas, organização e operacionalização do plano de turma, da rentabilização dos recursos e do processo de avaliação das situações de aprendizagem na aula.

Após a recolha de informação contida nos documentos referidos anteriormente, e do conhecimento dos alunos e dos seus gostos e motivações deu-se início à preparação e organização da prática pedagógica. Segundo Jacinto *et al.*, (2001), o professor deve integrar sempre que possível as preferências e necessidades dos alunos, com intuito de ir ao encontro das necessidades mesmos. Neste contexto os alunos foram questionados sobre quais as matérias de ensino que gostavam mais e que menos gostavam, com propósito de atingir os objetivos propostos, abordando não só as matérias que os alunos afirmaram gostar mais, mas também as matérias que os alunos afirmaram gostar menos.

A planificação anual teve por base a AI que decorreu nas primeiras aulas, onde foi possível identificar as competências e conhecimentos em relação às diferentes matérias de ensino contempladas no PNEF, e também definidas pelo grupo disciplinar de EF da EBSGZ.

Após a AI dos alunos tivemos como objetivo principal a abordagem e estruturação das matérias de ensino como um meio para potenciar os comportamentos que pretendíamos solicitar/desenvolver nos alunos, tendo por base a Taxonomia apresentada por Almada *et al.* (2008) assim como os objetivos gerais definidos pelo PNEF (Jacinto *et al.*, 2001), com intuito de dar resposta às necessidades e potencialidades dos alunos. Esta sistematização das atividades desportivas nem sempre foi realizada de forma competente como pretendíamos, uma vez que esta exigia um grande conhecimento, domínio e compreensão dos processos envolvidos na prática.

O professor deve ajudar o aluno a criar uma imagem consciente das suas capacidades e para isso optou-se pela abordagem de diferentes matérias de ensino ao longo do ano com intuito de motivar os alunos para a prática, mas também para promover nos alunos o desenvolvimento de competências pretendidas, e consciência das suas capacidades e potencialidades físicas.

Neste contexto é indiscutível que planejar promove a necessidade de organizar e sistematizar a atuação do professor, num compromisso claro com o processo e com os objetivos que se pretende atingir, considerando simultaneamente as necessidades que surgem do quotidiano escolar (Bossle, 2002).

Na elaboração do planeamento anual tivemos de consideração um conjunto de fatores, nomeadamente a tomada de decisão do professor com a intenção de otimizar todos os procedimentos. Este deverá ter em consideração, o calendário escolar, as características das instalações disponíveis, assim como a dinâmica das condições climáticas ao longo do ano, com o intuito de rentabilizar de uma forma eficaz as variáveis em causa (Jacinto *et al.*, 2001).

As opções estratégicas do processo de ensino-aprendizagem nas diferentes matérias de ensino devem ser igualmente contempladas, assim como o tipo de solicitações que são efetuadas aos alunos ao longo de todo o processo. O professor tem de ser detentor de um conhecimento profundo e específico das matérias que irá abordar, para poder intervir adequadamente para que os alunos tenham sucesso nas tarefas.

Paralelamente a estruturação dos conteúdos ao longo do ano letivo ocorreu de acordo com o princípio da complexidade, ou seja, partiu-se dos conteúdos mais simples para os mais complexos, bem como a abordagem de matérias que exigem comportamentos similares, com intuito de promover o transfer, para numa segunda fase passar à abordagem das matérias com objetivos específicos.

Segundo Almada *et al.* (2008), na construção do planeamento o professor deve estar consciente de que as decisões que toma, têm de ser previamente estudadas e orientadas para um determinado objetivo, não descorando as relações que poderão existir na prática com os objetivos estabelecidos. Posto isto, a coerência do processo de ensino-aprendizagem assenta no planeamento, tendo este de ser bem desenvolvido e justificado, criando diversas situações de aprendizagem que provoquem no aluno competências que vão ao encontro daquilo que foi definido.

De referir que o plano anual de turma é passível de ser reformulado sempre que necessário, uma vez que os comportamentos e necessidades dos alunos poderão alterar-se ao longo do tempo.

3.2.2. Unidade Didática

Atualmente as exigências impostas aos professores de EF, assentam numa abordagem, focada num processo de ensino-aprendizagem crítico, especializado, coerente, eficiente e claramente ajustado ao nível dos alunos J. Simões (comunicação pessoal 2014). Neste contexto, Almada *et al.*, (2008), referem que as matérias devem ser abordadas como um meio para desenvolver as capacidades e competências particulares dos alunos, de forma a proporcionar transformações nos mesmos e não como um fim em si mesmo. Assim, na definição da metodologia de ensino-aprendizagem a aplicar, não se pode deixar de considerar que o conteúdo específico a ser aplicado deve ir ao encontro das necessidades particulares dos alunos, exigindo ao professor um domínio das matérias de ensino, assim como um profundo conhecimento específico sobre os alunos.

As UD são um instrumento que ajudam a organizar as aprendizagens e a articular os conhecimentos que se pretende abordar. A UD pretende através de uma sequência lógica e progressiva, introduzir uma aprendizagem ativa e significativa deixando para trás o somatório de atividades, sem utilidade significativa para os alunos. Ao planificar uma UD o professor idealiza uma proposta de ensino, onde apresenta uma sequência ordenada de atividades para um determinado conjunto de conteúdos (Carmona, 2012).

A UD engloba o planeamento no qual deve evidenciar-se as unidades de ensino que por sua vez correspondem a períodos de atividades centradas numa determinada matéria. Nesta fase deverá se especificar as diversas ações motoras em termos de comportamento que vão ao encontro do objetivo geral do planeamento anual (Batalha, 2004).

De acordo com Pais, (2012 citado por Carmona, 2012), a UD deve apresentar de forma coerente, a sequência didática, na qual se mantém uma relação entre o tempo de ensino e o tempo de aprendizagem, a unidade temática, efetivamente o tema à volta do qual todo o processo será desenvolvido, assegurando a articulação entre conteúdos programáticos e o elemento integrador que sustenta a articulação de todos os momentos do processo devem ser elementos que assegurem uma coerência na UD.

Alvarenga (2011), reporta igualmente o contributo da planificação para o docente “para a elevação da sua auto estima e capacidade de decidir, mas sobretudo a garantia de

uma melhor distribuição das atividades letivas em função dos objetivos preconizados transformando o aproveitamento do tempo escolar em tempo de aprendizagem.”

O Planeamento afirma-se assim como uma necessidade considerando as finalidades da educação sendo um instrumento básico para que “toda o processo educacional se desenvolva num todo unificado, integrando todos os recursos e direcionando toda a ação educativa” (Menegalla & Sant` Anne, 2001).

Pretende-se assim com a planificação analisar os problemas e necessidades, de uma forma crítica, elaborando um trabalho que abranja as expetativas e necessidades de todos, com o intuito de potencializar o trabalho pedagógico (Silva, 2008).

A UD trata-se de um instrumento de gestão do processo de ensino-aprendizagem que visa a orientação do mesmo, de forma a colmatar as lacunas previamente identificadas através da AI realizada aos alunos, contudo é de referir que o planeamento da UD foi flexível, permitindo algumas alterações na sua estrutura e planeamento com intuito de rentabilizar o processo de ensino-aprendizagem

Desta forma, para a elaboração da UD é essencial efetuar uma AI com o propósito de verificar o nível dos alunos para atuar de forma individualizada, e por isso foram considerados um conjunto de fatores que afluem para as necessidades dos alunos e adequação ao nível em que estes se encontram. Neste contexto os conteúdos foram determinados de acordo com o PNEF, referente ao ano em causa, e ao nível de domínio de jogo em que a turma se encontra nestas matérias (AI).

Por outro lado, no nosso processo de atuação enquanto docentes, devemos considerar o tipo de solicitações que a sociedade irá colocar aos alunos num futuro próximo procurando formar indivíduos com competências ao nível da autonomia, responsabilidade, capacidade de adaptação, de montagem de estratégias, de tomada de decisões, de reflexão, e sobretudo indivíduos proactivos com vontade de encontrarem as respostas mais adequadas aos problemas de acordo com o contexto. C. Fernando (comunicação pessoal, 2014).

Optamos por elaborar apenas uma UD na qual continha a estruturação das matérias e conteúdos a serem abordados, visto que optamos por lecionar as matérias de ensino ao longo de todo o ano letivo (com exceção da Atividades Rítmicas Expressivas (ARE) e da Ginástica por imposição do regulamento interno, estas foram abordadas no 2º e 3º períodos), por estarem interligadas entre si (através dos objetivos transversais), com o intuito de promover aprendizagens nos alunos pelo *transfer* bem como potenciar um raciocínio com maior plasticidade atendendo à diversidade do contexto em que a

aprendizagem ocorre. Uma vez que, as matérias de ensino são um meio para transformar o aluno, as matérias abordadas objetivavam solicitar comportamentos como a capacidade de tomada de decisão, de adaptação, autonomia, cooperação entre outros. De referir que isto só foi possível através da sistematização das atividades desportivas de acordo com a Taxonomia definida por Almada *et al.* (2008) e dos objetivos gerais definidos pelo PNEF (Jacinto *et al.*, 2001).

A carga horária de cada matéria diferiu, pois pretendíamos dar mais ênfase às matérias em que os alunos apresentavam mais dificuldades sendo que estas por vezes surgiram interligadas com as matérias preferidas, possibilitando a transferência de competências, e de matérias em que os alunos apresentavam maior domínio com matérias que os alunos apresentavam menor domínio. No entanto tivemos algumas dificuldades na gestão deste processo, pela sua complexidade bem como por vezes fomos confrontados com constrangimentos que condicionam a nossa planificação como a prática de algumas matérias de ensino estar limitada a espaços específicos por definição do RI.

Optamos por lecionar grande parte das matérias de ensino ao longo de todo o ano letivo para que surtissem os efeitos pretendidos, pois acreditamos que abordar as matérias apenas num pequeno período de tempo poderá não ser suficiente para observarmos as modificações que pretendemos. Na nossa opinião os alunos ficam muito tempo sem ter algumas matérias de ensino, visto que muitas vezes, uma turma que tem andebol no 1º período, só volta a ter esta matéria no ano seguinte, o que se torna insuficiente para desenvolver competências na mesma, visto que a aprendizagem é um processo que não ocorre de um dia para o outro, mas que leva o seu tempo e requer uma continuidade de modo a que a aprendizagem seja consistente.

Na planificação da UD, e com objetivo de promover o desenvolvimento integral dos alunos, optamos por lecionar as seguintes matérias: Andebol, Basquetebol, Corfebol, Futebol, Voleibol, Ténis Campo, Badminton, Ginástica de solo, de aparelhos e acrobática, ARE, Ténis de Mesa, *Geocaching*, Desportos de Combate (jogos de desequilíbrios, toques e esquiva), *Kin-ball* e o Atletismo, sendo que as últimas 5 terão uma carga letiva menor, as ARE foram também abordadas, apesar de não integrarem a Taxonomia de Fernando Almada, visto terem uma sistematização própria.

De acordo Almada *et al.* (2008), a taxonomia permite agrupar as atividades desportivas de acordo com os comportamentos solicitados, centrando-se não na atividade em si, mas no homem em movimento. Os modelos taxonómicos de Fernando Almada funcionam como um instrumento ou ferramenta que permitem organizar sistematicamente

as diferentes atividades desportivas para uma melhor percepção e utilização das mesmas pelos profissionais da área do desporto. Imediatamente a baixo podemos verificar algumas das características de cada um dos modelos (Almada *et al.*, 2008):

Desportos Coletivos: Andebol, Futebol, Basquetebol, Corfebol e Voleibol - privilegiam a cooperação entre os membros da mesma equipa face a uma oposição, onde é privilegiada a divisão do trabalho pelos diferentes elementos da equipa em que cada jogador desempenha funções específicas com o intuito de coordenarem as suas ações para cumprirem os objetivos previamente estabelecidos.

Desportos Individuais: Ginástica e Atletismo - o desportista é levado a centralizar toda a sua atenção no movimento que quer realizar e assim isola-se de qualquer distração.

Desportos de Confrontação Direta: Ténis de Campo, Badminton e Ténis de Mesa - opõe dois indivíduos, num espaço definido e com alternância da ação na qual existe um objeto interposto no confronto dual.

Desportos de Combate: Jogos de toques, de esquiva e de desequilíbrios - caracterizam-se pela relação de forças, privilegiando o conhecimento do “eu” no confronto direto com situações críticas, potenciadas por uma “morte simbólica”.

Desportos de Adaptação ao Meio: *Geocaching* - privilegiam a compreensão de um meio pouco habitual ao desportista, exigindo uma capacidade de leitura dos indicadores associados.

Esta sistematização das atividades desportivas permitiu desenvolver competências essenciais para a transformação dos indivíduos, tendo por base a sociedade em que vivemos e que está em constante mudança. Por outro lado, nem sempre foi possível aplicá-la de forma coerente, pela complexidade do processo de ensino-aprendizagem bem como pela dificuldade de operacionalização dos comportamentos que pretendíamos solicitar.

Na estruturação dos conteúdos, os Jogos Desportos Coletivos (JDC), (Andebol, Corfebol, Basquetebol e Futebol) por apresentarem semelhanças entre si foram agrupados de acordo com objetivos comuns (transversalidade dos conteúdos), baseados nos princípios de jogo com intuito de desenvolvermos as capacidades dos alunos, através do *transfer* de competências. Por exemplo para desenvolver o princípio de jogo da penetração, mesmo que o domínio da bola não seja eficaz em alguma das matérias de ensino (andebol, corfebol, basquetebol ou futebol), agrupamos as mesmas possibilitando que os alunos não sejam prejudicados pela componente técnica, mas que potenciem o cumprimento dos objetivos e a compreensão da situação, através da matéria em que são mais proficientes, sempre conscientes de que cada matéria tem especificidades.

Posto isto, não se trata apenas de ensinar a matéria de ensino como um fim em si mesmo, mas sim, utilizar as características de cada matéria de ensino para promover uma melhor compreensão do que são os JDC na sua globalidade.

O Voleibol e o Badmínton, foram agrupados e abordados simultaneamente por apresentarem características comuns, como o desenvolvimento da capacidade de leitura do adversário, e também por imposição do RI que limita o espaço e utilização do material necessário para a abordagem destas matérias. Pelo mesmo motivo o Tênis de Campo apenas foi lecionado no campo exterior e por isso foi abordado individualmente ou intercalado com o Atletismo e com os Desportos de Combate (jogos de esquiva, de desequilíbrios e toques) uma vez que estas matérias promovem a aquisição de competências, como a concentração, leitura do adversário, fornecer ou não informações erradas ao adversário e o desenvolvimento dos deslocamentos de forma rentável.

A Ginástica de solo, de aparelhos, acrobática e as ARE foram agrupadas uma vez que apresentam semelhanças ao nível dos deslocamentos, força, equilíbrio e flexibilidade.

Os Desportos de Combate (jogos de esquiva, de desequilíbrios e de toques), foram agrupados com diversas matérias de ensino, com intuito de promover o conhecimento do “eu” numa situação de confronto com um oponente, bem como permitem trabalhar e alertar para a importância da colocação dos membros inferiores no deslocamento, fator fundamental para se atingir o sucesso nos deslocamentos para a bola/volante, nos desportos de confrontação direta.

De igual modo o Atletismo, foi abordado em simultâneo com outras matérias de ensino, com intuito de os alunos conhecerem os seus limites e equacionarem a influência de variáveis como a força ou a velocidade, no desenvolvimento de diversas ações.

Os Desportos de Adaptação ao Meio incidiram na abordagem do *Geocaching* como matéria de ensino que promove a capacidade de adaptação, orientação e exploração através de instrumentos de localização como o *gps*. A oportunidade de abordarmos o *Geocaching* fora do espaço escolar revelou-se determinante para a motivação dos alunos, permitindo desenvolver competências de um modo mais dinâmico e motivante.

Para a avaliação da aptidão física foram utilizados testes das baterias de testes do *Fitnessgram* e do *Eurofit*, onde foram obtidos e analisados indicadores da composição corporal, capacidade aeróbia, força, resistência abdominal, força dos membros superiores, agilidade, flexibilidade do tronco e dos membros inferiores dos alunos (estes dados foram recolhidos através do Projeto “Educação Física nas Escolas da RAM - Compreender, Intervir, Transformar”). Com o propósito de consciencializar os alunos para a importância

da aptidão física, foi-lhes fornecida uma ficha que incluía os valores dos mesmos bem como os valores de referência para a zona saudável da aptidão física.

Considerando as dificuldades que os alunos apresentaram bem como a relevância das diversas componentes da aptidão física para o desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas sentimos a necessidade de em todas as aulas realizar entre 10 a 15 minutos de exercícios específicos para desenvolver a força, flexibilidade, coordenação, resistência, velocidade e agilidade. Inicialmente verificou-se alguma resistência por parte dos alunos para a realização dos exercícios, porém com o passar do tempo os mesmos começaram a perceber e a consciencializarem-se da importância de trabalhar a aptidão física assim como os benefícios da mesma o que levou a uma maior motivação na sua execução, assim como os alunos tinham a percepção de que estavam a evoluir fisicamente. De referir que os testes para avaliar a aptidão física voltaram a ser realizados e todos os alunos apresentaram melhorias em quase todos os testes.

A abordagem das matérias de ensino ao longo do ano letivo nem sempre foi linear, este foi um processo de constante procura de informação e aprendizagem. Tentamos privilegiar as atividades desportivas que potenciasses o desenvolvimento de competências em matérias de ensino que os alunos apresentavam maiores dificuldades, e neste contexto tentamos privilegiar o Futebol, o Ténis de Campo, as ARE e a Ginástica.

Ao longo do EP, apercebemo-nos da complexidade da abordagem das matérias de ensino ao longo de todo o ano letivo, ou seja, a dificuldade em operacionalizar, adequar e seguir uma ordem lógica de todo o processo. Por vezes sentimos dificuldades em colocar o aluno no centro do processo, com intuito de proporcionar situações que promovessem a compreensão de problemas, bem como a necessidade de equacionar um conjunto variáveis e por fim procurar responder aos objetivos que se desejava alcançar. Enquadrando-se com o que é referido por Almada *et al.* (2008, p. 54), que defendem que o aluno deve aprender “a dominar uma metodologia que lhe permita resolver problemas, ou seja, consiga identificar esses problemas e seja capaz de definir e desenvolver os processos apropriados que permitam encontrar soluções eficientes”.

Ao longo do processo do ensino-aprendizagem nem sempre se verificou que as tarefas solicitadas apresentavam os efeitos ambicionados, exigindo assim uma necessidade constante em reformular e ajustar os objetivos e exercícios, com o intuito de guiar os alunos para atingirem os objetivos pretendidos. Neste contexto o plano anual de turma é

possível ser reformulado ao longo do ano letivo, visto os comportamentos e as necessidades dos alunos podem alterar-se com o decorrer das situações de aprendizagem.

Assim, procurou-se estabelecer, dentro de cada matéria selecionada, uma sistematização coerente com os objetivos a alcançar, criando lógicas de funcionamento que permitisse uma boa gestão e intervenção o que infelizmente nem sempre se verificou.

3.2.3. Plano de Aula

O plano de aula (PdA), é um documento norteador da ação pedagógica, que agrega a sistematização de todas as tarefas, recursos e meios necessários para a consecução das metas, objetivos formativos e finalidades (Castro, Tucunduva & Arns, 2008). Ainda de acordo com os mesmos autores não existe uma estrutura de PdA melhor do que a outra, este deve ser funcional com intuito de atender às necessidades de quem planeia com objetivo de otimizar a intervenção do docente, tendo sempre presente a importância da dimensão da aula, dos objetivos a quem se destina e do tipo de pessoas que pretendemos formar.

De acordo com Aranha (2005), os planos de aula devem ser: (i) indicados por um tema principal de desenvolvimento; (ii) precisos nos objetivos, nos conteúdos, no método de ensino escolhido, na organização dos educandos e na avaliação; (iii) uma unidade – o ensino deve ter uma relação comum; (iv) processos com continuidade, ou seja, sem fracionar o ensino e (v) flexíveis, possibilitando as alterações não previstas.

Os planos de aula surgiram com uma ferramenta para operacionalizar os conteúdos e competências planeados na UD. Os planos de aula demonstraram ser uma linha orientadora passível de ajuste, adaptação e/ou até modificação de acordo com os objetivos definidos, o ritmo de aprendizagem dos alunos e as suas motivações. O plano de aula deve estar profundamente ligado à UD, assim com a todos os outros documentos orientadores da prática pedagógica, para garantir a coerência do processo pedagógico.

O plano de aula (ver anexo X) foi um instrumento que foi evoluindo simultaneamente com a prática letiva, tendo em consideração as necessidades que foram sentidas tanto na gestão da aula como na orientação das tarefas de aprendizagem. Desta forma nos planos de aula procuramos construir um modelo que fosse funcional. Alteramos algumas vezes o modelo após diálogo com os orientadores com intuito do mesmo ser mais eficaz e eficiente.

Posto isto, o nosso plano de aula é constituído por:

1. Cabeçalho – onde tínhamos o número de aula, data, local, hora, nome do docente, nº de alunos, material, objetivos e o sumário;
2. Descrição da tarefa – descrição da tarefa proposta;
3. Objetivos da tarefa – intencionalidade dos exercícios realizados;
4. Critérios de êxito - onde eram descritos quais os critérios/passos que o aluno teria de realizar para atingir o sucesso.
5. Organização – modo como a turma está disposta;
6. Hora – hora prevista para início e fim da tarefa;
7. Notas/tabela – apontamentos e balanço sobre a aula e alunos.

Esta estrutura de plano de aula, promoveu em nós um sentimento de segurança principalmente no início do EP, visto que nele contemplava todas as informações que considerávamos necessárias para que a nossa intervenção tivesse sucesso. Por outro lado, o plano de aula contemplava igualmente um espaço para reflexão sobre a aula, em que poderíamos refletir sobre as metodologias e estratégias utilizadas, com intuito de melhorarmos a nossa prestação.

Inicialmente foi difícil realizar com precisão os exercícios que constavam do plano de aula, bem como respeitar o tempo de execução dos mesmos, por outro lado, por vezes tínhamos de alterar ou adaptar exercícios considerando o desenrolar da aula, o que foi difícil numa fase inicial, mas progressivamente tornou-se mais fácil com o passar do tempo, o que se revelou fundamental para a nossa aprendizagem, crescimento e capacidade de adaptação. Com o passar do tempo foi-se tornando mais fácil a criação de exercícios iguais, mas com diferentes variantes para os alunos mais e menos proficientes, indo ao encontro das necessidades de cada aluno o que se demonstrou ser bastante importante para a motivação dos alunos, dando resposta à diferenciação pedagógica que pretendíamos abordar.

O plano de aula surge de forma mais operacional e imediata, contudo não poderá negligenciar a progressão e continuidade inerente à gestão do processo de ensino-aprendizagem. E por isso, após o início do 1º período sentimos necessidade de acrescentar um quadro com uma grelha de registo (ver anexo X), onde era possível colocar informações individuais sobre cada aluno como o empenho e evolução na aprendizagem. Com a utilização desta estratégia, estão está subentendido o acompanhamento individual e contínuo dos alunos, que permite o estabelecimento de um fio condutor entre as aulas e o processo de ensino-aprendizagem.

3.2.4. Intervenção Pedagógica

Para Siedientop (1998, citado por Oliveira, 2014):

“um professor eficaz conduz os seus alunos de modo a diminuir as perturbações e a aumentar o tempo consagrado à APZ. Se um professor não se preocupa nem tem por objetivo a APZ dos seus alunos, o seu papel circunscreve-se ao de um animador ou dinamizador de atividades desportivas convenientemente renumerado e, com sorte, consegue que os alunos se divirtam sem colocar em causa a sua integridade física.”

De acordo com Pieron (1996), no ensino das atividades físicas destacam-se quatro elementos, determinantes para alcançar a maioria dos objetivos: (i) o tempo que o aluno está em atividade motora; (ii) as reações do professor às suas prestações; (iii) o ambiente/clima da aula, e (iv) a organização do trabalho em aula (da atividade).

A oportunidade de lecionarmos a duas turmas de diferentes ciclos, foi fundamental para conhecermos realidades distintas, o que nos obrigou a adotar diferentes formas de atuação e constantes adaptações, de acordo com os alunos, maioritariamente na escolha adequada de situações de aprendizagem como intuito de observar os comportamentos previamente definidos. De referir que a lecionação à turma do 6º1, foi reduzida para conseguir “transformar/formar” os alunos, uma vez que foram apenas lecionadas 5 aulas. As duas turmas tinham características e dinâmicas muito dispare e por isso as tarefas tinham obrigatoriamente de ser diferentes, por outro lado, a turma do 6º ano tinha uma grande motivação para a prática contrariamente à turma de 12º ano que inicialmente não demonstrava grande motivação.

A planificação da intervenção pedagógica foi planeada e organizada, de acordo com os conhecimentos e metodologias obtidos na partilha de experiências e oportunidades de aplicação prática ao longo da Licenciatura em Educação Física e Desporto e em especial no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS).

O professor exerce uma função única e preponderante na escola, visto ser o elo de ligação entre a escola (contexto interno), e a sociedade (contexto externo), e deter conhecimento sobre o aluno.

Na planificação da UD e naturalmente das aulas, proporcionamos predominantemente aulas politemáticas, ou seja, optamos pela abordagem duas ou mais matérias de ensino por aula, estas potenciam um transfer entre os objetivos e os

comportamentos que se desejam solicitar, o que, para Abreu (2014, p. 17) “contribui para uma consolidação e APZ, mais profunda, dos conhecimentos transmitidos, permitindo um maior ajustamento dos comportamentos dos alunos, em diversas situações”. Paralelamente, verificamos grande motivação, empenho e concentração dos alunos, pela diversidade de tarefas, que tinham em cada aula e por outro lado, os alunos afirmavam que ter apenas duas matérias de ensino por período era aborrecido e monótono.

Com intuito da intervenção pedagógica ser o mais adequada possível, as primeiras aulas foram imprescindíveis, uma vez que permitiram realizar uma avaliação dos alunos nas matérias que pretendíamos abordar, o que possibilitou definir metas para os mesmos tendo em conta os resultados obtidos.

Por outro lado, o tempo possibilitou termos um conhecimento mais aprofundo de cada aluno nomeadamente, quais as matérias que os mesmos gostam mais e menos, quais as suas expectativas em relação às aulas bem como conhecer um pouco de cada aluno e da realidade onde vivem, sempre com objetivo de atuar da melhor forma possível. Este conhecimento permitiu uma intervenção mais individualizada, assim como a utilização de um conjunto de estratégias pedagógicas mais adequadas e eficazes atendendo às competências e necessidades de cada aluno.

3.2.5. Estratégias Pedagógicas

Com intuito de potenciar e rentabilizar o processo de ensino-aprendizagem, foram adotadas algumas estratégias que serão descritas ao longo desta secção. Porém é de referir que nem sempre foi possível atingir os objetivos definidos, principalmente na fase inicial do EP, por este se tratar de um processo complexo em que tudo era novidade e também por vezes ser ambiciosa relativamente às aprendizagens dos alunos, sendo que cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem que tem de ser respeitado.

Na primeira aula, foram definidas as normas de funcionamento das aulas, a seleção das matérias de ensino a abordar nas aulas e a avaliação. Isto permitiu que os alunos desde o início tivessem conhecimento de como as aulas iriam se desenrolar. Contudo, apesar de ter ficado bem claro que os alunos disponham de 5 minutos de tolerância, alguns alunos insistiam em chegar tarde às aulas e por isso foi necessário tomar algumas medidas para colmatar esta situação nomeadamente dizer-lhes que teriam falta se chegassem depois do tempo de tolerância. Aos alunos que não realizavam as aulas foi pedido que trouxessem uma justificação com o conhecimento e assinatura dos encarregados de educação, mesmo

tratando-se de alunos maiores de idade. Porém é de referir que inicialmente alguns alunos faltavam, mas rapidamente deixaram de o fazer, sendo que a partir do segundo período foi muito rara esta situação, o que nos leva a crer que a estratégia resultou simultaneamente ao facto das aulas serem motivantes e por isso os alunos deixaram de faltar.

A demonstração das tarefas motoras foi outra das estratégias aplicadas com o intuito de facilitar a compreensão, esta foi realizada através da auto-demonstração, assim como pelos alunos mais proficientes, estratégia que se revelou bastante eficaz e no caso específico das ARE e da Ginástica por vezes recorreu-se a vídeos e livros, a utilização de recursos audiovisuais foi igualmente uma estratégia eficaz, na otimização e rentabilização do processo de ensino-aprendizagem. Indo ao encontro do que é referido por Correia (2016, p.53), “(...) a utilização de vídeos editados em 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.”

A colocação estratégica do professor, foi também uma das estratégias, tendo sempre em consideração a organização da aula (circuito, estações), com propósito de ter sempre contacto visual com todos os alunos, assegurando uma constante supervisão da turma, contudo nem sempre obtive sucesso, principalmente quando me dirigia a um aluno para lhe fornecer um *feedback* individual. Para Piéron (1996), os *feedbacks* são um ponto chave no processo de aprendizagem dos alunos. Neste contexto tentamos ao máximo fornecer *feedbacks* aos alunos no momento certo e com o conteúdo certo, e de acordo com a individualidade de cada aluno privilegiando sempre o reforço positivo, fator que se revelou bastante desafiante, devido à nossa inexperiência.

Outra das estratégias referia-se ao tempo de empenhamento motor, que tentávamos sempre que fosse o maior possível, que é definido como o tempo efetivamente passado em atividade motora, pelo aluno, durante a aula de EF (Piéron, 1996), para potencializar o tempo de empenhamento motor, utilizamos algumas estratégias como iniciar as aulas à hora exata, promover o trabalho por estações ou em circuito, evitando assim os tempos de espera em filas, situações de jogo reduzido, possibilitando uma maior participação na tarefa de todos os alunos intervenientes e situações de jogo condicionando, definindo regras para a envolvimento dos alunos menos motivados ou até mesmo excluídos pelos colegas, assim como tentamos ao máximo diminuir o tempo de instrução e transição entre exercícios.

O facto de serem lecionadas varias matérias de ensino ao longo das aulas e ao longo de todo o ano letivo, demonstrou ser bastante motivante e enriquecedor para os alunos, uma vez que estes referiram que desta forma as aulas eram mais motivantes.

A abordagem do *geocaching* e do *kin-ball* foi bastante positiva para os alunos, por se tratarem de matérias diferentes das habituais, e também por não as conhecerem, assim como pelas características específicas que detêm, possibilitando simultaneamente trabalhar competências transversais a outras matérias como a ocupação racional do espaço, cooperação, interajuda, tomada de decisão, orientação espacial e leitura e interpretação de bússolas e mapas.

De acordo Jacinto *et al.* (2001, p. 27) “o professor seleciona e aplica processos distintos para que todos os alunos realizem as competências prioritárias das matérias em cada ano, e prossigam em níveis mais aperfeiçoados, consoante as suas possibilidades pessoais”. A individualização do ensino pelo professor exige um grande domínio de ferramentas que:

“ (...) possibilitem compreender melhor, perceber quais as soluções que melhor se ajustam, apreender as dificuldades a enfrentar e como as ultrapassar, enfim ser capaz de ajudar o tomar decisões mais adaptadas e assim permitir uma aprendizagem do “saber ser” mais eficiente” (Almada *et al.*, 2008, p. 66).

Optamos por adotar a Taxonomia de Fernando Almada, uma vez que esta permite agrupar as atividades desportivas de acordo com os comportamentos solicitados, centrando-se não na atividade em si, mas no homem em movimento. Os modelos taxonómicos de Fernando Almada funcionam como um instrumento ou ferramenta que permitem organizar sistematicamente as diferentes atividades desportivas para uma melhor perceção e utilização das mesmas pelos profissionais da área do desporto. De acordo com Almada *et al.* (2008), uma taxonomia visa estruturar e organizar o conhecimento sobre um conjunto (normalmente vasto) de objetos ou fenómenos, de modo a mais facilmente dominarmos a compreensão deste conjunto e dos elementos que o constituem.

No que se refere à dinâmica da abordagem das matérias de ensino, nos JDC privilegiamos o jogo reduzido em grande parte das situações de aprendizagem uma vez que é um meio dinâmico onde estão implícitos diversos fatores inerentes que exigem uma constante adaptação, que ocorre também nas dimensões cognitiva e sócio afetiva. Tendo em conta a complexidade e a diversidade das variáveis a equacionar no jogo privilegiamos ao máximo os jogos reduzidos com intuito de facilitar a compreensão das situações de

aprendizagem e reduzir a complexidade das variáveis a analisar pelo praticante, bem como promover a experiência de uma panóplia de situações que estão presentes no jogo e a compreensão de todas as componentes do mesmo.

De acordo com Castelo (2003), nos jogos em espaços e com o número de jogadores reduzidos as ações de passe e recepção aumentam significativamente, promovendo assim uma transferência de aprendizagens para situação de jogo. Monteiro (2012), refere que os jogos reduzidos apresentam vantagens nomeadamente: (i) os jogos com espaço e com número de jogadores reduzido são divertidos e incentivam os jogadores a terem mais contacto com a bola, tornando assim o jogo mais “rico”; (ii) promovem mais toques na bola, mais oportunidades de tomar decisões, mais próximo da realidade do jogo, repetida experiência de tomada de decisão, em que a bola está em jogo mais vezes, sendo que a ênfase está no desenvolvimento e não no ganhar ou perder, uma melhor taxa de sucesso conduz à melhoria da qualidade de jogo e autoestima; (iii) a prestação e intervenção dos jogadores no jogo é mais ativa; (iv) uma maior frequência de contacto com a bola torna os jogadores mais habilidosos, o que favorece a nível individual o desenvolvimento técnico (v) realizam mais tomadas de decisões e menos complexas durante o jogo, o que favorece o desenvolvimento tático.

Utilizamos igualmente situações de jogo condicionado, que de acordo com Garganta (1998), a principal característica reside na possibilidade de desmontagem do jogo em unidades funcionais, que podem ser reconstruídas ao longo do processo ensino-aprendizagem, fazendo com que os princípios de jogo controlem esta aprendizagem. Neste contexto, a técnica surge em função da tática, de forma dirigida e intencional, onde os alunos desenvolvem uma inteligência tática, interpretando e aplicando corretamente os princípios de jogo (Daolio & Marques, 2003).

De uma forma similar, no caso dos desportos de confrontação direta (ténis de campo e badmínton), com maior incidência no ténis de campo privilegiamos situações onde através do campo com dimensões mais reduzidas e com algumas alterações às regras, procurámos desenvolver competências como a coordenação, tomada de decisão, leitura do adversário e capacidade de antecipação das ações do adversário, “*privilegiando o diálogo com o opositor, normalmente por meio de um objeto interposto*” (Almada *et al.*, 2008, p. 262), Estas situações permitem igualmente potencializar o tempo de empenhamento motor e conseqüentemente aumentar a probabilidade de aprendizagem. Foram abordadas situações de oposição direta, onde os alunos tinham como principal objetivo serem capazes de realizar o batimento da raquete na bola/volante realizando o retorno da bola ao

adversário. Para tal criámos alguns circuitos e atividades onde apelávamos à concentração, à coordenação e ao controlo da bola/volante e da raquete por parte dos alunos.

Em relação aos desportos individuais nomeadamente a ginástica e o atletismo utilizámos, principalmente, o trabalho em circuito e estações, em que os alunos eram divididos em grupos para realizarem uma tarefa num determinado período de tempo. De referir que para a ginástica (acrobática, solo e aparelhos), facultamos aos alunos documentos com suporte visual com informações sobre os elementos que pretendíamos que os alunos realizassem, assim como de apoio para a execução das ajudas.

Na abordagem dos desportos de combate, procurámos promover situações lúdicas através de jogos de toques, de esquiva e de desequilíbrios com intuito dos alunos perceberem a intencionalidade de cada uma das situações apresentadas e qual o *transfer* que poderiam realizar para os desportos de confrontação direta como por exemplo os deslocamentos no ténis de campo.

Em relação às ARE, começamos por abordar os movimentos locomotores e não locomotores para só depois passarmos à introdução das danças tradicionais, danças sociais e por fim dança de estilo livre, com objetivo de fornecer bases aos alunos para posteriormente construir uma coreografia.

Recorreu-se também à organização em circuito que de acordo com Pinto (2015, p.60), está associado a um conjunto de vantagens nomeadamente (i) permite o ensino individualizado a grande parte dos alunos, em simultâneo; (ii) maximiza os resultados num curto espaço de tempo; (iii) facilita a organização e controlo por parte do professor; (iv) possibilita adequar as tarefas; (v) é um trabalho motivador para os alunos, especialmente quando acompanhado por um sistema de competição adequado.

Optamos por utilizar também os sistemas competitivos em algumas aulas pois acreditamos que promove a aprendizagem, um bom clima de aula, e o aumento da motivação e conseqüente empenho dos alunos. Ao utilizarmos diversos sistemas de competição (individual, coletivo, por pontos entre outros), pretendíamos também solicitar comportamentos e competências distintas.

Outra estratégia utilizada foi a criação de estações, uma vez que possibilita ao aluno uma maior responsabilidade, cooperação, espírito de grupo e maior tempo de empenhamento motor durante a aula, uma vez que não existem filas de espera para a realização das tarefas, mas por outro lado, nem sempre é possível ao professor manter contacto visual com toda a turma assim como os alunos distraem-se mais facilmente.

De acordo com Jacinto et.al (2001), a atividade física deve ser tão global quanto possível e tão individualizada quanto necessário. A individualização do ensino foi uma das estratégias que se demonstrou ser bastante positiva e motivadora para os alunos. Cada aluno é único e por isso detém características únicas que devem ser respeitadas e trabalhadas. De referir que este foi um processo bastante complexo no qual sentimos dificuldades e nem sempre conseguimos promover situações que melhor se adequassem às características/especificidades de cada aluno.

Por outro lado, surgiu a necessidade de integrar todos os alunos para que estes não se sentissem excluídos por estarem a realizar tarefas diferentes dos colegas, apesar de lhes ter sido explicado que cada um tinha características diferentes, logo necessitavam de intervenções distintas. Contudo, de acordo com cada situação e objetivos definidos foram criados diversos grupos de trabalho nomeadamente grupos homogéneos, heterogéneos, de acordo com o nível de proficiência ou género, e ainda grupos por afinidade (escolha dos alunos). Indo ao encontro do que é mencionado por Jacinto *et al.* (2001, p. 30) que afirmam:

“(...) a formação dos grupos é um elemento-chave na estratégia de diferenciação do ensino. Os diferentes modos de agrupamento (por exemplo por sexos ou por grupos de nível) devem ser considerados processos convenientes, em períodos limitados do plano de turma, como etapa necessária à formação geral de cada aluno”.

No que se refere ao levantamento/recolha do material para utilização na aula, decidimos que em cada aula, iriam ficar dois alunos responsáveis por esta tarefa. Considerámos esta estratégia importante para que os alunos alcançassem competências ao nível de responsabilidade e de auto-organização.

Com intuito de responsabilizar os alunos à semelhança do que ocorria com o levantamento e recolha do material necessário para as aulas, os alunos ficaram responsáveis por realizar a parte dos alongamentos e pontualmente pelo aquecimento. De referir que foram fornecidos aos alunos ferramentas, bem como existia uma supervisão por parte do professor sobre o trabalho desenvolvido pelos alunos.

Os alunos que não faziam a parte prática da aula desempenhavam uma das seguintes funções: fazer um relatório sobre a aula ou sobre o desempenho dos colegas, exerciam funções de árbitro, organizavam e recolhiam o material e/ou apresentavam sugestões para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Por vezes, a opção de pedirmos aos alunos que não realizavam a parte prática fazerem um relatório sobre a aula demonstrou ser

ineficiente, na medida em que os alunos não faziam o que lhes era pedido, limitando-se a descrever os exercícios, mesmo depois de serem alertados para o objetivo pretendido, e por isso apostamos em promover situações de maior responsabilidade para os alunos como arbitrar jogos e ou ajudar na construção de estratégias/resolução de problemas como ocorreu na ginástica acrobática, em que um aluno que estava impossibilitado de realizar a parte prática ajudava na escolha da figura bem como na colocação correta de cada elemento.

Por outro lado, optamos por manter uma relação mais próxima dos alunos com objetivo de os conhecer melhor e poder agir de forma mais individualizada e adequada facto que se revelou eficaz, pois acreditamos que esta proximidade foi fundamental para aumentar o nível motivacional dos mesmos.

Em suma consideramos que as estratégias definidas procuraram ir ao encontro dos objetivos definidos no planeamento, embora em algumas aulas foi necessário realizar algumas alterações às estratégias inicialmente previstas. Por outro lado, a definição de estratégias tem de ter em consideração o contexto em que estamos inseridos, e por isso o professor tem de ser capaz de se adaptar às situações, procurando sempre maximizar o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos.

3.2.6. Modelos de Ensino

Os modelos de ensino que foram utilizados ao longo das aulas tiveram em consideração a AI, bem como o nível de aprendizagem e proficiência que os alunos se encontram.

O professor após realizar a AI deverá elaborar um plano anual adequado à realidade de cada turma, sendo a AI fundamental para determinar o nível (aptidão/competências e dificuldades), dos alunos nas diferentes matérias de ensino e conseqüentemente realizar um bom planeamento. Jacinto *et al.*, (2001), referem que os programas foram elaborados na perspectiva da sua aplicação não ser apenas uma simples sequência de ações de cada matéria, em blocos sucessivos concentrando em cada bloco a abordagem de cada matéria, referindo existirem 3 modelos de referência, o modelo por Blocos, o modelo por Etapas e o modelo Misto.

Optamos for recorrer ao modelo misto, que é caracterizado essencialmente por um trabalho por etapas, ajustado ao “*roulement*” de instalações onde são realizados pequenos blocos de matéria, permitindo assim uma distribuição de conteúdos por etapas ao longo do

ano letivo com ciclos de revisão, consolidação e aplicação, favorecendo as aulas mono ou politemáticas (Rosado, 1998).

Para Pinto (2015), ao utilizarmos preferencialmente o modelo misto, potenciamos o desenvolvimento multilateral e eclético do currículo dos alunos, ou seja, proporcionamos o desenvolvimento do repertório motor, respeitando a conceção atual da EF que apresenta um caráter inclusivo e eclético, e não limitando o espaço apenas às matérias nucleares, que constam no PNEF.

De referir que tanto o modelo por blocos, como o modelo por etapas têm vantagens e desvantagens que foram consideradas no processo ensino-aprendizagem. Posto isto, foi então utilizado o modelo por blocos para abordar a matéria de ginástica (por imposição do RI), e o modelo por etapas nos JDC (andebol, basquetebol, corfebol, futebol e voleibol), desportos individuais (atletismo), desportos de confrontação direta (ténis de campo, ténis de mesa, badmínton) e nos desportos de adaptação ao meio (*geocaching*) e ARE.

3.2.7. Estilos de Ensino

De acordo com Batalha (2004), os diferentes estilos de ensino estão relacionados com a apresentação dos conteúdos, a sua combinação, organização e orientação da aprendizagem. Os estilos de ensino podem ser definidos como a forma que o professor organiza as situações de aprendizagem com incidência nos processos convergentes ou divergentes do trabalho.

Mosston (1984), e Ashworth (1994, citados por J. Simões, comunicação pessoal, 2014), apresentam diversos estilos de ensino nomeadamente (i) comando; (ii) tarefa; (iii) recíproco; (iv) auto-avaliação; (v) inclusivo; (vi) descoberta guiada; (vii) descoberta convergente; (viii) produção divergente; (ix) programa individual; (x) iniciativa do aluno; (xi) auto-ensino. Deste modo, o professor deve selecionar qual ou quais os estilos de ensino que mais se adequam aos conhecimentos e quais as competências que pretende que os alunos adquiram.

Ao longo da nossa intervenção pedagógica utilizamos vários estilos de ensino tendo por base os objetivos que pretendíamos alcançar, a matéria de ensino e a segurança dos alunos, de referir que na mesma aula utilizamos mais do que um estilo de ensino. O estilo de ensino denominado por comando utilizamos predominantemente nas matérias de Ginástica, ARE e desenvolvimento das capacidades coordenativas e condicionais, pelo risco associado a algumas matérias, controlo e supervisão da turma, assim como,

utilizamos o estilo de ensino Tarefa. O estilo de ensino recíproco manifestou-se particularmente eficaz quando os alunos mais proficientes ajudavam os menos proficientes, na maioria das matérias de ensino abordadas.

Por sua vez o estilo de ensino por descoberta guiada foi predominantemente utilizado em situações iniciais de abordagem de novos conteúdos nas diferentes matérias (como por exemplo na abordagem de alguns passos de dança, ou nos JDC visando a exploração de várias soluções para o mesmo problema).

Procuramos privilegiar o estilo de ensino divergente, em situações de superioridade numérica com intuito de incentivar o aluno à descoberta e criação de diversas respostas para a resolução de um problema.

Utilizamos também o estilo de ensino inclusivo, que permite a existência de diferentes níveis de execução na abordagem de diversas matérias de ensino por promover o êxito individual, em que os alunos executam, avaliam e propõem-se a desempenhar a tarefa atingindo de forma progressiva níveis superiores.

Na nossa perspetiva não existem estilos de ensino certos ou errados, mas sim mais ou menos adequados à situação e aos objetivos definidos, sendo que para tal é necessário equacionar os recursos materiais e espaciais, as competências dos alunos e a organização da aula.

3.2.8. Avaliação

A avaliação é um instrumento que possibilita ao professor uma tomada de decisão baseada em critérios previamente definidos e ajustados à realidade, permitindo o controlo e avaliação das aprendizagens face ao seu planeamento.

A avaliação é considerada parte integrante do processo educativo, imprescindível em qualquer proposta de educação. Muitas vezes a avaliação é vista pelos professores como uma mera atribuição de notas, dando aos alunos um “rótulo” e não como um meio de os orientar para prática indo ao encontro das reais necessidades dos seus alunos (Simões, Fernando & Lopes 2014).

De acordo com Ribeiro (1997), a avaliação a curto ou a longo prazo, trata-se de um processo de verificação das metas e objetivos definidos, para se perceber se estes estão a ser atingidos de acordo com o que foi definido “A avaliação ao longo do trajecto a percorrer permite, pelo contrário, introduzir correcções ou estratégias alternativas, quando as circunstâncias o justificarem, e reconduzir o projecto à rota traçada” (Ribeiro, 1997, p. 5).

A avaliação é um processo central nas funções do professor, possibilitando a reflexão e controlo de todo o processo com intuito de melhorar a sua intervenção e o nível de prestação dos alunos (Mesquita, 2005). Sendo a avaliação um dos pontos de grande relevância no processo de ensino-aprendizagem, foi também uma das tarefas em que sentimos grandes dificuldades. Este demonstrou ser um processo difícil e simultaneamente desafiante tendo em consideração todo o processo. A carga de subjetividade inerente ao processo de avaliação é indiscutível, a avaliação que o professor faz de um determinado processo depende muito do nível de conhecimento que o professor detém sobre cada matéria, bem como a sua capacidade de observação. Por outro lado, a divisão da avaliação em domínios é um processo que vai contra à visão holística que se deve ter sobre o indivíduo, deste modo, na minha opinião a avaliação por domínios poderá ser utilizada, no entanto procuramos uma visão holística considerando as variáveis dos domínios cognitivo, afetivo e motor.

De acordo com Mendes, Clemente, Rocha e Damásio (2012), avaliar envolve fundamentação, conhecimento, clarificação, ponderação e legitimação de um conjunto de dados que são recolhidos, confinando assim uma grande complexidade ao ato de avaliar, com intuito de tornar o processo de avaliação mais objetivo, fundamentado e rigoroso.

De acordo com Jacinto *et al.* (2001) a avaliação dos alunos em EF realiza-se de forma idêntica às restantes disciplinas da Formação Geral do Ensino Secundário, aplicando-se as normas e princípios gerais que as regulam. Relativamente à especificidade da disciplina, a avaliação resulta dos objetivos definidos para cada ciclo e cada ano, dos quais estão explícitos os aspetos em que deve incidir a observação dos alunos.

O departamento de EF da EBSGZ tem definido que a avaliação dos alunos deve ser distribuída em três domínios nomeadamente: (i) o domínio Motor (65%) (que engloba o desempenho motor - 45% e o cumprimento e aplicação de regras específicas de cada matéria abordada - 20%); (ii) o domínio cognitivo (25%), que está subentendido a qualquer outro domínio e que se trata da compreensão daquilo é realizado ao longo das aulas, (bem como o que é dito e questionado pelo professor nas aulas - 5% e a realização de trabalhos - 20%); e (iii) o domínio relacional (10%) (que inclui o civismo - 2,5%, e contempla o respeito, a cooperação, a entreaajuda e o comportamento nas aulas, a responsabilidade - 2,5%; que engloba a assiduidade, a pontualidade e o material adequado à prática desportiva e, por fim, o empenho - 5%, que se refere a motivação e a predisposição do aluno em realizar as aulas de EF.

Quadro 1. Componentes de Avaliação do Grupo disciplinar de E.F. da E.B.S.G.Z.

Domínio Motor (65%)	Domínio Cognitivo (25%)	Domínio Relacional (10%)
<ul style="list-style-type: none"> • Desempenho • Regras e fichas de observação 	<ul style="list-style-type: none"> • Testes/ Trabalhos 	<ul style="list-style-type: none"> • Civismo • Responsabilidade • Empenho

3.2.8.1. Avaliação Inicial

A AI da maioria das matérias abordadas foi realizada nas primeiras aulas, e foi alvo de um trabalho bastante criterioso e fundamental, uma vez que permitiu identificar o nível em que os alunos se encontravam, possibilitando assim a criação de uma UD ajustada às dificuldades e desenvolvimento das competências dos alunos o que possibilitou definir um ponto de partida e um conjunto de objetivos a cumprir ao longo do ano letivo.

“O objeto da primeira etapa de trabalho com a turma, no começo do ano letivo, é a avaliação inicial, cujo propósito fundamental consiste em determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias do respetivo ano de curso, procedendo simultaneamente à revisão\atualização dos resultados obtidos no ano anterior” Jacinto *et al.*, (2001. p. 31).

Para a AI criaram-se fichas de registo (que se encontram nos anexos III, IV,V,VI,VII e VII), com caráter transversal uma vez que permitiu não só recolher informação inicial sobre os alunos, mas também identificar e registar a progressão dos alunos ao longo do ano letivo (avaliação sumativa).

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

Neste contexto a AI permitiu identificar: (i) quais os alunos mais proficientes; (ii) os alunos menos proficientes; (iii) identificar o nível geral da turma e individual; (iv) recolher informações para a constituição de grupos e/ou equipas de trabalho; (v) matérias que os alunos mais gostam e (vi) matérias que os alunos gostam menos.

3.2.8.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa possibilita a avaliação dos resultados alcançados ao longo de cada aula ou de caráter mais micro em cada exercício, possibilitando a comparação entre o que é realizado pelo aluno e o que é solicitado. Permitindo desta forma um ajuste sistemático das decisões previamente tomadas, visando a continuação dos objetivos planeados. Nesta avaliação devemos também retirar a informação pertinente que nos irá auxiliar na avaliação dos alunos nos domínios motor, cognitivo e relacional. A avaliação formativa foi realizada através de questões colocadas aos alunos, de questões-aula, trabalhos, demonstrações efetuadas por estes quando solicitadas pelo professor, bem como pela observação do professor ao longo de todas as aulas.

Ao longo do EP esta forma de avaliação foi maioritariamente desenvolvida de forma contínua, possibilitando verificar se os objetivos, conteúdos e metodologias estavam ou não a demonstrar-se eficazes. Ao longo das aulas foram avaliados aspetos relacionados com as atitudes como a responsabilidade, a motivação, a cooperação e o empenho que se refletiam no comportamento do aluno, na pontualidade, na assiduidade e na participação nas atividades. Foram ainda avaliados aspetos referentes à competência, ao conhecimento das matérias, assim como o conhecimento das regras de segurança, dos recursos materiais, do vestuário e das componentes críticas dos vários elementos, por meio de questões colocadas no decorrer das aulas.

A concretização prática desta avaliação na sua vertente contínua consistiu na observação direta de carácter global, com intuito de analisar indicadores que fornecessem informações suficientes sobre as lacunas e as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Por fim, as reflexões do meu desempenho no final de cada aula, período e UD contribuíram de forma significativa para a minha evolução, uma vez que promoveram a realização de ajustes fundamentais para que os alunos atingissem os objetivos previamente definidos.

3.2.8.3. Avaliação Sumativa

De acordo com Ribeiro (1997), a avaliação sumativa objetiva avaliar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir os resultados já recolhidos por avaliações do tipo formativo e obter indicadores que possibilitem aperfeiçoar o processo de ensino.

A avaliação sumativa possibilita ao professor realizar um balanço do aproveitamento do aluno, permite classificar e qualificar os resultados obtidos na aprendizagem, conferir

certificados e diplomas de competência e ainda realizar a reorientação das atividades de ensino (Batalha, 2004).

Para realizar a avaliação sumativa recorreremos às fichas de AI, com intuito de conseguirmos ter alguma coerência e fiabilidade no processo de avaliação. De referir que para além da utilização destas fichas os alunos foram também avaliados em algumas tarefas que realizaram fora do contexto de sala de aula, nomeadamente através de trabalhos.

A avaliação sumativa refere-se ao último momento de avaliação que se realiza no final da UD, e objetiva averiguar se os objetivos traçados, tendo como base a AI, foram atingidos e verificar se existiu aprendizagem. Esta avaliação vem apoiar as observações, através da avaliação formativa, realizada ao longo das aulas.

A avaliação foi um dos processos mais difíceis e complexos ao longo de toda a prática letiva uma vez que a EF é totalmente diferente das outras disciplinas, sendo impossível mensurar o conhecimento do aluno somente através de avaliações teóricas (Simões, Fernando & Lopes 2014). Tentamos ao máximo ser coerentes e justos, porém foi extremamente difícil atribuir uma nota a cada aluno, muito por causa da nossa inexperiência.

3.2.8.4. Organização da Aula

Acreditamos que a nossa prestação enquanto professores de EF, foi sem dúvida um processo com altos e baixos, recheado de reflexões e adaptações e de uma plena consciência de estarmos a lidar com seres humanos com particularidades que devem ser consideradas. Desde o início procuramos estabelecer uma relação próxima com os alunos tentando conhecer mais um pouco do seu dia-a-dia, embora não se tenha conseguido com todos os alunos. Por outro lado, foi difícil controlar algumas atitudes de alguns alunos da turma, nomeadamente os casais de namorados, que ficavam aborrecidos quando não ficavam no mesmo grupo de trabalho, contudo com o tempo essas situações deixaram de acontecer. A adaptação à turma, aos seus contextos e às suas particularidades não foi tarefa fácil, mas indiscutivelmente foi um dos aspetos mais importantes para conseguirmos percebê-los e promover o gosto pela disciplina e pela atividade física (AF).

Como é normal, todas as bases teóricas e pedagógicas que tivemos na Licenciatura e no Mestrado, foram fundamentais para termos consciência do que é essencial para lecionar uma aula de qualidade e foi com base nesses conhecimentos que fomos experimentando e

ajustando a nossa atuação pedagógica em frente à turma e à observação atenta do orientador cooperante.

Relativamente ao nível da eficácia pedagógica, podemos referir os seguintes critérios: tempo de empenhamento motor específico, feedback, clima de aula e a organização das atividades (J. Simões, comunicação pessoal, 2014). No que se refere ao tempo de empenhamento motor específico, ou seja, o tempo que o aluno passa efetivamente em atividade motora durante a aula de EF, implicando noções de especificidade, êxito na prática e instrução/intervenções do professor, podemos afirmar que numa fase inicial foi difícil elevar este tempo e que por vezes devido à instrução/explicação não se cumpriam os tempos previstos para a realização das tarefas. Inicialmente não sabíamos bem como lidar com os alunos, porém com o tempo fomos percebendo qual a melhor forma de rentabilizar o tempo de instrução e de explicação dos exercícios nas aulas percebendo, consoante a matéria e o objetivo da aula, a melhor forma de atribuímos uma intervenção coletiva, por grupos ou individualmente.

Os tempos de transição entre exercícios foram diminuindo e ajustados de aula para aula. Ao longo do ano fomos percebendo quando os alunos precisavam realmente de ir beber água ou diminuir/aumentar a intensidade, assim como por exemplo aproveitar pausas para hidratação para fazer montagem dos próximos exercícios.

Para os alunos que não realizavam a componente prática eram-lhes atribuídas funções de árbitro, ou teriam de realizar um relatório sobre a aula, o que se verificou ser ineficiente. De referir, que ao longo do ano verificamos um decréscimo bastante acentuado quer nas faltas quer nas dispensas dos alunos.

A nível da instrução utilizada, apesar de algumas vezes termos de assumir um estilo de comando e de caráter mais autoritário, sobretudo aquando da lecionação da ginástica, consideramos que conseguimos comunicar e entendermo-nos de forma positiva com a turma.

Por vezes utilizamos a demonstração (pelo professor ou por um aluno) ou simplesmente de forma verbal. Em algumas aulas foram ainda utilizados o vídeo e o suporte visual como meios para a descrição das habilidades, modalidades técnicas de realização e critérios de êxito a considerar no momento da execução.

O facto de termos uma relação próxima com os alunos promoveu um bom clima entre professores e alunos. Tentamos sempre ouvir a opinião dos alunos desde início sobre as aulas de EF, assim como tentamos perceber se havia algum problema ou situação que pudesse por em causa o normal funcionamento das aulas.

Procuramos principalmente a produção de conhecimentos e habilidades novas para o aluno, oferecer alternativas na realização das tarefas, atribuir feedbacks reportados para a utilização de opções, valorização das diferenças individuais e apelo à compreensão dos fenómenos que iam ocorrendo nas aulas.

Foram estas as ideias às quais nos propusemos, mas que, conscientemente, nem sempre conseguimos realizar. A atribuição de feedbacks, numa fase inicial foi feita com algum receio sobretudo pelo facto de os alunos estarem constantemente a “pôr-nos a prova”. Outro aspeto a ter em consideração foi o momento de atribuição dos feedbacks, nomeadamente se numa fase de pré-impacto, de impacto ou pós-impacto, em que fomos apercebendo que isto iria depender muito vezes do aluno em questão.

3.2.8.5. Considerações Finais

Enquanto futuros profissionais de EF, acreditamos profundamente que a interação com estes alunos e a lecionação destas aulas de EF, foram sem dúvida um suporte fundamental para a nossa prestação futura. Foi, indiscutivelmente um desafio enorme darmos aulas ao 12º e ao 6º ano, em que para além de toda a bagagem que levamos a nível da nossa atuação pedagógica, consideramos igualmente benéfica a alteração da perceção dos alunos em relação à EF e à AF. No início do ano letivo os alunos referiram que não gostavam de EF, contudo a sua perceção alterou-se ao longo deste ano, particularmente pela diversidade de experiências proporcionadas, a forma como eram dadas as aulas (não ser apenas uma matéria por aula) e a compreensão e apoio prestado pelos professores.

Terminada a prática letiva temos consciência de que o trabalho desenvolvido com os alunos nem sempre apresentou resultados a curto prazo, mas sim a médio-longo prazo, sendo que cada aluno tem o seu tempo e a sua capacidade de gerir e tratar a informação. É preciso, acima de tudo, respeitar o tempo de aprendizagem de cada aluno, assim como compreender as suas histórias com intuito de intervir junto dos mesmos para conhecê-los e conquistá-los para o processo ensino-aprendizagem.

Acreditamos que o professor não pode se limitar a transmitir conhecimentos e debitar as matérias de ensino, este tem de se relacionar com os alunos de forma a conhecê-los e percebê-los para conseguir adequar as tarefas a todos, sem excluir os alunos com níveis de proficiência mais reduzidos ou mais elevados.

Temos de ser capazes de dar resposta a todos os alunos independentemente daquilo que os caracteriza e, para isso, a capacidade de observação e de atenção são duas

ferramentas fundamentais para gerir todas as situações da aula e consequentemente os comportamentos dos alunos, apesar de ser uma tarefa bastante difícil a de dar atenção a todos em simultâneo.

A nossa atuação deverá depender das características, motivações e necessidades dos alunos, de acordo com a AI e os processos intermédios de verificação de evolução dos mesmos. Desta forma podemos afirmar que é preciso planear para lecionar e conhecer para compreender.

O processo de ensino-aprendizagem é um processo complexo pela sua imprevisibilidade, e consequentes adaptações constantes, fatores que se revelaram bastantes desafiantes. Ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem tentamos colocar o aluno sempre no centro do processo, considerando as suas capacidades e necessidades, com intuito de potenciar ao máximo transformações no seu percurso escolar e consequentemente no seu quotidiano.

A elaboração da UD foi um processo complexo, uma vez que tínhamos diversas variáveis em jogo, tendo sempre o aluno como o foco principal, inicialmente realizou-se a AI com intuito de verificarmos o nível dos alunos nos domínios motor, cognitivo e relacional. Para esta avaliação recorremos a observações formais e informais em contexto de aula, o que levou à identificação do nível psicomotor, das suas dificuldades, potencialidades e motivações, bem como identificamos o nível em que se encontravam de acordo com o PNEF para posteriormente podermos tomar decisões e definir estratégias o mais adequadas possível.

Inicialmente surgiram imensas dúvidas sobre qual o caminho a seguir, mas após bastante ponderação decidimos por aulas politemáticas para potenciar a motivação dos alunos, facto que veio a se verificar bastante positivo. Por outro lado, não tínhamos a intenção de lecionar em blocos, facto que não se verificou devido ao RI. Posto isto, foram definimos objetivos gerais, transversais e específicos para as diferentes matérias que se pretendia abordar tendo sempre em consideração a AI realizada aos alunos, contudo é de referir que os objetivos eram ajustados de aula para aula, e através do balanço final realizado em cada período.

Na nossa opinião as metodologias utilizadas na UD e, consequentemente, nas aulas de EF foram bastante positivas e significativas para incutir o gosto pelas aulas de EF, e consequentemente pela AF. De referir que 4 alunos que não realizavam AF para além das aulas de EF afirmam que iniciaram a realizar de caminhadas e exercícios de condição física em casa e uma aluna referiu que se inscreveu no ginásio por se preocupar com a saúde,

sendo estes pontos bastante positivos e gratificantes, pois conseguimos alterar a forma de pensar de alguns alunos.

Verificamos que todos os alunos apresentaram melhorias a nível das capacidades funcionais bem como reconhecem a sua importância. Inicialmente a motivação era pouca, facto que foi se alterando com o decorrer do tempo, pois os alunos constataram melhorias, o que levava ao aumento da motivação para realização deste tipo de trabalho. Por outro lado, conseguimos abordar todas as matérias que estavam previstas, embora tenham sido realizados alguns ajustes relativamente ao número de aulas a abordar cada matéria.

A abordagem das ARE, com incidência no segundo e terceiro períodos, foi bastante positiva, inicialmente existiram algumas resistências que facilmente desapareceram e assim os alunos puderam usufruir dos benefícios da mesma nomeadamente ao desenvolverem competências como criatividade, autonomia, cooperação, interajuda, e a dinâmica de grupo.

3.3. Assistência às Aulas

A assistência às aulas surgiu como uma das tarefas definidas nas linhas programáticas do EP, esta consistiu na realização de um conjunto de observações aos colegas do grupo de estágio e ao orientador cooperante.

Este parâmetro do EP teve a intenção de promover a aquisição de um conjunto de competências, não só ao nível da representação de um papel de observador, através da análise crítica e avaliação das diversas componentes que compõem as aulas, mas também enquanto observado, permitindo a análise e discussão dos dados recolhidos pelos colegas com intuito de melhorar a nossa prestação enquanto docentes.

De acordo com (Godinho, Barreiros, Mello & Mendes, 2007), a observação é a primeira forma rudimentar de aprendizagem, uma vez que mesmo antes do desenvolvimento da linguagem é possível recolher e analisar indicadores, revelantes para as necessidades básicas do ser humano.

3.3.1. Enquadramento

Segundo Aranha (2005), a observação deve ser uma competência fundamental dos professores, pela sua importância não só ao nível da análise da prestação dos alunos, mas também da avaliação da própria prática docente, quem não sabe observar não consegue

analisar, avaliar nem identificar os seus erros nem dos seus alunos nem dos seus atletas, e, por conseguinte, não consegue melhorar a sua prestação, ou seja, não consegue evoluir.

A observação trata-se de um processo complexo que engloba perceção, análise e reflexão de acontecimentos, que impõe um estudo e planeamento prévio do que pretendemos observar. Reis (2011) defende que o sucesso de uma observação depende de uma preparação cuidadosa, quer em termos de frequência e de duração, como dos objetivos da observação, a observação desempenha um papel essencial na melhoria da qualidade e eficácia do processo de ensino-aprendizagem, constituindo-se como uma fonte de inspiração e motivação, assim como um forte incentivador de mudança na escola. A observação não se limita apenas à avaliação de desempenho e à atividade inspetiva, mas trata-se de um instrumento e um meio para construir e desenvolver a formação do docente. Contudo é de referir que a assistência às aulas apresenta algumas limitações na medida em que nem tudo poderá ser observado, mas também devido à subjetividade do observador que é um aspeto a equacionar.

O processo de observação surge como um instrumento ou meio, adequado ao ambiente da ação, que possibilita identificar e recolher informações que posteriormente podem ser organizadas e refletidas. Este material informativo provém de um foco de atenção e do afinamento da observação de acordo com o objetivo de quem observa. Desta forma, o observador atribui um sentido significativo ao que pretende observar, imprimindo assim um cariz intrínseco e relativo a si mesmo (Mendes, Clemente, Rocha & Damásio, 2012). Os mesmos autores referem que a observação deverá ser realizada com intuito de compreendermos o que ocorre no espaço de intervenção pedagógica, nomeadamente em relação aos conteúdos, estratégias, tarefas, clima de aula, atividades, disciplina e organização do processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Reis (2011), nas últimas décadas, tem-se verificado uma tendência para encarar a observação das aulas como um processo de interação profissional, de carácter predominantemente formativo, centrado no desenvolvimento individual e coletivo dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens. Desta forma, a observação é integrada em dinâmicas colaborativas e distintas, ajustadas às necessidades do desenvolvimento do professor, constituindo-se como um processo privilegiado para recolher evidências que permitam tirar conclusões e fornecer feedbacks aos professores observados e aos professores observadores.

As observações podem ser utilizadas com diversas finalidades, tais como diagnosticar um problema, ajudar a encontrar soluções para um problema, aprender, avaliar o desempenho do professor, apoiar um colega, avaliar o progresso, etc.

Para além da pertinência e potencial da observação estão presentes um conjunto de finalidades específicas que podem ser apontados como aspetos determinantes na orientação de um processo de assistência às aulas. Assim, Reis (2011, p.12) indica algumas finalidades da observação de aulas:

a) Diagnosticar os aspetos/as dimensões do conhecimento e de prática profissional e trabalhar/melhorar.

b) Adequar o processo de supervisão às características e necessidades específicas de cada professor.

c) Estabelecer as bases para uma tomada de decisão fundamentada sobre o processo de ensino e aprendizagem.

d) Avaliar a adequação das decisões curriculares efetuadas pelos professores e, eventualmente, suscitar abordagens ou percursos alternativos.

e) Proporcionar o contacto e a reflexão sobre as potencialidades e limitações de diferentes abordagens, estratégias, metodologias e situações de aprendizagem.

f) Desenvolver diferentes dimensões do conhecimento profissional dos professores.

No caso concreto do EP, a observação das aulas do nosso colega de estágio, permitiu mostrar-lhe o ponto de vista de quem está de fora, com intuito de o ajudar a compreender quais foram as potencialidades e as limitações da sua aula, bem como se os métodos, estratégias e formas de intervenção utilizados foram os mais ou menos adequados, e por fim qual o comportamento dos alunos perante a sua intervenção. Posto isto, a observação das aulas permite-nos aceder às metodologias de ensino e às estratégias pedagógicas utilizadas por outros professores e verificar a interação entre professor-alunos (Reis, 2011), tendo sempre presente que todos estes aspetos variam consoante os nossos objetivos assim como devemos aplicá-los nos momentos corretos.

3.3.2. Objetivos

-Neste contexto pretende-se com o desenvolvimento das observações: diagnosticar aspetos conceptuais e as dimensões do conhecimento e da prática profissional a desenvolver e melhorar;

-Avaliar a adequação das decisões efetuadas pelos professores e desencadear abordagens alternativas;

-Desenvolver competências, estratégias e metodologias específicas que nos auxiliem na lecionação das diferentes matérias de ensino enquanto futuros professores;

-Compreender se o empenhamento motor dos alunos é rentabilizado através do aumento do tempo disponível para a prática (criação de rotinas relativas ao material e às transições na aula, por exemplo);

-Analisar o tipo de feedbacks fornecidos aos alunos;

-Promover a reflexão sobre as potencialidades e limitações de diferentes abordagens, bem como encontrar alternativas para possíveis problemas.

3.3.3. Metodologia

Reis (2011), refere que a observação de aulas consiste, num processo colaborativo entre o professor e o mentor ou supervisor, em que ambos devem desempenhar papéis importantes antes, durante e após a observação de forma a garantir benefícios mútuos no desenvolvimento pessoal e profissional. Posto isto, definimos que seriam observadas algumas aulas do colega de estagiário, da professora estagiária da Universidade do Porto e do orientador cooperante.

De acordo com Piéron, (1996) mais importante do que realizar a observação propriamente dita, é essencial preparar aquilo em que vamos centrar a nossa atenção, questionando-nos sobre os objetivos da aula e da sua aplicabilidade nas tarefas, os processos de ensino adotados e os instrumentos de observação utilizados na perceção das competências do professor e do contexto de aula.

Inicialmente começou-se por observar algumas aulas informalmente, onde não tínhamos definido o que pretendíamos observar nem qualquer instrumento de observação. Posteriormente utilizamos uma ficha validada por Reis (2010) com intuito de percebermos e definirmos quais os aspetos que pretendíamos observar e posteriormente elaboramos uma ficha com maior ênfase no feedback, considerando que este era um dos aspetos em que os professores estagiários demonstraram maior dificuldade.

Relativamente ao sistema de observação, como foi referido anteriormente, recorreu-se a uma ficha de “diagnóstico” de Reis (2011) sendo que posteriormente foi construída uma ficha de observação (anexos XI e XII), respetivamente, que objetivava observar a gestão e controlo da aula bem como os feedbacks de uma forma mais aprofundada

recorrendo para tal a uma escala de 1 a 3, em que 1 correspondia a nunca ocorre, 2 ocorre às vezes e 3 ocorre sempre, através do método de *checklist*”, de *eyeballing* e de registos anedóticos.

3.3.4. Balanço

A assistência às aulas foi uma componente fundamental na nossa formação enquanto professores, uma vez que promoveu o desenvolvimento da formação contínua, da capacidade de observação, reflexão e compreensão sobre o próprio desempenho profissional, essencial na identificação de estímulos e no foco de critérios de êxito numa aula. As observações promoveram um clima positivo na escola, melhorando o grau de comunicação, abertura e cooperação entre professores e estagiários. Por outro lado, a possibilidade de observar, analisar e refletir sobre outras aulas, outras abordagens, outras metodologias e outras estratégias de ensino utilizadas pelos professores observados foram bastante positivas e enriquecedoras, para o desenvolvimento da nossa prática.

Com o decorrer das observações realizadas foi possível verificar que os Professores Estagiários procuraram melhorar os pontos que eram apontados como menos positivos na sua atuação. Relativamente ao Professor Experiente, fomos adquirindo ao longo das aulas assistidas, conhecimentos e formas de atuar, onde nos foi possível realizar um *transfer* procurando melhorar a nossa atuação enquanto professores.

O processo de assistência às aulas afirmou-se por vezes difícil, nomeadamente na identificação e seleção dos aspetos mais importantes, em que tendíamos a salientar aspetos mais ligados à atuação do professor colocando por vezes os alunos em segundo plano.

3.3.5. Considerações Finais

Tendo em consideração as características específicas das aulas de EF, o trabalho do professor é bastante exigente na medida em que este tem de ter uma capacidade imediata de resolução de problemas e de reflexão constante, sobre os objetivos e os resultados do seu trabalho e por isso a observação torna-se fundamental no processo de formação dos professores.

O processo de assistência às aulas, permite-nos diagnosticar um problema, encontrar e testar possíveis soluções para o mesmo, explorar diferentes formas para alcançar os objetivos pretendidos, aprender, apoiar/ajudar um colega, “avaliar” um desempenho, estabelecer metas de desenvolvimento, avaliar o progresso e reforçar a confiança e

segurança no processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto esta atividade permitiu-nos melhorar e aprender novas formas de atuar enquanto docentes, potenciando desta forma a capacidade de melhorar a nossa intervenção no processo pedagógico.

Por outro lado, verificamos que uma das limitações deste estudo foi o facto de não termos recorrido aos meios audiovisuais nas observações realizadas. Ao realizarmos a análise às observações constatamos esta limitação, uma vez que existiram aspetos que poderíamos/gostaríamos de ter analisado com maior pormenor como a avaliação das prestações do professor, das suas aulas e o desempenho dos alunos. Outra das limitações centrou-se no facto das observações serem centradas no professor, ou seja, no seu comportamento, não existindo quase referência aos comportamentos dos alunos nem às suas tarefas.

A assistência às aulas revelou ser uma experiência bastante positiva e colaborativa em relação à prática letiva, atuando como feedback com intuito de promover uma melhoria na prestação do professor. Desta forma, consideramos que a observação é um instrumento crucial para todos os agentes educativos e que deve estar sempre presente no processo de ensino-aprendizagem. Igualmente acreditamos que através das modificações/ajustes nos comportamentos do professor, resultantes das informações e dados registados nas observações, podemos também promover modificações nos alunos a nível dos comportamentos na aula, e empenhamento nas tarefas solicitadas.

Em suma, Correia (2016, p. 32), afirma que

“(...) 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 de 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 um saber estar de acordo com as exigências da profissão e as especificidades que os contextos educativos nos colocam.”

4. Ações Científico-Pedagógicas

As ações científico pedagógicas individual e coletiva surgiram no âmbito do EP, afirmando-se como um meio de análise, debate e divulgação no seio do grupo profissional promovendo a oportunidade de explorar de forma individual e coletiva temáticas que considerámos relevantes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Estas ações são uma mais valia para a formação contínua dos professores, visto que promovem a partilha e aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento de competências inerentes à atividade profissional.

Relativamente à nossa Ação Científico Pedagógica Individual (ACPI) esta teve como tema geral a abordagem de matérias alternativas em contexto escolar, nomeadamente o *kin-ball*, com o intuito de dar resposta à falta de motivação dos alunos (essencialmente os mais velhos) para a prática das modalidades coletivas ditas “tradicionais”, com um elevado potencial de transferência para outras matérias de ensino procurando uma perspetiva inovadora que contribua para a formação integral do aluno.

A Ação Científico Pedagógica Coletiva (ACPC), foi realizada em coordenação com os restantes núcleos de estágio e tinha como tema geral a “A Avaliação Inicial: Propostas de Intervenção em Educação Física”. A ACPC era constituída por 5 módulos, nomeadamente (i) “A Avaliação Inicial em Educação Física - Situações Jogadas como Ferramenta Pedagógica”; (ii) “A Utilização de Meios Audiovisuais na Avaliação Inicial nas Aulas de Educação Física”; (iii) “A Avaliação Inicial da Aptidão Física”; (iv) “Avaliação Postural: Uma Proposta de Avaliação e Intervenção nas Assimetrias e Limitações dos Alunos”; (v) “Avaliação das Habilidades nos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão: Uma abordagem tática ao jogo”.

O nosso núcleo de estágio dinamizou o módulo 3: “A Avaliação Inicial da Aptidão Física”. Os objetivos do nosso módulo passaram por explorar, apresentar estratégias e ferramentas didático-pedagógicas para a avaliação inicial, a apresentação de ferramentas que permitam aos professores tratarem e divulgarem os resultados obtidos na avaliação inicial e por fim uma sugestão para trabalhar a aptidão física através do crosstraining.

4.1. Ação Científico-Pedagógica Individual

No âmbito das atividades propostas para o EP, realizamos a ACPI, esta foi direcionada para os professores de EF da EBSGZ. O propósito desta ação passava por dar a

conhecer aos professores de EF da escola onde decorreu o EP, uma matéria alternativa, apelativa, motivante e com elevado potencial de *transfer* para outras matérias procurando fornecer aos docentes mais uma ferramenta de trabalho aquando da lecionação das aulas. Com esta ação pretendemos proporcionar uma formação relevante para a prática docente, com intuito de fornecer instrumentos e metodologias de ensino alternativas, objetivando a melhoria do ensino e aprendizagem, considerando as necessidades dos alunos.

De acordo com Jacinto *et al.* (2001), as escolas devem ter a responsabilidade de fornecer aos docentes, formação constante através de apresentações e reflexões de experiências pedagógicas significativas, de acordo com as necessidades dos mesmos. Por outro lado, verificamos que o PEE (2014-2018, p. 10), faz referência à importância de existência de estratégias para a área de intervenção do “Sucesso Escolar e Qualidade de Aprendizagem”, designadamente na “Dinamização de ações de formação de professores orientadas para a concretização dos objetivos do PEE”. Neste sentido a ACPI procura ir ao encontro das necessidades e orientações expressas no PEE e no PNEF.

4.1.1. Enquadramento

No início do ano letivo na reunião de grupo, foi possível verificar que um dos grandes problemas/dificuldades dos professores se referia à falta de motivação dos alunos, principalmente os alunos do ensino secundário. Neste contexto procuramos pesquisar, analisar e debater matérias alternativas recentes, apelativas para os alunos e com elevado potencial de transfer para outras matérias de ensino que promovessem a cooperação, o trabalho em equipa, o respeito pelo outro e o sucesso de princípios referenciados no PEE como possibilitar o desenvolvimento da competência nos alunos, sendo que após uma análise crítica foi selecionado o *kin-ball*.

O *kin-ball* pelas suas regras específicas, promove o trabalho em equipa, a coordenação (o lançamento apenas é válido se todos os elementos estiverem em contacto com a bola), o sucesso (pelo sistema de pontuação, duas equipas pontuam em simultâneo, não permitindo a discrepância de pontuação entre as 3 equipas), a possibilidade de *transfer* para outras matérias (ocupação racional do espaço).

A ACPI intitulou-se “*Kin-ball* uma abordagem em Contexto Escolar” desconhecida por grande parte dos Professores no âmbito escolar podendo assim constituir-se como uma opção válida a abordar nas aulas de EF pelos aspetos anteriormente mencionados.

4.1.2. Objetivos

Considerando as necessidades e a atuação dos profissionais de EF em contexto escolar com o desenvolvimento desta atividade procuramos fornecer ferramentas didático pedagógicas de trabalho que permitam desenvolver, diversificar e enriquecer a intervenção dos professores. Pretende-se deste modo estimular a uma prática mais diversificada, atrativa, motivante, potencializadora de competências relacionadas com a cooperação e de *transfer* para outras matérias.

4.1.3. Metodologia

O planeamento bem como a operacionalização da ACPI incluiu um conjunto de metodologias de preparação das componentes teórica e prática que constituíram a ação.

Inicialmente, foi feita uma pesquisa bibliográfica sobre a temática, com intuito de compreender melhor os fenómenos associados ao *kin-ball*. As temáticas, o dia e hora de realização da ação foram intencionalmente abordados nas reuniões do grupo de EF, para que todos os professores tivessem conhecimento do que pretendíamos realizar, sugerissem datas e horários bem como conteúdos ou apresentassem lacunas e sugestões sobre o que gostariam que fosse abordado na ação.

Uma vez definidas as temáticas, conteúdos, data e horário, requisição de recursos materiais e espaciais passamos à criação do cartaz de divulgação do evento, que se encontra no anexo XIII, acompanhado de uma ficha de inscrição, simultaneamente procedemos ao diálogo informal e convite aos professores de EF, ao longo dos dias antecedentes à ação. Paralelamente procedeu-se à preparação das componentes prática e teórica, atendendo às sugestões apresentadas pelo grupo de EF, procurando fornecer ferramentas de atuação enquadradas com as necessidades e realidade do contexto escolar. A ACPI tinha como público-alvo os professores de EF dos grupos de recrutamento 620 e 260 da EBSGZ, incluindo-se ainda os professores estagiários do MEEFEBS da UMa.

A ACPI foi constituída por duas componentes, uma de carácter expositivo, onde foram apresentados os conteúdos sobre a matéria a abordar, e uma componente prática, de operacionalização de algumas sugestões de ferramentas didático-pedagógicas.

A componente prática, tinha o propósito de apresentar aos professores propostas de operacionalização, equacionando aspetos como níveis de proficiência, adaptação de recursos e sugestões de organização e dinamização das aulas. Para a operacionalização desta parte prática solicitamos a participação da turma de 10º ano do curso de desporto e

dos professores, permitindo aos docentes assistir e aplicar propostas para a abordagem num contexto e público alvo próximo do real.

Para preparar a componente prática, testamos previamente as propostas de intervenção numa turma de secundário com intuito de verificar as potencialidades e limitações das mesmas.

Para avaliar o grau de satisfação dos participantes em relação à ação, foi aplicado um questionário de satisfação, (adotado de Basílio 2016), em que os professores foram questionados sobre a divulgação, organização, duração, pertinência do tema, conteúdos da ação, dinâmica da apresentação teórica e avaliação global da ação.

4.1.4. Dinamização da Atividade

As duas ACPI do NE decorreram no dia 30 de novembro de 2016, no período da tarde entre as 13h00 e as 14h45. A ACPI intitulada “*kin-ball* uma abordagem em contexto escolar”, decorreu na sala de reuniões de grupo de EF (componente teórica) e no pavilhão (componente prática). Reservamos 50 minutos para a componente teórica e os restantes 55 minutos para a componente prática que englobava o tempo de deslocação da sala de reuniões para o pavilhão.

Optamos por realizar as duas ações no mesmo dia uma vez que foi sugerido por alguns professores que afirmaram que se fossem em dias diferentes alguns colegas só iriam assistir a uma das ações.

4.1.5. Reflexão Crítica

Concluída a Ação Científico-Pedagógica Individual, chegou a fase de refletir sobre a planificação e concretização da mesma, visto que todo o processo carece de reflexão para que seja possível obter índices de excelência mais elevados.

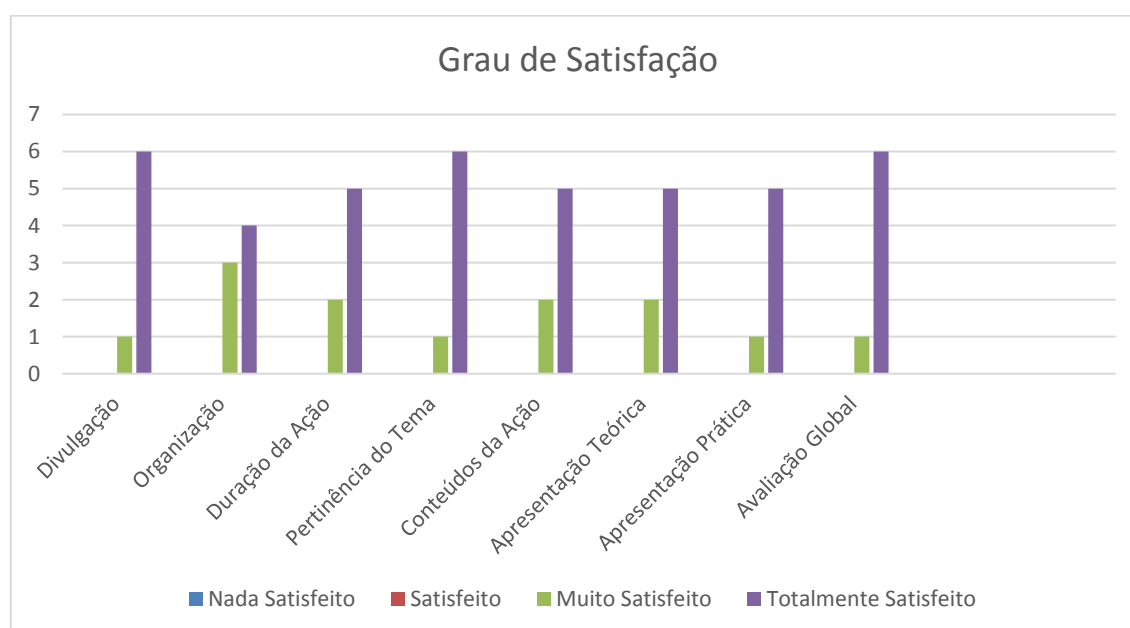
Assim pretende-se de identificar e analisar aspetos positivos e negativos e possíveis estratégias para colmatar eventuais lacunas detetadas. Deste modo procedeu-se à análise, procurando confrontar o desenvolvimento desta ação com os objetivos inicialmente propostos, bem como uma análise das respostas dos professores participantes através da aplicação dos questionários.

A dinamização ação não sofreu qualquer alteração relativamente ao dia e horário estipulados. A divulgação da ACPI ao público alvo foi feita através da transmissão de informação nas reuniões de grupo (260 e 620), através de um cartaz, no qual incluía os

temas das comunicações, bem como informações referentes à hora, data e local, e por fim através de conversas informais no gabinete de EF, de salientar que existiu o cuidado de analisar qual o melhor dia e hora para a ação, bem como termos falado individualmente com grande parte dos professores. Posto isto, no dia da ação estiveram presentes 7 docentes da EBSGZ.

Relativamente à avaliação da ação podemos verificar na tabela seguinte que os professores indicaram que estavam muito ou totalmente satisfeitos com todos os parâmetros.

Gráfico 1- Resultados do Questionário de Satisfação da Ação Científico Pedagógica Individual



Do ponto de vista pessoal considero que a Ação correu bem, foi proveitosa e decorreu dentro das nossas expectativas.

A maior apreensão relativamente a esta Ação, prendia-se, com a compreensão das bases técnicas e regulamentos associados a esta matéria, porém, considero que a avaliação geral do trabalho realizado por parte dos professores demonstrou que conseguimos transmitir as bases desta matéria, embora alguns professores questionaram-me sobre algumas regras que não tinham ficado bem claras. Contudo na componente prática constatou-se que os alunos participantes tinham apreendido a informação principal relativamente ao *kin-ball*.

Consideramos que a maior dificuldade desta ação residiu na componente prática em que optamos por ter duas estações a funcionar ao mesmo tempo (*kin-kall* e *crosstraining*),

em detrimento de cada estagiário realizar à vez a sua parte prática. Inicialmente pensou-se que esta estratégia iria promover maior tempo de empenhamento motor, bem como uma maior individualização do ensino. Contudo com o desenrolar da atividade verificamos que alguns professores ficavam só numa das estações, não acompanhando os alunos na rotação pelas duas estações. Neste sentido, a alteração que operáramos caso voltássemos a repetir a Ação seria a componente prática de cada estagiário não ser realizada em simultâneo.

Toda a preparação e desenvolvimento da Ação constituiu-se como uma experiência gratificante, em termos pessoais e profissionais, que possibilitou desenvolver competências como, capacidade de reflexão, de adaptação, de pesquisa, de expressão oral, de tomada de decisões e de autonomia e como tal espero que também o tenha sido para todos os que estiveram presentes. De referir que a partir da ACPI foi elabora um artigo e um poster para apresentar no Seminário de Desporto e Ciência 2017, que se encontra no anexo XIV.

4.1.6. Considerações Finais

A ACPI foi mais um momento de grande aprendizagem, que permitiu ultrapassar obstáculos, promover a capacidade de adaptação face a imprevistos, de autonomia, de pesquisa, de coordenação, de expressão oral e de reflexão crítica. Esta ação possibilitou também desenvolver uma maior proximidade com o grupo de EF, pois estes demonstraram-se cooperantes e colaborativos com sugestões, opiniões, e apoio na conceção e dinamização da atividade.

Considerando os objetivos delineados para esta ação, consideramos que conseguimos transmitir as principais regras, gestos técnicos e potencialidades do *kin-ball*, embora tenha sentido algumas dificuldades na exposição oral. Na componente prática procuramos apresentar propostas de intervenção, nomeadamente o fornecimento de algumas ferramentas didático-pedagógicas na abordagem do *kin-ball*.

Procuramos igualmente reforçar a nossa intervenção disponibilizando documentação de apoio com ferramentas didáticas (banco de exercícios), estratégias de organização e dinamização (sugestão de uma UD) e recursos materiais, para apoiar na dinamização destas matérias nas aulas de EF, de acordo com os diferentes níveis de aprendizagem.

De referir que alguns professores da escola, após a dinamização desta ACPI começaram por dinamizar o *kin-ball* nas suas turmas, bem como procuravam-nos sempre que surgiam dúvidas, facto que foi muito gratificante, pois os professores viram o *kin-ball* como uma matéria alternativa válida para o desenvolvimento integral dos seus alunos.

4.2. Ação Científico - Pedagógica Coletiva

4.2.1. Enquadramento

Segundo Jacinto *et al.*, (2001, p.14), um dos objetivos gerais da disciplina de EF refere-se a:

“Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente de resistência geral de longa e média durações, da força resistente, da força rápida, da flexibilidade, da velocidade de reação simples e complexa, de execução, de deslocamento e de resistência, e das destrezas geral e específica.”.

De acordo com as linhas orientadoras apresentadas no PNEF pelo Ministério da Educação (2001), o treino das capacidades motoras deve ser feito através do treino e de imposições específicas em todas as aulas, independentemente da matéria a ser abordada na aula.

O desenvolvimento da aptidão física promove a saúde, através das alterações provocadas no nível da composição corporal (aumento da massa isenta de gordura e diminuição da percentagem de gordura corporal), menor suscetibilidade às doenças e melhoria do auto-conceito (Malina, 2009). As doenças hipocinéticas, relacionadas com um estilo de vida sedentário poderão ser prevenidas pela elevação do nível aptidão física (Costa, 2001 citado por Pato, 2012).

A nível histórico, o *Crosstraining* provém do *CrossFit*, que surgiu em meados dos anos 90, e foi criado pelo ex-ginasta Greg Gassman com o intuito de estimular movimentos simples e funcionais. O Cross Training surge como uma forma de treino abrangente do condicionamento físico, que tenta maximizar a resposta neuro endócrina, desenvolver a potência, bem como realizar um treino cruzado com diversas modalidades e práticas de movimentos funcionais. Neste contexto o *crosstraining* afirma-se como uma estratégia válida e alternativa e na nossa opinião extremamente motivante para a abordagem e desenvolvimento da condição física afirmando-se igualmente como uma excelente forma de consciencialização da necessidade de trabalhar a aptidão física como preditor de saúde.

4.2.2. Objetivos

Com o desenvolvimento da ACPC pretendeu-se:

-Fornecer instrumentos e ferramentas didático-pedagógicas, que auxiliem os docentes na AI da aptidão física em contexto escolar.

-Apresentar metodologias de abordagem da aptidão física em contexto escolar, equacionando as suas potencialidades e enquadramento com a EF.

-Proporcionar aos professores vivências, conteúdos e ferramentas, para a AI e abordagem da aptidão física na escola.

4.2.3. Metodologia

A planificação da ação a nível teórico e prático, contou com o auxílio dos orientadores dos núcleos de estágio e com a supervisão do Diretor do Mestrado, podendo ser enquadrada em duas vertentes, nomeadamente uma que exigia coordenação de tarefas entre todos os núcleos de estágio e outra mais específica para cada módulo.

Relativamente à divulgação da ACPC, foram definidas algumas estratégias com intuito de cativarmos o máximo de docentes possível. A divulgação foi feita através do envio de e-mail para as associações desportivas, a antigos alunos da UMA, a criação de uma página no *Facebook* de forma a divulgar a ação junto dos colegas de Licenciatura e Mestrado e Professores de EF e a afixação de cartazes da ação. Para que houvesse um controlo sobre o número de participantes na ação foi criado um link online para a inscrição através dos Serviços de Investigação da UMA, inserido no cartaz e nos e-mails enviados. Foi também criado um documento para controlo dos professores e alunos que cada núcleo de estágio “recrutava”, uma vez que foi dito que cada núcleo de estágio deveria “levar” à ação 10 professores e 10 alunos.

Os questionários aplicados surgiram com intuito de verificar a perceção dos alunos e dos professores em relação à AI da Aptidão Física e a sua importância, bem como o conhecimento dos mesmos em relação ao *crosstraining*. O questionário foi aplicado a 80 professores de várias escolas da RAM, no qual continha questões sobre a AI da aptidão física (se realizam ou não), de que forma realizam, se achavam importante ou não, se trabalhavam a mesma e por fim se tinham conhecimento do que é o *crosstraining* e se utilizam exercícios deste nas suas aulas. O questionário aplicado aos alunos, foi respondido por 30 alunos que frequentam o ensino secundário com intuito de aferir se os alunos tinham conhecimento do que é a aptidão física e a sua importância, se gostavam ou não de realizar os testes, se desde o 2º ciclo até ao momento realizaram sempre os testes para avaliar o nível de aptidão física, bem como o seu conhecimento sobre o *crosstraining*.

Nestes questionários aproveitamos também para aferir qual a percepção que os alunos do secundário têm sobre o *crosstraining* e também se os mesmos têm gostado de experimentar esta modalidade nas suas aulas (turmas dos professores estagiários). Ambos os questionários foram divulgados através do *facebook*, boca a boca e por email.

Para a realização da ação foi necessário dividir tarefas entre todos os núcleos de estágio nomeadamente (i) a definição de objetivos gerais e específicos de cada módulo; (ii) a elaboração de uma componente prática (iii) a divulgação através de um convite direcionado a todos os professores do departamento de EF da Uma, aos professores das escolas envolvidas no EP e a todos os colegas de Mestrados e Licenciatura em EF e Desporto; (iv) a preparação do documento de validação da ação e por fim (v) o planeamento e gestão do *coffee breaks*, trabalho de secretariado e assistência. De referir que nem sempre foi fácil coordenar horários, diferentes feitiços e perspetivas, porém procuramos entre todos arranjar sempre soluções para a integração e envolvência de todos os membros nas tarefas propostas.

Surgiram igualmente tarefas que tiveram de ser equacionadas individualmente para cada módulo, nomeadamente (i) a definição e convite direcionado aos preletores convidados; (ii) o aprofundamento das competências e conhecimento sobre as temáticas abordadas; (iii) o planeamento e dinamização da componente teórica que englobou 4 apresentações orais (dos professores estagiários e dos preletores convidados); (iv) e a avaliação/reflexão sobre a ação.

O nosso módulo intitulava-se “A Aptidão Física em Contexto Escolar”, em que pretendíamos mais especificamente fornecer instrumentos e ferramentas didático-pedagógicas, que auxiliem os docentes na AI da aptidão física em contexto escolar, bem como proporcionar aos professores vivências, conteúdos e ferramentas, para a AI e abordagem da aptidão física na escola. A organização da parte prática da ACPC consistiu na abordagem de uma sugestão de aplicação do *crosstraining* em contexto escolar.

Quadro 2 Estrutura do módulo II da Ação Científico-Pedagógica Coletiva

Módulo 3 - “A Avaliação Inicial da Aptidão Física”	
Moderador: Doutor Elvino Gouveia	
14h30	“A Avaliação Inicial da Aptidão Física em contexto escolar” (Dr.ª Luísa Mendonça)
15h00	“Aptidão Física: Um Projeto válido para escola/clube” (Doutor António Antunes)
15h30	“Cross Training – Uma abordagem em contexto escolar” (Dr. Silvino Mendes)

16h00	Debate
16h15	Intervalo
16h45	<i>“A importância do Cross Training no desenvolvimento das capacidades condicionais dos alunos”</i> (Dr. Igor Aguiar)
17h30	<i>“Componente Prática – Cross Training em contexto escolar”¹</i> (Dr. Igor Aguiar)
18h30	Encerramento

Relativamente às metodologias aplicadas em relação à divulgação foram definidas as seguintes estratégias (i) envio de email para as escolas dos NE e afixação de cartazes nas respetivas escolas; (ii) envio de email para outras escolas da região; (iii) convite via email para antigos alunos da Uma; (iv) criação de uma página do facebook com intuito e divulgar a ação pelos colegas de licenciatura, e mestrado bem professores conhecidos; (v) deslocação às sala de aula dos colegas da licenciatura e do mestrado com intuito de divulgar a ação; (vi) elaboração de um cartaz de divulgação (anexo XV).

4.2.4. Dinamização

A ACPC decorreu nos dias 11 e 25 de março de 2017, entre as 9:00h e as 18:30h, como é possível observar no programa que se encontra no anexo XVI.

A interpretação e comunicação adequada dos resultados dos testes é um elemento importante dos testes de AF nas escolas, pois promovem a compreensão da mesma, assim como promove melhoras na saúde e prevenção de doenças, motivação para as aulas e para a prática de uma AF e desportiva fora do contexto escolar, orientada por objetivos (IOM, 2012). Através dos questionários realizados aos alunos verificamos que os mesmos têm conhecimento do conceito de AF, bem como reconhecem a importância de trabalhar a mesma ao longo das aulas e em contexto extracurricular.

Por outro lado, verificamos que uma elevada percentagem de professores inquiridos (96,3%), afirmam ser importante avaliar a AF e desses 88,8% afirmam trabalhar a AF dos seus alunos. Foi possível concluir que existe um conhecimento geral do *crosstraining* quer por parte dos professores, quer por parte dos alunos e que existe uma unanimidade na importância atribuída ao trabalho realizado para melhorar a AF. Verificamos ainda que grande parte dos alunos gosta de realizar exercícios para trabalhar a AF e que a maioria dos alunos diz querer continuar a praticar AF após o término a escolaridade (12°).

4.2.5. Balanço

Após o término da ACPC procuramos realizar uma reflexão sobre a mesma. Este foi um processo longo de muito trabalho, cooperação e coordenação entre todos os elementos do MEEFEBS da UMa.

A ACPC foi uma experiência positiva do ponto de vista da conceção, gestão e dinamização de um evento, uma vez que potenciou o desenvolvimento de competências relacionadas com as tarefas desenvolvidas, tais como gestão de conflitos, capacidade de argumentação, expressão oral, coordenação, cooperação, pesquisa, autonomia e interajuda. A organização e preparação desta ação levantou alguns problemas de coordenação entre os diferentes núcleos de estágio, nomeadamente na conciliação de horários, porém foi uma situação que com esforço de todos foi ultrapassada, bem como coordenar e distribuir tarefas inerentes ao desenvolvimento de uma ação desta dimensão.

No dia da dinamização do nosso módulo (módulo III), apesar do nervosismo e da insegurança sentidos, conseguimos ultrapassar essa barreira e na nossa opinião conseguimos transmitir o que pretendíamos de forma clara e pertinente, tendo em conta o que foi reportado pelos feedbacks recebidos.

No que diz respeito à componente prática do nosso módulo em específico, constatou-se um elevado interesse por parte dos participantes. O nosso principal objetivo, passava por apresentar uma proposta de avaliação, análise e interpretação dos dados referentes à aptidão física com o intuito de apresentar propostas e ferramentas que auxiliem os docentes na promoção e consciencialização da importância da aptidão física nos alunos, neste contexto concebemos, desenvolvemos e disponibilizamos ferramentas como o Excel e funções do word como os mailings. Procurou-se igualmente apresentar uma proposta inovadora para trabalhar a aptidão física visando a promoção e continuação de um estilo de vida ativa mesmo após o término da escolaridade obrigatória.

Após os feedbacks dos participantes, através de conversas informais em relação às comunicações orais, verificamos que a mensagem foi transmitida de forma clara e pertinente, realçando que as preleções dos Professores convidados contribuíram em muito para os feedbacks positivos dos participantes.

4.2.6. Considerações Finais

O desempenho de qualquer tarefa motora seja ao nível mais rudimentar ou especializada, requer força, resistência muscular e flexibilidade. Um bom nível da aptidão física previne alterações e o desenvolvimento de patologias hipocinéticas, promove alterações ao nível da composição corporal (aumento da massa isenta de gordura e diminuição da percentagem de gordura corporal), menor suscetibilidade às doenças e melhoria do auto-conceito (Malina, 2009). Neste contexto, torna-se relevante o desenvolvimento de ferramentas que auxiliem os docentes na elaboração, análise, interpretação e divulgação de resultados, bem como propostas novas e inovadoras de trabalho de desenvolvimento da aptidão física.

O desenvolvimento de uma atividade desta dimensão envolveu a necessidade de cooperação, coordenação e gestão de conflitos, entre todos os elementos, o que nem sempre foi fácil, mas que se revelou extremamente enriquecedora.

5. Atividades de Integração no Meio

As atividades de integração no meio, surgem com intuito de promoverem a nossa integração e interação com a comunidade escolar. Estas englobam a caracterização de turma e a atividade de extensão curricular com objetivo de aprofundar o conhecimento dos alunos, de forma a nos auxiliar na dinamização de estratégias de ensino mais individualizadas e adequadas às particularidades de cada aluno, bem como promover a interligação entre os diversos agentes (alunos, professores e encarregados de educação) respetivamente.

5.1. Caracterização da Turma

Realizar a caracterização da turma é fundamental para nós docentes, pois objetiva, retirar informações pertinentes sobre cada aluno com intuito de realizar uma prática pedagógica o mais adequada possível, de acordo com as necessidades, potencialidades e particularidades de cada aluno.

De acordo com Jacinto *et al.* (2001), o plano de turma deve evitar que os programas sejam elaborados na perspectiva da sua aplicação se restringir a uma simples sequência de exercitação das ações indicadas para cada matéria, neste contexto a caracterização da turma 12^o, auxiliou não só na gestão do processo ensino-aprendizagem ao longo das aulas de EF, mas também como meio de colaboração com o conselho de turma.

5.1.1. Enquadramento

A complexidade do processo ensino-aprendizagem não pode ser conduzido de forma natural, sem que o professor conheça as características dos seus alunos. Desta forma a caracterização da turma é um instrumento fundamental de auxílio no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que possibilita realizar um planeamento ajustado às necessidades e características de cada aluno. A caracterização da turma permite recolher informações sobre os alunos procurando analisar o contexto global da turma, ou seja, enquadramento socioeconómico, diversidade cultural ou étnica, passado escolar permanência ou dispersão da turma, nível de desempenho, bem como a caracterização da turma a nível dos alunos nomeadamente na formação de subgrupos, dificuldades de integração na turma, entre outros aspetos.

Com esta caracterização procuramos contribuir para um melhor conhecimento e perceção da turma em questões, com os benefícios que daí resultam, tanto para os

professores como para os alunos, contribuindo para a melhoria dos aspetos relacionais ao longo das aulas. Por outro lado, tivemos como preocupação conseguir identificar possíveis necessidades da turma e informações que pudessem ser facilitadoras na seleção de metodologias pedagógicas bem como a montagem de estratégias de intervenção eficientes tendo sempre como objetivo aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem.

5.1.2. Objetivos

5.1.2.1. Objetivos gerais

- Com o desenvolvimento da caracterização da turma procuramos realizar um estudo transversal mediador de um processo pedagógico contextualizado às características da turma;
- Apresentar e analisar os resultados dos dados recolhidos no Conselho de turma;
- Elaborar em conselho de turma possíveis metodologias de intervenção que permitam adequar a intervenção pedagógica por parte do grupo docente referente à lecionação das diferentes disciplinas a esta turma;

5.1.2.2. Objetivos Específicos

Como objetivos específicos desta atividade ambicionamos:

- Fazer uma caracterização todos os alunos;
- Identificar informação relevante sobre o perfil de turma ao grupo docente;
- Alertar para características particulares ou casos específicos relativos aos alunos da turma;
- Identificar problemas ou necessidades de intervenção pedagógica na turma em questão;
- Desenvolver, se necessário, estratégias de intervenção pedagógica específicas;
- Obter informações adicionais dos alunos para melhorar a atuação dos docentes.

5.1.3. Metodologia

A nossa amostra era constituída por 13 alunos da turma 4 do 12º ano, sendo 8 do género feminino e 5 do género masculino com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos.

Para a caracterização recolhemos informações do plano anual de turma, do questionário entregue e preenchido pelos alunos através da diretora de turma e pela professora estagiária, que nos forneceu informações sobre a saúde, problemas, comportamento, aspetos relacionados com perceções rendimento escolar e metodologias de estudo.

Foi também aplicado um teste sociométrico, constituído por 8 perguntas, em que os alunos teriam que escolher 3 colegas por ordem de preferência, tendo em conta a existência de maior ou menor afinidade e por fim através do preenchimento de 2 questionários online no âmbito do projeto EFERAM-CIT UMA. Esta última componente permitiu enriquecer a nossa análise com intuito fornecer informação importante referente aos dados demográficos, situação socioeconómica, hábitos de vida, envolvimento e AF, escola e EF. Ainda no âmbito do estudo acima mencionado foi igualmente realizada avaliação da aptidão física, através das baterias de testes *Fitnessgram* e *Eurofit* com intuito de recolher informações sobre o nível da composição corporal (altura, massa corporal e índice de massa corporal) e da aptidão física (resistência aeróbia, força, agilidade e flexibilidade).

Importa referir que inicialmente, foi informado e pedido autorização aos encarregados de educação, dando a conhecer o projeto e o respetivo protocolo.

O tratamento de todos dados recolhidos através dos questionários e do teste sociométrico foram tratados nos programas Microsoft Office Excel 2013 e Microsoft Office Word 2013, que possibilitaram retirar conclusões importantes sobre os dados recolhidos.

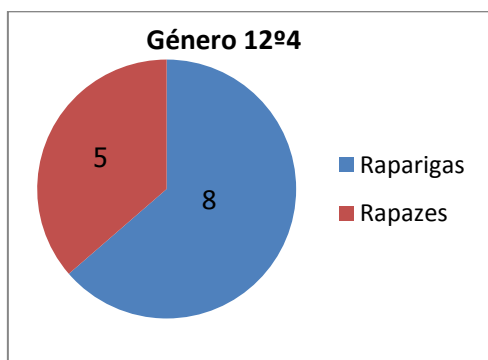
Posto isto, apresentaremos nos tópicos seguintes os dados, que na nossa opinião são os mais importantes a ter em consideração no processo de ensino-aprendizagem.

5.1.4. Caracterização da turma 12^º4

5.1.4.1. Dados demográficos

A turma do 12^º4 é constituída por 13 alunos na disciplina de Educação Física, sendo 8 do género feminino e 5 do sexo masculino, tratando-se, portanto, de uma turma heterogénea no que diz respeito ao género.

Gráfico 2 - Constituição da Turma



Relativamente à idade cronológica dos alunos, esta varia entre os 17 e os 19 anos, sendo que nem todos os alunos transitaram da mesma turma, sendo desta forma um indicador de que as relações interpessoais disfuncionais poderiam vir a ser uma problemática nas aulas de EF. Desde o início do ano letivo que tivemos a preocupação de desenvolver exercícios que potenciassem a cooperação e interação entre todos os alunos, para que nenhum aluno se sentisse de parte.

5.1.4.2. Agregado Familiar

Consideramos o agregado familiar, um aspeto importante, tendo em consideração o contexto socio-económico da EBSGZ. Neste contexto verificamos existem 3 alunos que se encontram numa situação monoparental, vivendo apenas com a mãe, sendo que os restantes alunos afirmam viver com o pai e com a mãe na mesma casa. Inicialmente pensamos que este poderia ser um fator de alguma desestabilização no comportamento dos alunos, porém não registamos grandes ocorrências neste sentido.

No que se refere às habilitações literárias dos pais verificamos que três mães e dois pais têm o 1º ciclo, três mães e quatro pais têm o 2º ciclo, três mães e dois pais têm o 3º ciclo, três mães e três pais com ensino secundário e uma mãe e um pai tem uma licenciatura.

Relativamente à situação profissional dos pais verificamos que 5 alunos têm ambos os pais a trabalhar, 3 alunos apenas têm um dos pais a trabalhar e o outro desempregado, 2 alunos afirmam ter ambos os pais desempregados, 1 aluno com 1 dos pais inválido e outro a trabalhar e 1 aluno com 1 dos pais reformado e 1 o outro a trabalhar e por fim, 1 aluno com um dos pais a trabalhar e o outro faleceu. Perante estes factos, ficamos atentos a possíveis situações de faltas de material ou impossibilidade de realizar algum trabalho não-presencial com pesquisa *online*.

No que se refere aos apoios da ação social escolar, constatamos que 5 alunos não têm qualquer apoio e 8 alunos afirmam ter apoio sendo que três alunos beneficiam do escalão 1, três alunos do escalão 2 e dois alunos do escalão 3. Neste contexto tivemos em consideração este fator no desenvolvimento da prática letiva, assim como no planeamento da Ação de Extensão Curricular.

5.1.4.3. Vida Escolar e Perspetiva de Futuro

Questionamos os alunos sobre os seus objetivos de vida e qual a área que queriam seguir após a escolaridade obrigatória com intuito de percebermos os interesses dos alunos, assim como poder utilizar esses indicadores para desenvolver competências que poderiam ser interligadas com as aulas de EF e outras disciplinas. Em relação ao ingresso no ensino superior verificamos que 7 alunos afirmam querer tirar uma formação superior, 3 alunos afirmam não querer ingressar no ensino superior, e 3 alunos ainda não sabem se querem ou não ingressar no ensino superior.

5.1.4.4. Perceção sobre a disciplina de Educação Física

Relativamente à importância da disciplina de EF para os alunos, percebemos desde o início do ano que maioria da turma apresentava níveis de motivação baixos, mas por outro lado apresentavam grande predisposição para a prática desportiva, posto isto sabíamos que teríamos um grande desafio com intuito de motivar os alunos para a prática.

5.1.4.5. Atividade Física e Prática desportiva

Dos 13 alunos foi possível aferir que 11 não pratica qualquer tipo de atividade física regular nem tem qualquer tipo de hábito ou ocupação, sendo a sua principal ocupação o computador pessoal e o uso da internet. De referir que as matérias que os alunos referiram gostar mais foram o basquetebol, o futebol e o voleibol, contrariamente ao atletismo, à ginástica e ao andebol que são as que menos gostam

Verificamos ainda que 11 alunos não apresentam níveis recomendados de AF, dos quais 9 referem não gostar de EF, contrariamente a 2 alunos que apresentam níveis recomendados de AF e afirmam gostar de EF e praticam atividades desportivas regulares fora do contexto escolar. Neste contexto os dados poderão ser indicadores dos níveis de predisposição dos alunos para a realização das aulas de EF, assim como da perceção sobre

os níveis de AF da turma, porém é de referir que no final do 2º período alguns dos alunos que inicialmente afirmavam não gostar de EF passaram a gostar, sendo que 1 dos alunos começou a frequentar um ginásio e 4 alunos referiram que começaram a fazer caminhadas e exercícios de condição física com alguma regularidade.

5.1.4.6. Aptidão Física

Ao longo do ano letivo os alunos foram avaliados a nível da AF, registando-se essa avaliação em dois momentos distintos, nomeadamente no 1º e 2º períodos. O desenvolvimento do trabalho de condição física foi uma estratégia contínua ao longo das aulas de EF, sofrendo algumas alterações ao longo do tempo, (diferentes estímulos), de acordo com a evolução e comportamentos dos alunos.

Com a avaliação da AF constatamos que em relação ao índice de massa corporal, verificamos que duas alunas do sexo feminino e um aluno do sexo masculino encontram-se em situação “acima do peso”, sendo que um aluno do sexo masculino e dois do sexo feminino encontra-se em situação “abaixo do peso”, e os restantes encontram-se na zona recomendada. Relativamente à percentagem de massa gorda 8 alunos encontram-se na zona saudável, 1 aluno na zona de magro e 1 aluno encontra-se na zona de algum risco. Nos valores do perímetro da cintura 2 alunos encontram-se na zona de algum risco e 4 alunos na zona de risco.

Em relação aos testes que avaliam a força abdominal, força funcional e força estática verificamos que a maior parte dos alunos se encontram na zona de risco. No teste de força explosiva (salto em comprimento sem corrida preparatória), a maior parte encontra-se na zona de risco.

No que se refere à flexibilidade e flexibilidade dos ombros a maioria dos alunos encontram-se na zona saudável. Contrariamente à força funcional em que a maioria dos alunos encontra-se na zona de risco assim com em relação à força estática (dinamometria) em que todos os alunos encontram-se na zona de risco

Relativamente ao teste do vaivém curto, todos os alunos encontram-se na zona saudável, por outro lado, no teste de capacidade aeróbia vo2max verificou-se que alguns alunos precisam melhorar.

5.1.4.7. Caracterização Sociométrica

Como forma de aprofundar a caracterização da turma, uma vez que os alunos vinham de turmas diferentes foi aplicado um teste sociométrico aos alunos, constituído por 8 perguntas em que os alunos tinham de definir três colegas que escolheriam ou não, por ordem de afinidade e preferência, correspondendo no final a 5 perguntas de inclusão e 3 perguntas de exclusão.

Os dados recolhidos através do teste sociométrico, dão a possibilidade de identificar alguns casos específicos de possível exclusão, inclusão, nomeação mútua e de alunos negligenciados por parte da generalidade da turma.

Com a aplicação do teste percebemos claramente numa fase inicial que a turma estava dividida em grupos e que seria difícil abordar algumas matérias, como por exemplo a dança. Verificamos que haviam líderes na turma, e que poderíamos aproveitar esse facto para que esses alunos assumissem funções de controlo da turma com intuito de diminuir comportamentos de risco. Verificamos ainda que uma aluna era negligenciada por todos os outros elementos, posto isto, tínhamos como objetivo utilizar a EF como um meio privilegiado para estabelecer um espírito de equipa na turma.

5.2. Considerações Finais

A caracterização da turma trata-se de um aliado para os docentes atingirem o sucesso no processo ensino-aprendizagem, pois esta permite conhecermos os alunos e adequar a nossa intervenção.

Neste contexto potencializou-se uma individualização do ensino em função das características e necessidades de cada aluno, tarefa que se revelou bastante complexa e difícil. Isto ocorreu de diversas formas tendo em consideração os objetivos definidos, por vezes eram realizadas tarefas com grupos de alunos homogéneos, outra vezes grupos heterogéneos ou grupos definidos pelos alunos (afinidades).

A partir dos questionários aplicados conseguimos retirar informações importantes, nomeadamente sobre o contexto familiar dos alunos, uma vez que considerarmos que o comportamento e o sucesso dos alunos poderá ser posto em causa tendo em conta as condições familiares, nomeadamente o agregado familiar e a situação profissional dos pais. Neste contexto procuramos assumir um papel interativo e dinâmico com os alunos, tentando transmitir-lhes estabilidade que poderiam não sentir em casa. No que se refere às atividades extracurriculares realizadas com os alunos, tivemos sempre em consideração o

controle dos custos financeiros, garantindo que o fator financeiro não fosse um entrave para os alunos.

A recolha dos dados dos testes de avaliação da aptidão física foi fundamental para realizarmos um trabalho de condição física ajustado às necessidades dos alunos. De referir que este trabalho foi desenvolvido ao longo de todo o ano letivo o que possibilitou detetar as principais lacunas dos mesmos e prescrever, individualmente, exercícios de acordo com a capacidade de cada um.

A caracterização sociométrica da turma permitiu-nos utilizar estratégias para promover relações interpessoais e transmitir aos alunos a importância de se relacionarem com os colegas e com os professores, com intuito de criar um bom clima de aula.

Com a caracterização da turma foi possível recolhermos dados pertinentes para uma caracterização detalhada dos alunos possibilitando aos restantes professores o acesso a essa informação, de forma a potenciar as aprendizagens dos alunos (reforçado na ata do conselho de turma).

A caracterização da turma promoveu a aquisição de competências ao nível da análise e interpretação de dados estatísticos, na conceção de questionários *online*, na capacidade de síntese, e de seleção da informação pertinente com intuito de rentabilizar a ação didático-pedagógica do processo de ensino-aprendizagem.

Em suma a caracterização da turma possibilitou uma melhor compreensão da turma na sua globalidade e dos alunos em particular, possibilitando uma intervenção mais adequada junto dos mesmos, tendo sempre como principal preocupação colocar o aluno no centro do processo para o seu desenvolvimento integral e harmonioso.

6. Atividade de Extensão Curricular

A atividade de extensão curricular (AEC), surgiu no âmbito do EP e consistiu na dinamização de uma atividade outdoor, nomeadamente canoagem, *stand up paddle* e *geocaching*. Esta escolha baseou-se nas necessidades/pedidos dos alunos para reforçarem o gosto pela EF através da abordagem de matérias alternativas. Paralelamente pretendeu-se, divulgar, junto da comunidade educativa, atividades desportivas alternativas que permitem conjugar a AF recreativa, o mar e relação do homem com o meio natural. Pretendeu-se assim promover o desenvolvimento de competências relacionais entre os diversos membros do conselho de turma e os alunos, bem como com os encarregados de educação e entre os alunos, pretendemos igualmente promover o desenvolvimento da capacidade de concentração e adaptação a um meio estranho em constante mutação em que a capacidade de leitura, interpretação e adaptação em contextos externos é crucial.

6.1. Enquadramento

Hoje em dia os tempos são de inovação, procura do diferente, de algo que nos dê emoção, sentimento, partilha e prazer, de novos caminhos, novas atividades, outras motivações que ultrapassem o ritmo do nosso quotidiano. A partir daqui surgiu a ideia de possibilitar aos alunos a realização de atividades de exploração da natureza que os alunos não realizam frequentemente, nomeadamente a canoagem e *stand up paddle*, e por outro lado, possibilitar a realização do *Geocaching* fora do contexto escolar.

De acordo com Sampaio, (1996 citado por Abreu 2012), os pais, atualmente, estão extremamente ocupados, e não têm tempo para dar atenção aos filhos, acabando muitas vezes por se esquecerem de que a escola não pode educar sem o apoio dos pais/encarregados de educação e necessita da ajuda e participação/cooperação da família para que os alunos superem as suas dificuldades e assim evoluir de forma saudável. Desta forma, pode-se afirmar que a colaboração dos pais é de grande importância dentro da escola, esta atividade foi direcionada para os pais e encarregados de educação dos alunos das turmas dos professores estagiários, e para os professores de outras disciplinas das respetivas turmas.

Jacinto, *et al.*, (2001), referem que um dos objetivos das áreas de opção é a realização de atividades de exploração da natureza, aplicando de forma correta e adequada as técnicas específicas, respeitando as regras de organização, participação e particularmente de preservação da qualidade do ambiente. A canoagem faz parte do PNEF

como matéria de ensino, porém surgiu também a possibilidade de abordar o *stand up paddle*, que é uma matéria desconhecida para a maioria dos alunos. Assim ambicionava-se que os alunos pudessem vivenciar realidades distintas no meio aquático, que vão além do que normalmente é abordado nas aulas de EF. Por outro lado, surgiu a oportunidade de fazer uma atividade de *geocaching* promovendo a continuidade à abordagem em contexto extracurricular, com caches oficiais e simultaneamente sensibilizar para a prática e importância da AF, através utilização de um pedómetro durante a atividade.

6.2. Objetivos

O NE, pretendia sensibilizar e reforçar o gosto pela prática regular de atividades físicas e desportivas. Por outro lado, pretendíamos que os pais/encarregados de educação participassem na educação e na vida escolar dos seus educandos, aumentando a assim a proximidade entre os mesmos e a escola. Neste sentido tínhamos como objetivos (i) proporcionar aos pais/encarregados de educação o envolvimento em atividades desenvolvidas pela escola; (ii) fomentar e aumentar os níveis de conhecimento sobre a importância a AF na melhoria da saúde; promover hábitos de prática regular de AF; (iii) apresentar a operacionalização da utilização de pedómetros como meio de monitorizar a quantidade de AF; (iv) sensibilizar os pais/encarregados de educação, professores e alunos sobre a importância deste tipo de atividades que promovem o convívio e a aproximação dos agentes educativos num ambiente escolar.

Relativamente aos objetivos específicos, passaram por promover a familiarização com atividades náuticas como a canoagem (preparação para a prática, entrada na água, pega, tamanho do remo e coordenação da movimentação da remada) e o *stand up paddle*, (equilíbrio em cima da prancha, pagaiada). E por outro lado promover a prática de estilos de vida saudáveis através da caminhada e do conhecimento de pontos de interesse do Funchal através do *geocaching* (consolidação dos conhecimentos adquiridos sobre o *GPS*, leitura, interpretação de mapas e utilização, leitura e interpretação de bússola). Com intuito de que esta atividade promovesse o desenvolvimento da tomada de decisão estratégica, a inclusão dos alunos, o espírito de equipa, a entreajuda bem como o desenvolvimento de competências no âmbito dos desportos de exploração da natureza e adaptação ao meio.

6.3. Dinamização

Com base no calendário escolar, foi definida a data de 21 de abril de 2017, para a realização da AEC, assim sendo esta realizou-se no início do 3º período numa sexta-feira pois as turmas dos professores estagiários não tinham aulas. Por outro lado, consideramos que nesta altura a probabilidade de chover era menor, bem como a temperatura da água do mar deveria ser mais adequada. Na tabela seguinte podemos verificar o programa da Ação de Extensão Curricular.

Quadro 3 - Programa da Atividade de Extensão Curricular

Programa da Atividade GEOSEA: 21 de abril de 2017	
Hora	Tarefa
Grupo A: Canoagem e <i>Stand up paddle</i> e <i>Geocaching</i>	
08h45	Ponto de Encontro (Estátua do Cristiano Ronaldo)
09h00	Início da Atividade
11h00	Fim da Atividade (lanche, mudança de roupa e transição para a atividade de <i>geocaching</i>)
11h30	Início da atividade de <i>Geocaching</i> .
13h30	Final da atividade
Grupo B: <i>Geocaching</i>, <i>stand up paddle</i> e Canoagem	
08h45	Ponto de Encontro (Estátua do Cristiano Ronaldo)
09h00	Início da Atividade
11h00	Fim da Atividade (lanche, mudança de roupa e transição para a atividade de canoagem)
11h30	Início da atividade de Canoagem
13h30	Final da Atividade

6.4. Balanço

Ao planearmos tínhamos como objetivos proporcionar aos alunos a vivência de matérias alternativas, indo ao encontro dos interesses dos mesmos. Neste sentido, decidimos realizar as atividades de *Geocaching*, Canoagem e *Stand up paddle* que solicitam comportamentos predominantemente de desportos de adaptação ao meio.

Na realização da atividade pretendíamos envolver os alunos, desde o princípio tínhamos a intenção de conferir aos alunos um papel mais ativo no planeamento da atividade, porém, assumimos que não fomos bem-sucedidos neste ponto.

Tínhamos também como objetivo a participação dos professores das respetivas turmas, mas esta não foi possível por motivos profissionais, mas é de referir que os mesmos demonstraram interesse em participar na atividade. O mesmo aconteceu com os pais/encarregados de educação que não participaram na atividade, apesar de termos

enviado informação pelos alunos, bem como pela diretora de turma. Posto isto, verificámos uma baixa adesão dos pais em participarem ativamente nestas atividades. No futuro com intuito de envolver mais pais neste tipo de atividades poderíamos realizar uma reunião com os encarregados de educação para tentar sensibiliza-los para a importância da participação dos mesmos nestas atividades.

Relativamente à atividade propriamente dita, quase todos os alunos cumpriram com a hora marcada o que possibilitou que a atividade começasse à hora previamente estipulada. Nem todos os alunos quiseram realizar a atividade de canoagem e *stand up paddle* invocando diversos motivos tais como a água do mar estar fria, estarem com o período (raparigas), ou por não lhes apetecer. Contudo no final alguns desses alunos após verificarem que os colegas se estavam a divertir admitiram estarem arrependidos de não ter participado na atividade. Os professores das respetivas turmas verificaram se o motivo dos alunos não quererem participar na atividade era financeiro, pois não queríamos que isso impossibilitasse os mesmos de participarem na atividade. De referir que os alunos que não quiseram realizar a atividade de canoagem e *stand up paddle* realizaram a atividade de *Geocaching*.

No dia da atividade os alunos foram divididos em dois grupos, um grupo começa na canoagem e *stand up paddle* e o outro começava no *geocaching* e depois trocavam. Os professores estagiários optaram por ficar a dar apoio nas atividades náuticas uma vez que desde o início foi nos solicitado colaboração nesse sentido, por serem atividades que a maioria dos alunos nunca tinham tido contacto e que requeriam mais ajuda e controlo. Os alunos do 1º ano do MEEFEBS, ficaram responsáveis pela atividade de *Geocaching*. Importa referir que estes foram fundamentais para o sucesso da atividade pois permitiu não existir tempos mortos entre atividades, uma vez que não era possível ter todos os alunos dentro de água simultaneamente.

Após as reflexões dos alunos verificamos que os mesmos gostaram bastante da atividade e referiram que gostavam de fazer mais atividades deste género. Como pontos positivos os alunos referiram a organização da atividade, a disponibilidade dos professores e as matérias abordadas por serem diferentes e motivantes, como pontos menos positivos foram referidos o tempo entre as caches no *Geocaching*, em que alguns alunos referiram que quando voltavam à base para fazer outra cache ficavam lá muito tempo em vez de partirem logo para a próxima cache.

Em suma, apesar de nem todos os objetivos serem cumpridos acreditamos o balanço da atividade é positivo e que foi uma experiência positiva para os alunos. O facto da

atividade de *Geocaching* ter atrasado fez que com não existisse um momento de convívio entre todos os professores e alunos como estava previsto (lanche), o que numa próxima atividade deverá ser repensado, pois consideramos que este é um momento importante para o desenvolvimento de competências relacionais. Outro dos aspetos a ter em consideração numa próxima atividade refere-se aos balneários que eram pequenos e não permitia que muitos alunos estivessem a utiliza-los em simultâneo e por isso podemos pedir para utilizarmos os balneários do Porto através de um pedido para os portos com antecedência.

Esta atividade possibilitou desenvolver competências como a preparação de um evento no que se refere ao planeamento, organização e gestão de uma atividade desta envergadura.

7. Outras Atividades

Ao longo do EP, para além das atividades definidas, tivemos oportunidade de participar em outras atividades que consideramos serem momentos que promoveram o desenvolvimento de competências de trabalho fundamentais para a nossa prática profissional que passamos a descrever de uma forma sucinta.

7.1. Lecionação de aulas da turma do orientador cooperante

Ao longo do 2º período tivemos a oportunidade de colaborar com o nosso orientador cooperante, ao lecionar algumas aulas à turma do 12º1, nomeadamente de ARE (estilo livre, danças sociais e tradicionais). Esta experiência foi bastante positiva na medida que possibilitou trabalharmos com uma turma que apresentava características distintas da nossa turma e por isso possibilitou desenvolvermos competências como a capacidade de adaptação, elaboração de estratégias e metodologias novas considerando um diferente e novo público alvo.

7.2. Colaboração na Atividade de Prevenção Rodoviária

No dia 23 de janeiro de 2017, entre as 10h e as 12h realizou-se uma prova no âmbito da prevenção rodoviária, na qual participamos na realização da mesma. Nesta atividade tínhamos como funções verificar e apontar se os alunos realizavam o percurso corretamente, esta atividade possibilitou desenvolver a capacidade de observação, de reflexão, e análise das diversas variáveis que influenciam a planificação e conceção de uma atividade deste género.

7.3. Torneio 4 Estações

A ação de intervenção na comunidade escolar realizou-se na semana das expressões, mais especificamente no dia 29 de março e contou com a realização do Torneio 4 Estações. Este torneio englobava 4 matérias nomeadamente andebol, basquetebol, ténis de mesa e voleibol, e foi organizado pela colega de estágio da Universidade do Porto, e que contou com a nossa colaboração na sua conceção e planeamento. Neste contexto foram dinamizadas algumas reuniões com intuito de tratar e definirmos estratégias. Colaboramos durante a preparação da atividade dando sugestões de organização, dinamização e regulamentar de modo a envolver o máximo de agentes da comunidade escolar. De referir

que ao longo deste processo, foi sempre demonstrado interesse em participar e ajudar a colega estagiária em tudo o que fosse necessário.

No dia da dinamização da atividade cooperamos na preparação/marcação dos campos, e organização dos documentos necessários para que a atividade começasse a horas e decorresse sem imprevistos.

Com o decorrer da atividade desenvolvemos diversas funções tais como funções de secretariado na estação de voleibol, organização das equipas e árbitros e funções de secretariado no basquetebol com intuito de evitar confusões entre os árbitros e os alunos, o que se vinha a verificar em alguns jogos. Optamos por colocar os alunos da turma do curso de desporto como árbitros, porém alguns alunos revelaram não deter conhecimento suficiente sobre as matérias e por isso cometeram alguns erros o que levou ao surgimento de algumas confusões/reclamações por parte dos alunos, no entanto as estas situações foram resolvidas rapidamente.

O facto de o torneio ter 4 matérias diferentes demonstrou ser bastante motivante para os alunos, e na nossa opinião deverá ser uma estratégia a manter. Porém os alunos acharam que o tempo dos jogos foi pouco, tal deveu-se ao elevado número de equipas inscritas e por isso o tempo dos jogos foi ajustado tendo em consideração essa situação.

Ao longo da atividade ocorreram pequenos imprevistos, nomeadamente equipas que não compareceram, outras que não sabiam para onde tinham de se deslocar e andavam “perdidas”, outro dos aspetos menos positivo referidos pelos alunos, referiu-se à marcação dos campos que não era clara para os alunos.

Esta atividade possibilitou desenvolver a capacidade de observação, gestão de conflitos, de reflexão, e análise das diversas variáveis que influenciam a planificação e conceção de uma atividade deste género.

7.4. Coreografia a apresentar na semana do EcoEscolas

Foi-nos proposto pelo orientador cooperante a elaboração de uma coreografia de dança (flashmob) para as turmas dos estagiários e do orientador cooperante apresentarem na semana do Ecoescolas, sendo que esta “atuação” seria para toda a comunidade escolar.

Esta atividade possibilitou desenvolver as relações interpessoais, a capacidade de cooperação, de colaboração e análise das diversas variáveis que influenciam a planificação e conceção de uma atividade desta natureza.

8. Considerações Finais

Através do presente relatório final, procurámos refletir de uma forma crítica e construtiva sobre a nossa atuação ao longo do EP. Este representa o culminar de uma fase da nossa formação académica, enquanto futuros docentes de EF, porém, não devemos assumir o termo desta fase das nossas vidas profissionais, como a conclusão ou estagnação, mas sim, como o início de um processo de continua formação e aprendizagem enquanto docentes.

“O percurso do 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 da complexidade da profissão docente, os caminhos traçados são difíceis de percorrer, no entanto, a riqueza reside no facto de o processo de construção de infinitas possibilidades de produzir modificações em nós e nos outros convertendo essas dificuldades em desafios que tornam o percurso mais aliciantes” (Correia, 2016, p.16).

Ao longo do EP houve a necessidade de ajustar a nossa intervenção pedagógica à realidade das turmas e da escola de forma à nossa intervenção tornar-se o mais eficiente possível, norteada pelas orientações do PNEF. A prática letiva, foi um processo bastante complexo, árduo e trabalhoso, em que pudemos vivenciar e operacionalizar muitos dos conceitos e estratégias apreendidos ao longo de todo o nosso percurso académico. Optamos por ao longo de todas as aulas realizar um controlo e avaliação, o que conduziu a um melhor controlo e acompanhamento das aprendizagens dos alunos, verificando desta forma se as atividades definidas se revelavam adequadas ao desenvolvimento de competências e conhecimentos desejados (objetivos). Este contexto promoveu uma constante adaptação da nossa atuação, metodologias e estratégias utilizadas ao longo das aulas. A caracterização da turma realizada no início do ano letivo revelou-se igualmente importante para adaptarmos a nossa atuação enquanto docentes, as particularidades inerentes a cada aluno. Neste contexto Correia (2016, p.113) quando afirma que:

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

Ao longo de todo o ano letivo existiram ajustes e reajustes em relação à organização das diferentes atividades realizadas, em que muitas vezes nos confrontamos com inúmeras dificuldades, nomeadamente na gestão de todas as componentes do estágio, isto promoveu o desenvolvimento da capacidade de adaptação e tomada de decisões em momentos críticos, e de gestão que nos prepararam para sermos melhores profissionais.

Posto isto, procuramos promover situações e experiências o mais diversificadas possível que promovessem a autonomia, capacidade de reflexão, tomada de decisão, cooperação, leitura de indicadores, entre outros, com intuito de preparar os nossos alunos para um futuro incerto, porém infelizmente por vezes tivemos dificuldades em seguir uma lógica coerente e uma ligação entre todas as aulas. Acreditamos, que em alguns casos conseguimos fazê-lo com pleno sucesso. Contudo, temos consciência para que as nossas intervenções induzam os comportamentos desejados num maior número de alunos, necessitamos de aprofundar as nossas capacidades e estratégias de atuação.

Um dos aspetos mais desafiantes da prática letiva prendeu-se com a individualização do ensino, uma vez que cada aluno é um ser ímpar que possui idiosincrasias que o docente deve ter em consideração com intuito de rentabilizar o que de melhor cada aluno possui, possibilitando transformações no sentido desejado. No entanto procuramos sempre que a tomada de decisões pedagógicas e didáticas, fossem sempre conscientes e após, ponderação e reflexão sobre as variáveis em questão. Desta forma, procurámos *“ter um papel dinamizador e catalisador de um processo de amadurecimento, que se pretende tão personalizado quanto possível e não ser ele a principal (e tantas vezes a única) fonte de conhecimento”* (Lopes, Vicente, Simões, Barros & Fernando, 2013, p. 56). Posto isto, acreditamos que o professor não deve ser um mero transmissor de conhecimento, e os alunos meros recetores da informação transmitida.

A nossa atuação enquanto Professores Estagiários, foi alterada, e aperfeiçoada, com o decorrer do ano letivo, procurando sempre seguir as recomendações dos orientadores bem como através da pesquisa, tendo como objetivo central a proteção e o desenvolvimento global e harmonioso de cada um dos alunos.

Paralelamente à transformação dos alunos, pretendeu-se fazer também uma transformação em nós próprios enquanto docentes. Esta foi promovida pela complexidade e variabilidade do EP que levou ao desenvolvimento das capacidades de adaptação, comunicação, autonomia, criatividade, reflexão e espírito crítico na gestão do processo pedagógico e, sobretudo na responsabilidade da nossa função enquanto professores de EF.

Consideramos que todas as experiências que vivenciámos ao longo do EP, quer positivas quer menos positivas, foram essenciais para encararmos novos desafios em qualquer contexto do fenómeno desportivo. Acreditamos que todo este processo fez-nos evoluir, não só a nível pedagógico, mas também a nível pessoal, cada atividade desenvolvida permitiu-nos aprofundar conhecimentos relativamente às dinâmicas de funcionamento de uma escola, bem como conhecer melhor a complexidade do processo pedagógico.

Considerando as particularidades inerentes à turma optamos por desde o início potenciar uma proximidade relacional com os alunos, aspeto que se revelou ser uma mais-valia, possibilitando que os alunos se manifestassem sobre alguns problemas. Esta estratégia mostrou-se favorável para o excelente clima que se verificou nas aulas e nas atividades realizadas durante o ano letivo.

Do nosso ponto de vista enquanto professores estagiários a escola foi vista como o nosso “laboratório” um “tira teimas” como referido por Almada *et al* (2008), visto que pudemos colocar em prática os conhecimentos e competências adquiridas ao longo do percurso académico, profissional e pessoal, onde pudemos verificar se as estratégias definidas quando aplicadas ao contexto real, têm ou não o sucesso desejado e se iam ao encontro das expetativas iniciais.

Por fim, acreditamos que os objetivos traçados para o EP foram cumpridos, estamos cientes de que este é um processo evolutivo, em que a nossa superação deverá ser um objetivo constante. Posto isto verificamos que todas as competências adquiridas, as dificuldades sentidas e as reflexões realizadas ao longo deste processo devem ser vistas como oportunidades e ferramentas para o nosso futuro enquanto docentes.

O balanço deste processo complexo que nem sempre foi linear, e nem sempre seguiu uma lógica coerente, mas sem dúvidas muito rico em que o ato de lecionar afirmou-se como aquilo que eu pretendo e me identifico a fazer. De referir que a prática letiva foi um grande desafio e a lecionação de diversas matérias de ensino, exigiu um constante trabalho de pesquisa, de supervisão, de análise e de reflexão principalmente nas matérias que não me sentia completamente à vontade. Porém e com espanto surgiram surpresas nomeadamente na lecionação das ARE, matéria na qual considero possuir bastantes lacunas e legitimamente manifestava alguma apreensão, revelou-se ser uma das matérias de ensino em que consideramos ter maior êxito pelas transformações que promove nos alunos bem como em mim enquanto docente, num clima de aula extremamente positivo, motivante e atrativo para os alunos.

Por outro lado, foi bastante gratificante constatar que consegui mudar a mentalidade de alguns alunos relativamente à importância da EF e da AF pois inicialmente alguns alunos não gostavam nem valorizavam as mesmas, assim como a maioria dos alunos não realizava qualquer tipo de AF para além das aulas de EF. Constatar que a maioria dos alunos tinha alterado a sua atitude e que outros assumiram um comportamento ativo em contexto extracurricular será talvez um dos aspetos que tenho maior satisfação uma vez que consegui atingir um dos grandes objetivos pessoais do estágio referente à sensibilização dos alunos para a importância da AF, embora considero que existem alguns objetivos que não atingi, pois nem sempre foi possível transformar todos os alunos.

9. Referências Bibliográficas

- Abreu, A. (2012). A Importância da Cooperação entre a Família e a Escola- Estudo de Caso Dissertação apresentada ao Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré- escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Departamento da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Consultado a 9 de abril de 2017 em: <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1560/1/TESE%20FINAL.pdf>
- Abreu, C. I. S. (2014). *Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física Realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro*. Funchal: C. Abreu. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Universidade da Madeira.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). *A Rotura – A Sistemática das Actividades Desportivas*. Lisboa: Edição VML.
- Alvarenga, I. J. A. (2011). *A planificação docente e o sucesso do processo ensino-aprendizagem – Estudo na Escola Básica Amor de Deus*. Cidade da Praia: I. Alvarenga. Monografia apresentada à Universidade Jean Piaget de Cabo Verde. Acedido a 14 de maio de 2016 em: <http://bdigital.unipiaget.cv:8080/jspui/bitstream/10964/269/1/Ivaldina%20Alvarenga.pdf>
- Aranha, A. (2004). Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física. Definição de Objetivos. Planeamento, organização e análise da atividade pedagógica. Técnicas de intervenção pedagógica. Avaliação. Série Didática das Ciências Sociais e Humanas, 47. Vila Real.
- Aranha, Á. (2005). *Pedagogia da Educação Física e Desporto II – Sistematização de Observação, Sistemas de Observação, Fichas de Registo – Compilação*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real: Sector Editorial dos SDE.
- Ascensão, M. (2016). *Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz*. Funchal: M. Ascensão. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Universidade da Madeira.

Basílio, C. (2016). *Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz*. Funchal: C. Basílio. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Universidade da Madeira.

Batalha, A.P. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física – Uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8. (1), 31-39. Consultado a 15 de dezembro de 2016, em: <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2635/1261>

Carmona, A. (2012), A Unidade didática como estratégia de ensino integrado: dos fundamentos didatológicos aos processos de construção. Castelo Branco: A. Carmona. Relatório de Estágio apresentado no Instituto Politécnico de Castelo Branco. Consultado a 20 de maio de 2017, em: <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1563/1/Tese%20Mestrado.pdf>

Castelo, J. (2003). Futebol – Conceptualização e organização prática de exercícios de treino de futebol. *Ludens*, 17 (3), 35-44.

Castro, P., Tucunduva, C. & Arns, E. (2008). A importância do planejamento das aulas para a organização do professor em sua prática docente. *Athena Revista Científica de Educação*, 10 (10). 49-62.

Correia, C. (2016). *Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz*. Funchal: C. Correia. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Universidade da Madeira.

Daolio, J. & Marques, R. (2003). Relato de uma experiência com o ensino do futsal para crianças de 9 a 12 anos. *Revista Motriz*, 9 (3), 169-174.

Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março, alterado pelo Decreto-lei nº 107/2008 de 25 de junho e pelo Decreto-lei nº 230/2009 de 14 de setembro.

Decreto-lei nº 240/2001 de 30 agosto de 2001.

Fernandes, S. (2003). *Vivências e percepções do estágio pedagógico. A perspectiva dos*

- estagiários da Universidade do Minho*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho. Consultado a 15 de dezembro de 2016 em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3246/1/TeseDOUTCaires.pdf>
- Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Prudente, J. (2010). O Desporto como fator de desenvolvimento regional, no caso concreto da RAM - compreender o instrumento desporto. *16º Congresso da APDR* (pp. 210-228). Funchal: Universidade da Madeira.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'Água.
- Garganta, J. (1998). O ensino dos jogos desportivos coletivos. Perspetivas e tendências. *Revista Movimento*, 8 19-27.
- Godinho, M., Barreira, J., Melo, F., & Mendes, R. (2007). *Controlo Motor e Aprendizagem: Fundamentos e Aplicações* (3ª edição). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º anos – Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos*. Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário.
- Lopes, H., Vicente, A., Simões, J., Barros, F. & Fernando, A. (2013). A funcionalidade do processo pedagógico. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*. 1. Nº2. pp. 54 – 65.
- Lopes, H. (2011). SOS competência. In H. Lopes, *Pedradas no Charco - Contributos para a rotura do processo pedagógico* (pp. 74-76). Funchal: Universidade da Madeira.
- Lopes, H. (2013). *A importância do Desporto no desenvolvimento de crianças e jovens*. Universidade da Madeira.
- Lopes, H. Prudente, J., Vicente, A., Fernando. C. (2014). Uma mudança coerente no Ensino Superior – Ferramenta Processo Pedagógico. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto* 1 (5), pp.55-60. Consultado a 12 de março de 2017 em: http://www.ipg.pt/scpd/files/revista_scpd_n5.pdf

- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Revista Exedra*, 6, 57- 69.
- Menegolla, M. Sant'anna, I. M. Por que planejar? Como planejar? 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- Mesquita, I. (2005). *A Pedagogia do Treino*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Monteiro, J. (2012). Monotorização da intensidade do esforço em contextos espaciais diferenciados – Um estudo em jovens futebolistas pertencentes aos escalões de Iniciados, Juvenis e Juniores. J. Monteiro. Dissertação de Mestrado em Treino Desportivo para Crianças e Jovens, apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Oliveira, F. (2014). Relatório do Estágio realizado na Escola Secundária Jaime Moniz. Funchal: D. Neves. Relatório de Estágio apresentado à Universidade da Madeira.
- Pinto, J. (2015). *Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz*. Funchal: J. Pinto. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Universidade da Madeira.
- Plano Anual de Atividades (2016-2017). Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.
- Projeto Educativo da Escola (2014-2018). Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.
- Piéron, M. (1996). *Formação de professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.
- Regulamento Interno da Escola (2014-2017). Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da educação – conselho científico para a avaliação de professores. Consultado a 29 de setembro de 2016 em: http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf
- Ribeiro, L.C. (1997), *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora
- Rosado, A. (1998). *A Disciplina nas classes de Educação Física*. *Horizonte*, 7 (38), 47 – 55.

Silva, G. (2008). A relevância do planejamento no processo ensino-aprendizagem. Tese Monográfica. G. Silva. Universidade Cândido Marques.

Simões, J., Fernando, C., & Lopes, H. (2014). Avaliar em Educação Física – A Necessidade de um Quadro Conceptual. *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 17-22). Funchal: Universidade da Madeira.

Simões, J., Fernando, C., Barros, C., Aguiar, I. & Lopes, H. (2012). A crise da Educação Física. In Bento, A. (Org.). *A Escola em Tempo de Crise - Oportunidades e Constrangimentos*. (pp. 163 – 171). Funchal: CIDESD, Universidade da Madeira.

10. Anexos

ANEXO I: MAPA DE INSTALAÇÕES








TURNO DA MANHÃ

MAPA DE DISTRIBUIÇÃO DE ESPAÇOS DESPORTIVOS


Ano Letivo 2016/2017

Segunda feira				Terça feira				Quarta feira				Quinta feira				Sexta feira									
T	Professor	1ºp	2ºp	3ºp	T	Professor	1ºp	2ºp	3ºp	T	Professor	1ºp	2ºp	3ºp	T	Professor	1ºp	2ºp	3ºp	T	Professor	1ºp	2ºp	3ºp	
08h10	10º2 João	4S	4N	4S	11º4 Luis Nunes	4S	4S	2S	10º2 João	2S	2N	2S	12º2 Filipe Coelho	2S	2S	4N	10º4 Filipe Coelho	2S	4S	2S					
	9º1 Sergio	4N	2N	1	9º3 Nélio	4N	1	1/4N	8º3 Nélio	4S	2S	1	9º4 Daniela	4N	4S/1	2N	9º2 Luis Nunes	4N	1	1					
	9º4 Daniela	2N	1	2S	6º1 Ricardo	1	4N	2N	2ºB Daniela	4N	4S	4N	9º5 Nélio	2N	1/4S	2S	9º7 Debora	2N	2N	1M					
08h55	11ºD Paulo	2S	4S	4N	5º7 Nuno	2N	2S	4S									6º2 Ricardo	1	4N	2N					
																	5º7 Nuno	4S	2S	4S					
08h55	10º2 João	4S	4N	4S	11º4 Luis Nunes	4S	4S	2S	10º2 João	2S	2N	2S	12º2 Filipe Coelho	2S	2S	4N	10º4 Filipe Coelho	2S	4S	2S					
	9º4 Daniela	2N	1	2S	9º5 Nélio	4N	1	1/4S	8º3 Nélio	4S	2S	1	9º5 Nélio	2N	4S	2S	9º7 Debora	2N	2N/1	1M					
	11ºD Paulo	2S	4S	5TM	6º1 Ricardo	1	4N	2N	2ºB Daniela	4N	4S	1M					7º7 Nélio	4S	1/2N	4N					
09h40	7º6 Rui	1	2N	4N					11ºA Carla	2N	4N	4N					6º2 Ricardo	1	4N	2N					
	8º7 Marco	4N	2S	1					5º4 Brázio	1	1	4S					5º7 Nuno	4N	2S	4S					
09h55	12ºB Rui	4S/1	4N	4S	12º4 João	2S	4N	4S	12º4 João	4S	2S	1/2N	11º2 Luis Nunes	2N	2S	2S	11º3 Debora	4S	4S	2S					
	7º4 Mary	2S	2N	4N	11º2 Luis Nunes	4S	4S	4N	11ºA Carla	2N	4N	4N	7º2 Daniela	2S	2N	1	10ºE Rui	2N/1	4N	4N					
	8º6 Nélio	1/4S	2S	1/2N	9º6 Sandra	2N	1	2S	9º2 Luis Nunes	2S	4S	2S	10ºB Rui	1	4S	4S	8º5 Nélio	1/2N	2S	1					
10h40	6º7 Alex/Norberto	2N	1	2S	5º4 Brázio	4N	2S	1	5º1 Brázio	4N	2N	4S	6º6 Norberto	4N	1	2N	5º2 Brázio	4N	2N	4S					
10h40	12ºB Rui	4S/1	4N	4S	12º4 João	2S	4N	4S	12º4 João	4S	2S	1/2N	11º2 Luis Nunes	2N	2S	2S	11º3 Debora	4S	4S	2S					
	8º6 Nélio	1/4S	2S	1/2N	11º2 Luis Nunes	4S	4S	4N	9º2 Luis Nunes	2S	4S	2S	7º2 Daniela	2S	2N	1	10ºE Rui	2N/1	4N	4N					
	7º2 Daniela	2S	4S	4N	9º6 Sandra	2N	1/2N	2S	8º5 Nélio	4N	4N	2N	10ºB Rui	1	4S	4S	8º5 Nélio	1/2N	2S	1					
11h25	6º7 Alex/Norberto	2N	1	2S	5º4 Brázio	4N	2S	1	7º8 Debora/Marco	2N	1	4N	8º6 Nélio	4S	1M	4N	5º2 Brázio	4N	2N	4S					
					6º4 Ricardo	1	2N/1	2N	5º3 Nuno	1	2N	4S	8º8 Bruno	1M	2Na	1M									
													6º6 Norberto	4N	1	2Na									
													8º1 Sandra	2Na	4N	2N									
11h40	12º1 João	2S	2S	1/2N	12º3 João	4S	4N	4S	12º1 João	4S	4N	4S	12º3 João	2S	2S	1/2N	11º4 Luis Nunes	2N	2S	4N					
	12º2 Filipe Coelho	4S	4S	4S	6º2 Ricardo	1	4S	4N	7º8 Debora/Marco	2N	1	4N	12ºA Rui	4S	4N	4S	9º3 Nélio	2S	1/4S	2S					
	8º3 Nélio	2N	4N	2N					7º1 Daniela	2S	4S/2N	1/2N					6º4 Ricardo	4S	4N	2N/1					
12h25	5º3 Nuno	4N	2N	1					7º7 Nélio	2Na	2N/4S	2N/1					6º3 Norberto	1	4S/1	1/2N					
									5º2 Brázio	4N	2S	2S					5º1 Brázio	4N	2N	4S					
									1ºE Mary	sala	sala	sala													
12h25	12º1 João	2S	2S	1/2N	12º3 João	4S	4N	4S	12º1 João	4S	4N	4S	12º3 João	2S	2S	1/2N	11º4 Luis Nunes	2N	2S	4N					
	12º2 Filipe Coelho	4S	4S	4S					7º1 Daniela	2S	4S/2N	1/2N	12ºA Rui	4S	4N	4S	9º3 Nélio	2S	1/4S	2S					
	7º5 Carla	2N	1/4N	4N					7º7 Nélio	2N	2N/4S	2N/1	6º3 Norberto	1	4S	4N	6º4 Ricardo	4S	4N	2N/1					
13h10	5º3 Nuno	4N	2N	1					8º1 Ricardo	1	1	4N	DE Sandra	4N			6º3 Norberto	1	4S/1	1/2N					
									DE Sandra	4N							5º1 Brázio	4N	2N	4S					


ANEXO II: PLANEAMENTO ANUAL

SETEMBRO							OUTUBRO							NOVEMBRO							
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D	
			1	2	3	4						1	2		F		3	4	5	6	
5	6	7	8	9	10	11	3		F	6	7	8	9	7				10	11	12	13
12	13	14	15	16	17	18	10			13	14	15	16	14				17	18	19	20
19	20		22	23	24	25	17			20	21	22	23	21				24	25	26	27
26			29	30			24			27	28	29	30	28							
							31														
DEZEMBRO							JANEIRO							FEVEREIRO							
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D	
			F	2	3	4							1				2	3	4	5	
5			F	9	10	11	2			5	6	7	8	6				9	10	11	12
12			15	16	17	18	9			12	13	14	15	13				16	17	18	19
19	20	21	22	23	24	N	16			19	20	21	22	20				23	24	25	26
26	27	28	29	30	31		23			26	27	28	29	30	F						
							30														
MARÇO							ABRIL							MAIO							
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D	
			2	3	4	5						1	2	F			4	5	6	7	
6			9	10	11	12	3			6	7	8	9	8				11	12	13	14
13			16	17	18	19	10			13	14	15	16	15				18	19	20	21
20			23	24	25	26	17			20	21	22	23	22				25	26	27	20
27			30	31			24	F		27	28	29	30	29							
JUNHO							Legenda:														
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D	 Avaliação Inicial	 Desportos Coletivos													
			1	2	3	4	 Desportos Individuais	 Desportos de Confrontação Direta													
5			7	8	9	10	11	 Desportos de Combate	 Desportos de Adaptação ao Meio												
12	13	14	15	16	17	18	 Atividades Rítmicas Expressivas														
19	20	21	22	23	24	25	1º Período: 19-09-2016 a 16-12-2016 (23 aulas)														
26	27	28	29	30			2º Período: 03-01-2017 a 04-04-2017 (27 aulas)														
							3º Período: 19-04-2017 a 06-06-2017 (13 aulas)														

ANEXO III: FICHA DA AVALIAÇÃO INICIAL DOS JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS (GARGANTA, 2008, ADAPTADO PRUDENTE, GOUVEIA, SOUSA & CALDEIRA 2015)

Turma: 12ª4 Professor: Luísa Raquel Mendonça Data: 27-09-2016 Modalidade: JDC Invasão																	
																	
Variante		Jogo Espontâneo				Jogo Intencional				Jogo Estruturado				Jogo Elaborado			
Ocupação do Espaço		1-Ocupação do espaço em função da bola;				2-Ocupação do espaço em função dos adversários e colegas				3-Ocupação racional do espaço				4-Ocupação estratégica do espaço			
Progressão no Terreno		1-Progressão para o terreno em função da bola				2-Progressão no terreno em função da baliza				3-Progressão no terreno em função dos colegas adversários, bola e baliza				4-Progressão estratégica no terreno			
Domínio da bola		1-Insuficiente domínio da bola				2-Domínio instável da bola				3-Domínio estável da bola				4-Domínio estável e criativo da bola			
Ações de Cooperação		1-Ausência de cooperação				2-Cooperação oportunista intermitente				3-Cooperação consciente				4-Cooperação subconsciente (automatismos)			
		Ocupação				Progressão				Domínio				Cooperação			
Nº	Nome	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

ANEXO V: FICHA DA AVALIAÇÃO INICIAL DO BADMÍNTON

Turma: 12 ^ª 4 Professor: Luísa Raquel Mendonça Data: 21-10-2016 Modalidade: Badminton							
Critérios		1	2	3	4	5	
a) Pega		Não realiza	Realiza com muitas dificuldades	Realiza com algumas dificuldades	Realiza sem dificuldades	Realiza de forma estratégica	
b) Serviço							
c) Deslocamento para o volante							
d) Regresso à posição inicial							
e) Devolução da bola							
f) Leitura do adversário (antecipação)							
Nº	Nome	a)	b)	c)	d)	e)	f)

ANEXO VI: FICHA DA AVALIAÇÃO INICIAL TÊNIS DE CAMPO

Turma: 12^ª4 | Professor: Luísa Mendonça

Data: 22-09-1016

Modalidade: Tênis de Campo



		Critérios						
Nº	Nome	Pega/do mínio da raquete	Dorsiflexão do pulso	Serviço	Deslocamento para a bola	Devolução da bola	Regresso á posição inicial	Leitura do adversário (antecipação)

Observações:

Escala de 1 a 5 (1 Não realiza; 2: realiza com muitas dificuldades;3 Realiza com algumas dificuldades; 4:Realiza sem dificuldades;5: realiza de forma estratégica).

ANEXO VII: FICHA DA AVALIAÇÃO INICIAL ATIVIDADES RÍTMICAS EXPRESSIVAS (ADAPTADO DE BASÍLIO 2016)

Turma: 12^ª4 | Professor: Luísa Raquel Mendonça
 Data: 03-01-2017
 Modalidade: Atividades Rítmicas Expressivas



		Relação Música/Movimento			Coordenação Espacial e Temporal	Execução dos Movimentos	Relação com os colegas
Nº	Aluno	Coordena os movimentos de acordo com a música	Conta os tempos e inicia os movimentos no tempo certo	Movimentos fluídos de acordo com o ritmo da música	Executa movimentos sincronizados	Apresenta uma colocação postural na realização dos exercícios	Permite o contacto com qualquer colega sem constrangimentos

Observações: 1- Não Realiza; 2- Realiza com dificuldades; 3- Realiza sem dificuldades.

ANEXO VIII: FICHA DA AVALIAÇÃO INICIAL GINÁSTICA DE SOLO (ADAPTADO DE BASÍLIO 2016)

Turma: 12º4 | Professor: Luísa Raquel Mendonça
Data: 03-01-2017
Modalidade: Ginástica de Solo



Nº	Nome	Rolamento à frente	Rolamento à retaguarda	Apoio facial Invertido	Roda	Avião	Ponte

Observações: Não Realiza; Realiza com dificuldades; Realiza sem dificuldades.

ANEXO IX: FICHA DA AVALIAÇÃO INICIAL GINÁSTICA ACROBÁTICA (ADAPTADO DE BASÍLIO 2016)


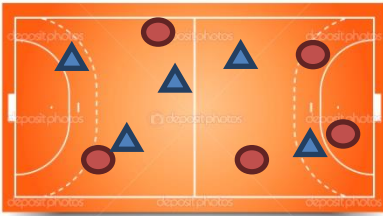
Turma: 12ª4 | Professor: Luísa Raquel Mendonça
 Data: 03-01-2017
 Modalidade: Ginástica Acrobática


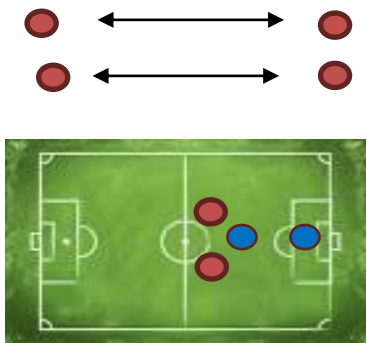
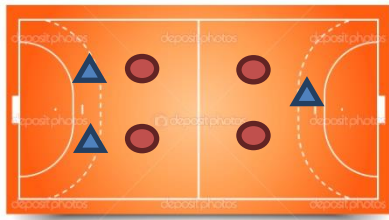



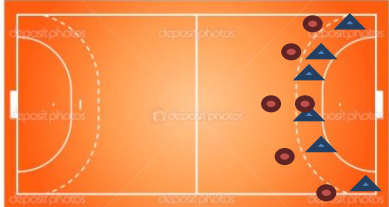
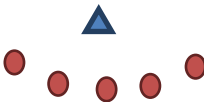
		Nível Introdutório					Nível Elementar					
Critério	Nome	Base com um joelho no chão e outra perna fletida Utilizam a pega simples (de apoio)	Volante, de costas, sobe para a coxa do base e equilibra se num dos pés	Utilizam a pega simples (de apoio)	Base de joelhos sentado sobre os pés	Volante e realiza um equilíbrio de pé nos ombros do base	Base segura o volante ao nível do terço superior dos gémeos	Base em posição de deitado dorsal com as pernas em extensão e perpendiculares ao solo	Volante executa prancha facial (com pega frontal), apoiado pela bacia nos pés do base	Base de pé com joelhos fletidos (ligeiro desequilíbrio à retaguarda)	Volante equilibra se de pé sobre as coxas do base com os segmentos do corpo alinhados	Base segura o volante pela pega de pulsos ou pelas coxas
		Nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Observações: Não Realiza; Realiza com dificuldades; Realiza sem dificuldades.

ANEXO X: PLANO DE AULA

Turma: 12º 4 Professor: Luísa Raquel Mendonça Local: Campo Hora: 09h55 – 11h25		Nº de alunos: 13 Material: 6 bolas de andebol, 5 de futebol, 7 coletes, 6 pinos,			
Objetivo da aula: Trabalho de desenvolvimento as capacidades condicionais (força, coordenação e agilidade); Controlo e condução de bola no Andebol e no Futebol.					
Sumário: Trabalho de Condição Física; Controlo e condução de bola, no Andebol e no Futebol.					
Descrição da Tarefa	Objetivos da Tarefa	Critérios de Êxito	Disposição dos Alunos no Espaço	Duração	Hora
Dialogo sobre a aula; Chamada.	Fornecer informações sobre a aula aos alunos.	Concentração dos alunos	Em meia-lua á frente do professor.	3´	9h55-9h58
Entrada em Ação					
São formadas duas equipas e com uma bola de futebol os alunos tem de fazer passes com a mão e marcar golo de cabeça na baliza da equipa adversária	Ativação motora.	Marcar golo de cabeça. Variantes: os alunos não podem ser tocados com a bola na mão; para o golo ser valido todos os elementos da equipa tem de estar no meio campo ofensivo; a bola não pode ser passada 2 vezes ao mesmo jogador.		6´	9h58-10h04
Parte Fundamental					
Circuito para desenvolver as capacidades condicionais: 2 séries 45´ a	Trabalho de força geral.	Realizar todos os movimentos corretamente e sem parrar.		15´	10h04-10h19

<p>trabalhar e 15`a descansar Est1: Agachamento/agachamento com salto; Est2: Bicep com elástico; Est 3: Afundos/afundos com salto; Est.4:Saltar à corda; Est 5: Jumping jacks; Est 6: trabalho de coordenação na escada de coordenação; 7: Tricep com elástico.</p>					
<p>Pausa para beber água</p>	<p>Recuperação</p>			<p>3`</p>	<p>10h19-10h22</p>
<p>Exercício 1: Os alunos A, B, C, D, E F, G e H controlam/conduzem a bola num trajeto definido por pinos. E depois fazem o jogo do ratinho. Os alunos I, J, K, L, M fazem jogo 2x2 com guarda-redes.</p>	<p>Desenvolver o controlo e a condução de bola;</p>	<p>Na condução de bola os alunos devem impulsionar a bola para a frente utilizando ambos os pés, mantendo a bola controlada junto ao pé condutor, com o olhar dirigido para o espaço de jogo, e inclinar tronco ligeiramente à frente.</p>		<p>12`</p>	<p>10h22-10h34</p>
<p>Exercício 2: Situação de jogo 2x1 com guarda-redes em campo inteiro com o defesa no meio campo defensivo. Situação de jogo 2x2 em campo inteiro com guarda-redes.</p>	<p>Marcação/desmarcação, controlo e condução de bola em situação de superioridade/igualdade numérica.</p>	<p>Realizar corretamente o passe e a receção em diferentes linhas, marcação e desmarcação.</p>		<p>12`</p>	<p>10h34-10h46</p>

<p>Exercício 3: Jogo 4x4 com guarda-redes condicionado (a bola tem de passar por todos os alunos antes de existir um remate e os golos das raparigas valem por 2).</p>	<p>Consolidação das competências desenvolvidas nos exercícios anteriores.</p>	<p>Realizar corretamente as ações de marcação/desmarcação, controlo e condução de bola, passe e receção e ocupação racional do espaço.</p>		<p>15'</p>	<p>10h46-11h01</p>
<p>Exercício 4: Jogo 6X6 com guarda-redes.</p>	<p>Consolidação das competências desenvolvidas nos exercícios anteriores.</p>	<p>Realizar corretamente as ações de marcação/desmarcação, controlo e condução de bola, passe e receção e ocupação racional do espaço.</p>		<p>16'</p>	<p>11h01 - 11h15</p>
<p>Parte Final</p>					
<p>Retorno à calma (Alongamentos) Alongamentos e exercícios de relaxamento muscular; Reflexão conjunta dos conteúdos da aula; Recolha do material utilizado na aula.</p>	<p>Relaxamento muscular Ter um feedback dos alunos em relação á aula.</p>	<p>Alongar os grupos musculares mais solicitados na aula; Diminuir a frequência cardíaca; Analisar o desempenho dos alunos nos exercícios.</p>		<p>5'</p>	<p>11h15-11h20</p>
<p>Reflexão:</p>					

Aluno		Presença	Empenhamento Motor		Observações
Nº	Nome		Capacidades Condicionais	Matérias de Ensino	

ANEXO XI: INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO 1

Ficha de Registo da Observação nº 1

Observador: Raquel Mendonça	Instalação:	Hora:	Matéria (s):	
Observado:	Data:	Duração: 90`		
Escola: EBSGZ	Ano/Turma: 12º	Nº de alunos:		
Comportamentos do Professor		Observações		
		1	2	3
Diferenças Individuais	Evidencia conhecimento sobre as estratégias de aprendizagem mais adequadas a cada aluno.			
	Apresenta os conteúdos e organiza as tarefas de maneira adequada às competências de cada aluno.			
	Cria oportunidades para reforçar a auto-estima de cada aluno.			
Oportunidades de aprendizagem, objetivos e tarefas	Define objetivos de aprendizagem. Propõe atividades de aprendizagem adequadas aos objetivos propostos			
	Propõe estratégias de aprendizagem diferenciadas para grupos e indivíduos.			
	Estimula o pensamento dos alunos.			
	Estimula a interação entre os alunos.			
	Avalia o grau de concretização dos objetivos pelos alunos e fornece feedback.			
	Ensina técnicas de estudo individuais e colaborativas de forma explícita.			
Ambiente de Trabalho	Distribui os alunos de forma adequada às atividades de aprendizagem. integra tecnologias de informação e comunicação nas aulas.			
	Organiza e disponibiliza recursos. integra tecnologias de informação e comunicação nas aulas.			
	Integra tecnologias de informação e comunicação nas aulas.			
Comunicação	Apresenta os objetivos de aprendizagem de forma clara.			
	Relaciona as atividades com aprendizagens anteriores e futuras. Estimula a curiosidade e o entusiasmo pela aprendizagem.			
	Fornecer instruções de forma clara.			
	Explicita os critérios de avaliação de forma clara.			
	Ouve, analisa e responde aos alunos.			
Obs: 1: nunca ocorre; 2: ocorre às vezes; 3: ocorre sempre.				

ANEXO XII: INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO 2

Ficha de Registo nº						
Observador:		Observado:	Data:	Hora:		Duração:
Escola:		Instalação:	Ano/Turma:	Nº de alunos:		Matéria (s):
Comportamentos do Professor				Observações		
				1	2	3
Gestão da Aula	A aula inicia-se no tempo previsto					
	A apresentação das tarefas é concisa, clara e breve					
	Utiliza a exemplos e demonstração					
	As situações de aprendizagem desenrolam-se sem atraso					
	Gere eficazmente o tempo					
Controlo da aula	Colocação de forma a visualizar a turma					
	Visualização e controle de comportamentos desviantes, intervindo.					
	Capacidade de aptar exercícios de acordo com os acontecimentos da aula					
	Realiza uma individualização pedagógica					
	O clima é caloroso e com reforços positivos favorecendo as aprendizagens dos alunos					
	Adota medidas preventivas no sentido de evitar situações de risco, e reaviva essas mesmas ideias com alguma frequência					
Feedbacks	Objetivo	Avaliativo				
		Prescritivo				
		Descritivo				
		Interrogativo				
	Forma	Auditivo				
		Visual				
		Cinestésico				
		Misto				
	Direção	Individual				
		Grupo				
	Afetividade	Positivo				
		Negativo				
Objetivos Comportamentais	Quais são objetivos constrangimentos que levam a que os objetivos comportamentais não sem atingidos					

**AÇÕES CIENTIFICO- PEDAGÓGICAS INDIVIDUAIS
A ABORDAGEM DE MATÉRIAS ALTERNATIVAS NA ESCOLA:
KIN-BALL E CROSS TRAINNING**



**ABORDAGEM DO KIN-BALL NA ESCOLA
PRELETOR: PROFESSORA ESTAGIÁRIA LUÍSA RAQUEL MENDONÇA**



30 NOV 2016
HORÁRIO: 13H - 14H45

SALA SESSÕES EBSGZ



**ABORDAGEM DO CROSS TRAINNING NA ESCOLA
PRELETOR: PROFESSOR ESTAGIÁRIO SILVINO MENDES**

OBS: É NECESSÁRIO EQUIPAMENTO DESPORTIVO PARA A REALIZAÇÃO DA PARTE PRÁTICA

KIN-BALL

Uma Abordagem em Contexto Escolar

Luísa Mendonça^{1, 2}; Ana Rodrigues¹; João Carvalho²
¹Departamento de Educação Física e Desporto, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira
² Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

Introdução


Atualmente regista-se com o aumento da escolaridade uma menor motivação para a Educação Física, assim a introdução de matérias alternativas reafirma-se como uma forma de proporcionar aos alunos novas experiências, desafiadoras e motivantes que potencializam o desenvolvimento integral do aluno. O Kin-ball pelas suas características únicas, foi estruturado de forma a que todos os elementos tenham a oportunidade de jogar e assegurar situações de êxito. Este promove o desenvolvimento de competências como a cooperação, o trabalho de equipa, o espírito desportivo, montagem de estratégias, orientação espacial e a tomada de decisão.

Objetivos

Com este trabalho pretende-se: (i) Fornecer aos professores ferramentas didático pedagógicas para a abordagem desta matéria, que permita diversificar e enriquecer a sua intervenção docente e consequentemente aos alunos; (ii) Proporcionar aos alunos a vivência de uma modalidade alternativa pouco conhecida no âmbito escolar regional.

Caracterização do kin-ball

O kin-ball é praticado por 3 equipas (rosa, cinza, preto) de 4 jogadores efetivos e 4 jogadores suplentes. O jogo realiza-se num campo quadrado com 21,4m X 21,4m e com uma bola de 1,22m de diâmetro. O objetivo de jogo é servir/lançar a bola, cumprindo as restrições regulamentares, para uma das equipas adversárias, de forma a que os jogadores da outra equipa não consigam receber/sustenta-la antes desta contactar o solo. Para mais informações poderá consultar: <http://www.kin-ball.qc.ca/download/Livre-des-reglements-2016-Quebecv2.pdf>



Operacionalização na Escola

Objetivos	Conteúdos	Exemplos
Nível 1: Conhecer e colocar em prática a forma de execução das principais ações e regras do jogo; Respeita e cumpre a carta de espírito desportivo.	Posição Base ofensiva e defensiva; Familiarização com a bola; Controlo da bola; Verbalização; Batimento a duas mãos; Receção.	Estafetas individuais, duplas, trios; Jogo dos passes; Colocação de bolas no campo adversário; Exercício de batimento a duas mãos e receção.
Nível 2: Conhecer e colocar em prática a forma de execução das principais ações e regras do jogo, adequando a sua atuação a esse conhecimento, quer como jogador, quer como árbitro.	Papel/função de cada jogador; Receção em diade; Lançamento de baseball; Lançamento a uma mão.	Receção em diade e lançamento a uma mão e baseball com presença ou não de ação ativa; Jogo na rede de Voleibol (aumentar ou diminuir o espaço e altura da rede); Jogo reduzido e condicionado ao batimento de baseball ou a uma mão.
Nível 3: Conhecer e colocar em prática a forma de execução das principais ações e regras do jogo, adequando a sua atuação a esse conhecimento, quer como jogador, quer como árbitro; Realizar jogadas estratégicas.	Lançamento a uma mão; Lançamento de baseball; Defesa: Formação em bloqueio; Ataque: Sandwich simples; troca de lançador.	Exercício de defesa: É atribuído um número a cada equipa que terá de defender/receber a bola quando for chamada; Ataque: Exercício de troca de lançador.

Considerações Finais

É necessário existir uma evolução na escola, de modo a deixar de ser um "espaço de instrução fechado [e passar] a [ser] um espaço aberto, atento às mudanças e diferenças culturais, ambientais e sociais, sensível a todas as formas significativas de representação do imaginário e do conhecimento" (Batalha, 2004, p. 14). O Kin-Ball poderá ser facilmente abordado nas aulas de Educação Física utilizando materiais alternativos, uma vez que esta matéria de ensino envolve poucos recursos, e possibilita o desenvolvimento de competências fundamentais para a formação integral do aluno, bem como transfer para outras matérias de ensino. Esta matéria por ser desconhecida por grande parte dos alunos promove o empenho e a motivação dos mesmos nas aulas de Educação Física.

Referencias Bibliográficas

Batalha, A. (2004). Metodologia do ensino da dança. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
 Fédération Québécoise de Kin-ball (s/d). Obtido a 15 de setembro de 2016 em: <http://www.kin-ball.qc.ca/>
 Kin-ball Clube do Porto (s/d). Obtido a 15 de setembro de 2016 em: <http://kinballclubduportovalebo.com/cluba.html>
 Federação Internacional de Kin-ball (s/d). Obtido a 15 de setembro de 2016 em: <http://www.kin-ball.com/en/documents-en>

Ação Científico-Pedagógica 2017

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



AValiação INICIAL Propostas de Intervenção em Educação Física

PROGRAMA DAS SESSÕES

11
Março
9h00 - 19h30

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

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

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

25
Março
9h00 - 19h30

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

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

PRELETORES CONVIDADOS

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

INSCRIÇÕES

Custo
Inclui certificado - 5€

Alunos da UMa
Certificado - 5€
Sem certificado - Gratuito

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

LOCAL

**Campus da Penteada,
Universidade da Madeira**

-Sala do Senado



acaocientificopedagogica2017@gmail.com



Ação Científico-Pedagógica 2017

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

ANEXO XVI: PROGRAMA DA AÇÃO CIENTÍFICO PEDAGÓGICA COLETIVA

PROGRAMA: Ação Científico-Pedagógica 2017
“A Avaliação Inicial: Propostas de Intervenção em Educação Física”

11 de março de 2017 (Sábado) - 1ª Sessão

09h00	Cerimónia de Abertura
09h20	Conferência de Abertura - “A Inadequação da Escola” (Doutora Jesus Sousa)
Moderador: Doutor Helder Lopes	
Módulo 1 - “A Avaliação Inicial em Educação Física - Situações Jogadas como Ferramenta Pedagógica”	
Moderador: Doutora Catarina Fernando	
10h10	“A Avaliação Inicial em Educação Física - Situações Jogadas como Ferramenta Pedagógica” (Dr.ª Joana Teixeira e Dr.ª Sílvia Gouveia)
10h50	Debate
11h00	Intervalo
Módulo 2 - “A Utilização de Meios Audiovisuais na Avaliação Inicial nas Aulas de Educação Física”	
Moderador: Doutor Hélio Antunes	
11h30	“A utilização de meios audiovisuais na avaliação inicial nas aulas de Educação Física” (Dr.ª Andreia Aveiro e Dr. Anselmo Nóbrega)
12h10	“A Edição de vídeos: um instrumento ao serviço do processo pedagógico” (Mestre Carlota Correia)
12h40	Debate
13h00	Encerramento da sessão da manhã

11 de março de 2017 (Sábado) – 2ª Sessão

Módulo 3 - “A Avaliação Inicial da Aptidão Física”	
Moderador: Doutor Élvio Gouveia	
14h30	“A Avaliação Inicial da Aptidão Física em contexto escolar” (Dr.ª Luísa Mendonça)
15h00	“Aptidão Física: Um Projeto válido para escola/clube” (Doutor António Antunes)
15h30	“Cross Training – Uma abordagem em contexto escolar” (Dr. Silvino Mendes)
16h00	Debate
16h15	Intervalo
16h45	“A importância do Cross Training no desenvolvimento das capacidades condicionais dos alunos” (Dr. Igor Aguiar)
17h30	“Componente Prática – Cross Training em contexto escolar”¹ (Dr. Igor Aguiar)
18h30	Encerramento

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

PROGRAMA: Ação Científico-Pedagógica 2017
“A Avaliação Inicial: Propostas de Intervenção em Educação Física”

25 de março de 2017 (Sábado) – 3ª Sessão

Módulo 4 – “Avaliação Postural: Uma Proposta de Avaliação e Intervenção nas Assimetrias e Limitações dos Alunos”	
Moderador: Doutor Rui Trindade Ornelas	
09h00	“O contributo da Educação Física na Detecção e Prevenção de Problemas Posturais nos Alunos” (Dr. Marçal Rodrigues e Dr. Rogério Azevedo)
09h50	“Anatomia e Fisiologia para o Correto Ajustamento Postural” (Dr. Mário Pereira)
10h20	Debate
10h40	Intervalo
11h15	“Avaliação Postural e Prescrição de Exercícios Corretivos” (Mestre Ricardo Aguiar)
11h45	Debate
13h00	Encerramento da Sessão da Manhã

25 de março de 2017 (Sábado) – 4ª Sessão

Módulo 5 - “Avaliação das Habilidades nos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão: Uma abordagem tática ao jogo”	
Moderador: Doutor João Prudente	
14h30	“Uma Abordagem tática ao jogo no ensino dos Jogos Desportivos Coletivos: Um estudo de intervenção na Escola 2º e 3º Ciclo Dr. Eduardo Brazão de Castro” (Dr. Hélvio Malho) “Propostas para a avaliação das habilidades nos Jogos Desportivos Coletivos” (Dr. Bruno Freitas)
15h20	Debate
15h40	Intervalo
16h15	Mesa Redonda com: Doutor Duarte Sousa Mestre Honorato Sousa Mestre Luís Esteves Mestre Sandra Reynolds
17h45	Debate
18h30	Encerramento da Ação Científico-Pedagógica