

**Relatório de Estágio de Educação Física
Realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos
Dr. Eduardo Brazão de Castro**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Dulce Luísa Carvalho Marques

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade
www.uma.pt

setembro | 2012

T/M UHA
796
MAR Rel

71185

**Relatório de Estágio de Educação Física
Realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos
Dr. Eduardo Brazão de Castro**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Dulce Luísa Carvalho Marques

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO
E ARQUIVO

ORIENTAÇÃO
Élvio Rúbio Quintal Gouveia

Educar é, antes de mais, uma arte que se aprende através do estudo, da prática supervisionada, do treino e do exemplo. Mas educar não é só uma arte, é também uma técnica que se aprende, igualmente, através do estudo, da prática e do treino. Educar é, então, uma arte, uma técnica e um engenho e é, por esse facto, que o profissional da educação precisa de ter vocação para exercer a função de educar. Ao contrário do que algumas pessoas pensam, nem a educação é uma ciência nem educar é um ato científico. Uma coisa é o estudo da educação, outra coisa bem diferente é a arte e a técnica de educar uma criança ou adolescente. (Marques, 2001, p. 11)

Agradecimentos

Não obstante o carácter individual deste trabalho, a sua concretização não teria sido possível sem a orientação, colaboração, incentivo e apoio de algumas pessoas. Por esta razão, gostaria de expressar os meus agradecimentos a todos aqueles que me acompanharam ao longo de todo este percurso e que contribuíram para o seu sucesso.

Ao meu orientador científico, o Prof. Doutor Élvio Gouveia, por todo o apoio, incentivo, tempo despendido, motivação e pela ajuda na superação dos obstáculos encontrados.

Aos meus orientadores cooperantes, Prof^a. Arcanjo Gaspar e Mestre Ricardo Oliveira, pela orientação, dedicação, confiança e apoio demonstrado.

Aos meus alunos, das turmas 9º2 e 11ºPSI, que permitiram o sucesso deste processo.

Ao Conselho Executivo da Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro pela hospitalidade e oportunidade de formação.

A todo o corpo docente e não docente da Universidade da Madeira por todo o conhecimento e competências transmitidas ao longo de todo o meu processo de formação.

Um agradecimento especial aos meus colegas e sobretudo amigos, Marco Willy, pela colaboração e o apoio incansável, Júlio Jacinto, pela partilha e amizade desencadeada e Cláudio Pimenta, pela motivação e companheirismo que tanto o caracteriza ... a todos eles um MUITO OBRIGADA!

Ao João Apolinário por toda a amizade e cumplicidade ao longo de todo este processo.

Não posso deixar de agradecer aos meus Pais e Irmã, por todo o incentivo, carinho e amor...também vos adoro!

Ao Nuno, meu namorado, pelo apoio, paciência e amor demonstrados nesta longa etapa, principalmente nos momentos mais difíceis.

Índice Geral

Abstract.....	vi
Résumé	vii
Resumen	viii
Introdução.....	1
1. Caracterização da Escola.....	3
2. Prática Letiva.....	6
2.1 Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem.....	7
2.1.1 Planeamento	7
2.1.1.1 Avaliação Diagnóstica.....	8
2.1.1.2 Planeamento e Seleção das Matérias	14
2.1.1.3 Unidades Didáticas	21
2.1.1.4 Planos de Aula.....	23
2.1.2 Realização.....	28
2.1.2.1 Intervenção Pedagógica.....	29
2.1.2.2 Delimitação de Estratégias	32
2.1.3 Controlo e Avaliação	41
2.2 Assistência às aulas	47
2.2.1 Introdução.....	47
2.2.2 Metodologia.....	49
2.2.3 Discussão	50
3. Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar.....	52
3.1 Planeamento	52
3.2 Realização.....	53
3.3 Controlo e Avaliação	55
4. Atividades de Integração no Meio.....	57

4.1 Atividades no âmbito da Direção de Turma.....	57
4.1.1 Caracterização da Turma	57
4.1.1.1 Introdução	57
4.1.1.2 Metodologia.....	58
4.1.1.3 Discussão	60
4.1.2 Estudo de Caso	62
4.1.2.1 Introdução	62
4.1.2.2 Metodologia.....	64
4.1.2.3 Discussão	66
4.2 Atividade de Extensão Curricular.....	68
4.2.1 Planeamento	68
4.2.2 Realização.....	69
4.2.3 Controlo e Avaliação	71
5. Atividades de Natureza Científico-Pedagógica.....	75
5.1 Coletiva.....	75
5.1.1 Planeamento	75
5.1.2 Realização.....	76
5.1.3 Controlo e Avaliação	80
5.2 Individual.....	84
5.2.1 Planeamento	84
5.2.2 Realização.....	85
5.2.3 Controlo e Avaliação	87
6. Considerações Finais	89
7. Sugestões/Propostas Futuras.....	91
Referências Bibliográficas.....	92
Anexos.....	102

Resumo

O estágio pedagógico (EP) constitui uma etapa fundamental no processo de formação dos professores, pois é um momento de articulação entre a teoria e a intervenção prática em contexto real de ensino.

O presente relatório tem como objetivos, fundamentar e refletir as opções metodológicas/pedagógicas tomadas e as experiências vivenciadas nas quatro áreas de intervenção expressas nas linhas programáticas do EP: a prática letiva, as atividades de integração do meio, as atividades de intervenção da comunidade escolar e as atividades de natureza científico-pedagógica. O EP decorreu na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro no ano letivo 2011/2012.

A prática letiva compreendeu a gestão do processo ensino-aprendizagem em duas turmas do orientador da escola (3º ciclo e 11º/12º ano do curso profissional) e a assistência a aulas aos 3 estagiários do núcleo. As atividades de integração no meio, foram compostas pelas atividades no âmbito da direção de turma (caracterização da turma e estudo caso) que permitiram um estudo aprofundado sobre as turmas, e pela ação de extensão curricular que promoveu as inter-relações entre professores e encarregados de educação em torno da promoção de estilos de vida ativos, assim como os aspetos culturais da região.

A atividade de intervenção na comunidade escolar, direcionada para toda a comunidade educativa, procurou sobretudo, criar um contexto favorecedor da prática de atividade física, combatendo assim os estilos de vida cada vez mais sedentários da nossa sociedade. As atividades de natureza científico-pedagógica procuraram o debate de ideias concretas sobre as metodologias de ensino dos jogos desportivos (ação coletiva) e na implementação de estratégias pedagógicas para a abordagem da dança em contexto escolar (ação individual).

Dada a riqueza e intensidade das aprendizagens ocorridas ao longo das atividades pedagógicas neste EP, este configurou-se num dos momentos mais importantes para o nosso desenvolvimento profissional.

Palavras-Chave: Estágio Pedagógico, Escola, Educação Física, Processo de Ensino-Aprendizagem.

Abstract

The teaching training (TT) is a key step in the process of training teachers; it is a moment of articulation between theory and practical intervention in the real teaching context.

This report aims to give reasons and reflect the methodological/pedagogical options taken and the experiences in four areas of intervention expressed in the TT program lines: the teaching practice, the integration activities in the local environment, intervention activities in the school community and activities of scientific-pedagogical nature. The TT was implemented in Elementary School 2nd and 3rd cycles Dr. Eduardo Brazão de Castro during 2011/2012.

The teaching practice management understood the teaching-learning process in two classes of the school counselor (3rd cycle and 11th / 12th year of professional class) and assistance to classes of 3 intern's core. The integration activities in the school environment were composed by the activities under the class direction (class characterization and case study) that allowed a detailed study of the classes and curricular extension activity that promoted the inter-relationships between teachers and parents around the promotion of active lifestyles, as well as the cultural aspects of the region.

The intervention activity in the school community, targeted to the entire educational community, sought above all create a context favoring the practice of physical activity, fighting the lifestyles increasingly sedentary in our society. The activities of scientific-pedagogical nature sought the debate of ideas about the teaching methodologies of sports games (collective action) and implementation of teaching strategies to approach dance in a school context (individual action).

Given the richness and intensity of learning that occurred throughout the educational activities in this TT, this set is one of the most important moments for our professional development.

Key Words: Teacher Training, Physical Education, teaching-learning process

Résumé

Le stage pédagogique (SP) est une étape clé dans le processus de la formation des enseignants, en effet c'est un moment d'articulation entre la théorie et l'intervention pratique dans le contexte réel de l'enseignement.

Ce rapport vise à justifier et refléter les options méthodologiques / pédagogiques prises et les expériences vécues dans quatre domaines d'intervention énoncés dans les lignes du programme du SP: la pratique de l'enseignement, les activités d'intégration du milieu, les activités d'intervention de la communauté scolaire et les activités de nature scientifique et pédagogique. Le SP s'est déroulé à l'École *Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro* durant l'année scolaire 2011/2012.

La pratique de l'enseignement a impliqué la gestion du processus d'enseignement-apprentissage dans deux classes du conseiller de l'école (collège et première et terminale du parcours professionnel) et l'assistance à des cours des 3 stagiaires du groupe. Les activités d'intégration dans le milieu ont été composées par les activités sous la direction de la classe (caractérisation de la classe et étude de cas), qui ont permis une étude détaillée des classes, et par le processus d'extension du programme d'études, qui a encouragé des interrelations entre les enseignants et les parents au sein de la promotion de styles de vie actifs, ainsi que des aspects culturels de la région.

L'activité d'intervention dans le milieu scolaire, ciblé sur toute la communauté éducative, a cherché avant tout créer un contexte favorisant la pratique de l'activité physique, contrant ainsi les modes de vie de plus en plus sédentaires dans notre société. Les activités de nature scientifique et pédagogique ont stimulé le débat d'idées sur les méthodes d'enseignement de jeux sportifs (processus collectif) et la mise en œuvre de stratégies d'enseignement pour aborder la danse dans un contexte scolaire (processus individuel).

Compte tenu de la richesse et de l'intensité des apprentissages qui ont eu lieu tout au long des activités éducatives dans ce SP, celui-ci représente l'un des moments les plus importants pour notre développement professionnel.

Mot- clés: Stage Pédagogique, École, Éducation Physique, Processus d'enseignement-apprentissage.

Resumen

La práctica docente (PD) es un paso fundamental en el proceso de formación de los profesores, es un momento de articulación entre la teoría y la intervención práctica en el contexto real.

Este informe tiene como objetivos fundamentar y reflexionar las opciones metodológicas/pedagógicas adoptadas y las experiencias vividas en cuatro áreas de intervención definidas en las líneas del programa de la PD: la práctica docente, las actividades de integración en el medio, las actividades de intervención en la comunidad escolar y las actividades de naturaleza científico-pedagógica. Las prácticas fueron realizadas en la Escuela Básica del 2º y 3º ciclo Dr. Eduardo Brazão de Castro durante el año escolar 2011/2012.

Las prácticas englobaron la gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje en dos clases del profesor orientador de la escuela (3º Ciclo 11º/12º del curso profesional) y la asistencia a las clases de los tres practicantes. Las actividades de integración en el medio estaban constituidas por las actividades de la dirección de la clase (caracterización de la clase y el estudio de caso) permitiendo ambas un profundo estudio de las clases y por la actividad de extensión curricular que promovió relaciones recíprocas entre los profesores y los padres sobre estilos de vida activos y aspectos relacionados con la cultura regional.

La actividad de intervención en la comunidad escolar, fue dirigida a toda la comunidad educativa, buscando sobre todo crear un contexto que favoreciese la práctica de la actividad física y la lucha contra las formas de vida cada vez más sedentarias en nuestra sociedad. Las actividades de naturaleza científico-pedagógica pretendían el debate de ideas acerca de las metodologías de enseñanza de los juegos deportivos (acción colectiva) y la implementación de estrategias de enseñanza para abordar la danza en el contexto escolar (acción individual).

Debido a la riqueza e intensidad de aprendizajes que se produjeron en todas las actividades educativas de las prácticas, éstas se transformaron en uno de los momentos más importantes de nuestro desarrollo profesional.

Palabras clave: Prácticas, Escuela, Educación Física, Proceso de Enseñanza y Aprendizaje.

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Exemplo da síntese da avaliação diagnóstica de Ginástica.....	12
Tabela 2 - Distribuição percentual pelos parâmetros referentes ao domínio socio afetivo (9º ano) e atitudes e valores (11º ano)	45
Tabela 3 - Categorias de constituição do questionário	78

Índice de Anexos

Anexo A – Ficha de registo da Avaliação Diagnóstica de Voleibol	103
Anexo B – Critérios e níveis de domínio do jogo nos JDC.....	104
Anexo C – Ficha de registo da Avaliação Diagnóstica de Ginástica	105
Anexo D – Tabela síntese da Avaliação Diagnóstica da UD Politécnica 1	108
Anexo E – Ficha de Avaliação Diagnóstica de Conhecimentos	109
Anexo F – Ficha de registo de Avaliação Diagnóstica da Aptidão Física	110
Anexo G – Planeamento Anual (9º2)	111
Anexo H – Cronograma de 2º/3º Período (9º2).....	112
Anexo I – Exemplo de Plano de Aula da UD de Ginástica (11ºPSI)	113
Anexo J – Exemplo de folheto informativo sobre a matéria de Ginástica	118
Anexo K – Exemplo de uma Ficha Informativa.....	119
Anexo L – Exemplo de um Teste de Avaliação Sumativa.....	120
Anexo M – Ficha de Registo de Observação das Aulas (EASSED).....	123
Anexo N – Definição das Categorias da Ficha de Observação - EASSED.....	124
Anexo O – Ficha individual do aluno.....	126
Anexo P – Questionário individual de Caracterização da Turma	128
Anexo Q – Questionário aplicado aos professores de EF	138

Lista de Abreviaturas

ARE – Atividades Rítmicas e Expressivas

DE – Desporto Escolar

EB23DEBCastro – Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro

EF – Educação Física

EP - Estágio Pedagógico

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

PAE – Plano Anual da Escola

PCE – Projeto Curricular de Escola

PEE – Projeto Educativo de Escola

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

RAM – Região Autónoma da Madeira

RI – Regulamento Interno

UD – Unidade Didática

Introdução

Entendemos que a educação caracteriza-se por um processo contínuo que pretende, numa primeira estância, o desenvolvimento e concretização das potencialidades de cada um (Marques, 2001). Assim, o conceito de educação tem um duplo sentido. Um primeiro relativamente à aprendizagem dos professores estagiários, em que o processo de estágio permite este desenvolvimento das capacidades dos mesmos e, um segundo sentido no que refere à aprendizagem dos alunos, pois uma das questões fundamentais do estágio pedagógico é a prática letiva, restritamente relacionada com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

O processo de estágio, entendido como um processo de aprendizagem da profissão docente, é um processo complexo, que ocorre durante toda a vida profissional. Deste modo, devemos reconhecer o professor como um profissional que domina um conjunto de saberes e competências, reconhecendo também que a aprendizagem do ser professor e que a aquisição dos respetivos saberes e competências específicas só é possível através de um processo adequado de formação (Carreiro da Costa, Carvalho, Onofre, Diniz & Pestana, 1996).

De acordo com Marques (2001) “o facto de o professor aprender a ser professor ensinando e contactando com os professores mais experientes e mais competentes, não dispensa, antes pressupõe, um domínio grande dos conteúdos da(s) disciplina(s) que é suposto ensinar” (p. 12). Neste sentido, consideramos que todo o processo de formação, quer a nível da Licenciatura como do próprio Mestrado é determinante para a atuação do professor no seu processo de estágio pedagógico, uma vez que “antes de como ensinar, impõe-se saber o que se vai ensinar” (Marques, 2001, p. 12).

O ensino da Educação Física (EF) caracteriza-se pela complexidade e incerteza, e por situações que podem ser previamente delimitadas. Desta forma, a atividade educativa nesta respetiva área exige do professor uma grande capacidade de resolução de problemas, assim como a capacidade de reflexão acerca dos fins, dos objetivos e dos resultados a que se propõe (Carreiro da Costa, et al., 1996).

O professor, enquanto gestor de decisões, necessita constantemente de refletir sobre a sua prática, sendo muitas vezes designado como um prático reflexivo (Marques, 2001). Neste pressuposto, consideramos que após o processo de estágio pedagógico é

fundamental que haja um momento de reflexão e avaliação de todo o processo, o qual pretendemos realizar ao longo deste relatório.

Desta forma, com a realização deste relatório pretendemos refletir acerca do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, principalmente no que refere aos aspetos considerados mais importantes no que concerne ao processo de estágio pedagógico.

O estágio pedagógico decorreu na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro (EB23DEBCastro), no ano letivo 2011/2012, onde foi-nos concedida a oportunidade de lecionar uma turma de 9º ano e uma turma de Curso Profissional (11º ano), assim como de planear e orientar diversas atividades dirigidas aos diferentes intervenientes no processo educativo (alunos, professores, encarregados de educação/familiares e funcionários da respetiva escola).

Todas as atividades foram desenvolvidas com o intuito de promover o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Assim, no que refere à prática letiva, esta teve expressão ao nível das aulas lecionadas e observadas com o intuito de melhorar as mesmas. Relativamente às Atividades de Extensão Curricular e de Intervenção na Comunidade Escolar, estas foram realizadas no sentido de promover uma maior participação da família na escola e de promover uma maior interação entre alunos, professores e funcionários da escola, respetivamente. Neste sentido, em relação às Atividades de Natureza Científico-Pedagógica (individual e coletiva), estas objetivaram a exploração do conhecimento como forma de promover um contributo para o desempenho do docente de EF.

Este relatório está estruturado em sete partes de acordo com as linhas orientadoras do estágio pedagógico, sendo elas: (1) a Caracterização da Escola, (2) a Prática Letiva, incorporando a gestão do processo de ensino-aprendizagem e a assistência às aulas, (3) a Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar, (4) as Atividades de Integração no Meio, englobando atividades no âmbito da Direção de Turma (Caracterização da Turma e Estudo de Caso), assim como a Ação de Extensão Curricular, (5) as Atividades de Natureza Científico-Pedagógica (individual e coletiva), (6) as Considerações Finais e (7) as Sugestões ou Propostas Futuras.

1. Caracterização da Escola

Um dos primeiros aspetos que os professores estagiários devem ter em consideração é conhecer a instituição de acolhimento dos mesmos, pois o conhecimento desta poderá influenciar todo o processo de ensino-aprendizagem. Tal como refere Abreu (2010) a caracterização da Escola é fundamental para a compreensão da realidade em que esta se insere, promovendo uma intervenção mais contextualizada e adequada.

Ainda Almada, Fernando, Lopes, Vicente & Vitória (2008), afirmam que a análise ao contexto social em que estamos inseridos, assim como as suas necessidades e problemas, é extremamente importante para podermos definir objetivos e estratégias adequados à resolução desses mesmos problemas.

Desta forma, após termos conhecimento da Escola onde iríamos desenvolver o processo de estágio pedagógico (EB23DEBCastro) optámos por, numa primeira fase, explorar o *site* oficial da Escola, de modo a acedermos aos seus documentos orientadores, tais como o Regulamento Interno (RI), o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Plano Curricular de Escola (PCE) e o Plano Anual da Escola (PAE), permitindo-nos recolher informações importantes. Numa fase posterior, foi realizada uma reunião com os orientadores (científico e cooperantes) na própria escola, de modo a conhecermos de forma direta os espaços e o funcionamento da mesma.

A Escola, tal como descreve o RI da Escola (2012), “é uma organização que existe para e por causa do aluno/formando”. Esta comporta um sistema constituído por diversos órgãos e recursos humanos com variadíssimas funções e responsabilidades que se interligam no âmbito da formação, instrução e educação. Nesta, o aluno ou formando é entendido como um indivíduo em permanente formação, sendo o centro de toda a comunidade educativa. Neste pressuposto, o professor ou formador é caracterizado como o principal responsável pelas atividades educativas e o facilitador, por excelência, da aprendizagem dos alunos.

A Escola Básica dos 2º e 3º ciclos de São Roque iniciou a sua atividade no mês de outubro do ano letivo de 1992 /1993, tendo no presente ano letivo (2011/2012), no mês de novembro, alterado a sua designação para Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro.

Esta Escola, de acordo com o Projeto Educativo de Escola (2010), foi criada com intuito de servir a população da periferia da cidade do Funchal, nomeadamente, da freguesia de São Roque e das zonas altas da freguesia de Santo António. Relativamente à oferta formativa a Escola oferece, para além do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, Cursos no âmbito da Formação Profissional (CP), Cursos de Educação e Formação (CEF) e Cursos de Educação e Formação para Adultos (CEFA).

O PEE é um documento que consagra a orientação educativa da Escola, no qual se explicitam os princípios, os valores, os objetivos e as estratégias segundo as quais a Escola se propõe cumprir a sua função educativa. Por outro lado, o PCE serve de instrumento capaz de aplicar a tomada de decisões sobre aspetos curriculares comuns. De acordo com estes documentos, os principais problemas identificados da EB23DEBCastro são: o insucesso escolar, a indisciplina e a reduzida participação dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos (Projeto Educativo de Escola, 2010; Projeto Curricular de Escola, 2011).

Em relação ao contexto socioeconómico podemos constatar que muitos alunos que frequentam esta Escola residem na freguesia de São Roque e em habitações que, muitas vezes, demonstram uma qualidade de vida baixa/média. Estes realizam, na sua maioria, a deslocação para a Escola a pé ou através de transporte próprio (Projeto Educativo de Escola, 2010).

No que concerne às atividades extracurriculares de enriquecimento lúdico e cultural, a Escola proporciona diversas atividades que se destinam à ocupação criativa e formativa dos jovens através de clubes e projetos. A Escola possui ainda uma equipa multidisciplinar constituída por docentes que elaboram um projeto anual de dinamização, com diversas atividades lúdicas e didáticas da sala multidisciplinar (Projeto Educativo de Escola, 2010; Regulamento Interno da Escola, 2012).

Relativamente à área desportiva, nomeadamente ao Desporto Escolar, são oferta da Escola os núcleos de Futsal, Ténis de Mesa, Dança, Badminton e Natação (Projeto Educativo de Escola, 2010). Quanto aos espaços físicos da Escola no que respeita à lecionação da EF é de referir que esta possui: um campo polidesportivo descoberto e um ginásio interior. Ainda em relação a estes, a Escola tem uma parceria com a Piscina da Penteada, sendo esta utilizada para a lecionação da Natação e Desporto Escolar. No entanto, contém outros recursos físicos tais como catorze salas de aula, uma sala

multidisciplinar, uma biblioteca e uma sala de estudo, que podem ser utilizados caso seja necessário.

Em suma, consideramos que todo o processo de caracterização da Escola deu-se ao longo do ano letivo e permitiu-nos conhecer o contexto onde estávamos inseridos, contribuindo para a adequação da nossa intervenção enquanto docentes.

2. Prática Letiva

“Educar é levar aquele que está num saber mais baixo para um saber mais alto. E porque estar num saber é estar no nível da realidade esse saber dá, educar é levar alguém de uma realidade mais baixa para uma realidade mais alta.” (Bento, Garcia & Graça, 1999, p. 25)

Consideramos que educar é equitativamente, proporcionar as condições necessárias para que cada um atinja o máximo das suas potencialidades, não ficando privado de realizar todo o seu potencial. Neste sentido, Marques (2001) afirma que educar é “permitir que cada um conheça as suas finalidades e seja capaz de encontrar e mobilizar os meios para concretizar essas finalidades” (p. 18). Assim, o professor, enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem, deverá ser capaz de criar as condições necessárias ao desenvolvimento dos seus alunos, fazendo-os atingir uma realidade mais alta, tal como realça Bento et al. (1999).

Neste sentido, tal como referem Almada et al. (2008), entendemos que o docente não deverá se reduzir a um transmissor de conhecimento, mas sim um catalisador de um processo de amadurecimento. No entanto, para que o docente possa ser verdadeiramente um pedagogo necessita de dominar um conjunto de ferramentas que lhe permitam estar mais bem preparado para atuar, possibilitando não só uma melhor compreensão das situações encontradas, como também das estratégias a utilizar, contribuindo desta forma para uma rendibilização do processo de ensino-aprendizagem.

Na mesma perspetiva de decifrar o papel do professor, Bento et al. (1999) referem que o ensino é nos dias de hoje encarado como um processo cognitivo complexo exigindo da parte do professor uma capacidade de gerir decisões alicerçadas a diversos domínios do conhecimento. No entanto, o processo de formação de professores não deverá ser reduzido a uma formação com um carácter simplesmente teórico, sem uma vivência prática pedagógica. Assim, Carreiro da Costa, et al. (1996) afirmam que a formação de professores “deve ser entendida como um processo contínuo e sistemático de aprendizagem através de uma análise e reflexão da actividade educativa realizada” (p. 8). Os mesmos autores, consideram o processo de formação de professores como o desenvolvimento de atitudes e competências do “aprender a como ensinar”. Deste

modo, entendemos que o processo de estágio caracteriza-se pelo aproximar da teoria à prática sendo um elo que consideramos fundamental para a nossa formação enquanto docentes.

A principal competência solicitada ao longo deste processo é a capacidade de promover o processo de ensino-aprendizagem nos alunos, indo ao encontro do sustentado por Carreiro da Costa, et al. (1996) em que o objetivo primordial do ensino em EF é fomentar a aprendizagem. Desta forma, compreendemos que a prática letiva é a componente fundamental de todo o processo, sem retirar mérito às restantes.

2.1 Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem

O processo de ensino-aprendizagem, devido à sua importância, pressupõe uma fase de planeamento, que irá servir de orientação à atuação do professor, assim como uma fase de realização, em que é transferido para a prática o planeamento, e numa fase final onde todo o processo é avaliado e, caso necessário, reformulado. Assim, iremos abordar ao longo deste tópico estas três etapas, que constituíram um grande pilar de todo o processo de estágio.

É de realçar que por termos lecionado duas turmas e de diferentes ciclos, 3º ciclo e curso profissional de ensino secundário, (9º e 11º PSI), iremos referir aspetos comuns a ambas, assim como aspetos específicos de cada uma delas.

2.1.1 Planeamento

O processo de ensino-aprendizagem pressupõe um planeamento, servindo de ponto de partida e orientação para todas ações do professor. Neste sentido, o planeamento é entendido como uma etapa obrigatória na atividade do professor, expressando um grande contributo (Valente, 2008). Deste modo, e de acordo com Marques (2001),

Quando planificamos, temos de fazer várias perguntas: o que queremos que os alunos aprendam? Que estratégias vamos utilizar para fazer os alunos aprenderem? Que recursos vamos mobilizar? Como é que sabemos

se os alunos estão a aprender? O que fazer quando há alguns alunos que não estão a aprender? Para responder a estas questões, o professor tem de planificar, organizar e avaliar, assim como ter a capacidade de reformular.

(p. 59)

Neste pressuposto, ao planeamento está inerente um processo de reflexão, decisão e flexibilidade, constituído por várias etapas, com o pressuposto de permitir um maior controlo e organização dos acontecimentos (Sebastião & Freire, 2009). Assim, através do planeamento, pretendemos definir os conteúdos, os objetivos e as competências que pretendemos desenvolver nos alunos.

De acordo com Nunes (2005) o planeamento consiste na seleção dos objetivos da organização a médio e longo-prazo e na previsão dos recursos e estratégias de modo a alcançar esses mesmos objetivos. Nesta ótica qualquer atividade deve incluir uma fase de planeamento que deverá ser avaliada após a sua realização. Tal como refere Padilha (2001) citado por Valente (2008), planear é um processo de reflexão e de tomada de decisão sobre a ação.

Parece-nos fundamental, assim como Bento (2003) encarar o planeamento como uma reflexão minuciosa da direção do processo de ensino de uma dada matéria, estando intimamente relacionado com a metodologia, didática e programas da mesma. Em suma, uma boa ou má planificação irá condicionar fortemente o contexto da aula, possibilitando-nos afirmar que “um mau plano é fortemente inibidor da aprendizagem dos alunos” (Marques, 2001, p. 62).

2.1.1.1 Avaliação Diagnóstica

Antes de planear é necessário conhecermos o contexto, surgindo a necessidade de realizar uma avaliação diagnóstica. Esta tem como principal pressuposto a recolha de informações fundamentais para a futura atuação do professor. Assim, este deve identificar os principais indicadores de modo a planear de forma mais adequada à realidade, isto é, contextualizada.

A avaliação diagnóstica, tal como refere Marques (2001), permite conhecer o domínio dos pré-requisitos necessários para a compreensão da unidade de ensino. Neste

sentido, a avaliação diagnóstica irá influenciar todo o planeamento futuro, de modo que este esteja adequado às capacidades e limitações dos alunos.

O mesmo autor afirma que o professor ao realizar uma avaliação recolhe informações úteis para que este decida da melhor forma no que concerne à definição de objetivos, escolha das tarefas de ensino, mobilização dos recursos necessários e gestão do tempo. As informações recolhidas através da avaliação inicial irão permitir que o professor focalize a sua atenção nos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, assim como auxiliar a elaboração de tarefas adequadas aos mesmos.

Para todas as matérias a avaliação diagnóstica foi dividida em duas fases, uma primeira fase referente ao nível global da turma, sendo realizada de forma direta e durante a própria aula e uma segunda fase referente à avaliação individual dos alunos, sendo realizada *a posteriori* com recurso à filmagem (observação indireta). No entanto, considerámos fundamental a construção de fichas de registo como auxiliares deste processo, tendo as mesmas seguindo critérios específicos das matérias avaliadas.

Na realização da avaliação diagnóstica dos alunos optámos por colocar em prática duas perspetivas distintas, uma perspetiva mais centrada no modelo de ensino por blocos (11º PSI), em que a avaliação diagnóstica ocorria na primeira aula da lecionação de uma determinada matéria e dizendo respeito única e exclusivamente a essa matéria, e uma perspetiva mais centrada no modelo de ensino por etapas de aprendizagem (9º 2), em que a avaliação diagnóstica ocorria no início do período escolar e englobava diversas matérias a serem lecionadas ao longo do respetivo período. Esta opção conduziu-nos a uma multiplicidade de situações vivenciadas, assim como a uma possível comparação entre as duas perspetivas.

De acordo com o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) para o 3º ciclo (Jacinto et al., 2001) no início do ano letivo é fundamental que haja uma etapa de avaliação inicial que permita o professor conhecer as aptidões e dificuldades dos alunos nas diversas matérias do respetivo ano de curso. De acordo com o mesmo, o professor para poder assumir as decisões de orientação e organização mais acertadas deverá procurar, no contexto das suas aulas, aperceber-se da forma como os seus alunos aprendem, assim como onde se situam em relação ao programa e das suas possibilidades de desenvolvimento.

Desta forma, entendemos que o 1º período escolar constitui uma fase fundamental para a avaliação inicial dos alunos, onde é possível detetar os alunos que apresentavam maiores dificuldades e, conseqüentemente, iriam necessitar de maior acompanhamento. No entanto, optámos por realizar uma nova avaliação, nas primeiras aulas do 2º período escolar, das restantes matérias a lecionar, de modo a verificarmos quais as matérias em que os alunos se encontravam mais distantes dos objetivos definidos pelo PNEF, uma vez que durante o 1º período a nossa intervenção baseou-se no ensino dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC).

Ao longo deste processo utilizámos diferentes abordagens no que diz respeito à avaliação inicial da prestação motora dos alunos de acordo com as próprias especificidades da(s) matéria(s) em questão. Assim, para as matérias que englobavam habilidades menos “rígidas”, entendo como rígida o facto de ser caracterizada pelas suas componentes críticas, optámos por realizar uma avaliação diagnóstica centrada nos aspetos tático-técnicos, enquanto que para as matérias com habilidades mais “rígidas” optámos por seguir o princípio da execução correta das componentes críticas. Para sermos mais concretos e concisos iremos descrever alguns exemplos destes dois tipos de avaliação diagnóstica, sendo eles a avaliação diagnóstica dos JDC, da Ginástica e da nossa primeira Unidade Didática (UD) Politemática, porque consideramos que foram momentos muito enriquecedores para a nossa formação.

Relativamente ao nosso primeiro contacto com os alunos deu-se com a avaliação diagnóstica dos JDC, tendo esta ocorrido em dois momentos distintos: inicialmente apenas para a matéria de Voleibol e posteriormente para as matérias de Futebol, Andebol e Basquetebol. Para a avaliação inicial de Voleibol foi construída uma ficha de registo (Anexo A) de acordo com os critérios que caracterizam o nível de domínio do jogo, definidos por Mesquita (1995). Assim, foram observados os seguintes critérios: dinâmica coletiva, serviço e receção, ataque e defesa.

Os alunos, após a avaliação diagnóstica encontravam-se num dos níveis de domínio do jogo, sendo estes: 1º nível de jogo (jogo estático), 2º nível de jogo (jogo anárquico), 3º nível de jogo (jogo de consecução rudimentar dos 3 toques) e 4º nível de jogo (jogo de consecução elaborada dos 3 toques).

No que concerne às matérias de ensino Futebol, Andebol e Basquetebol foram utilizados os critérios que caracterizam o nível de domínio do jogo (Anexo B), definidos

por Garganta (1994). Neste pressuposto, os critérios observados foram: relação com a bola, estruturação do espaço e comunicação na ação.

os alunos, após a avaliação diagnóstica encontravam-se num dos níveis de domínio do jogo, sendo estes: 1º nível de jogo (jogo anárquico), 2º nível de jogo (jogo descentralizado), 3º nível de jogo (jogo estruturado) e 4º nível de jogo (jogo elaborado).

Para a realização da avaliação diagnóstica dos JDC, e tendo em consideração os recursos espaciais e temporais disponíveis, considerámos fundamental a criação de situações de jogos reduzidos (2x2 no caso do Voleibol e 5x5 nas restantes matérias) de modo a observarmos os comportamentos dos alunos. Estas situações envolvem um número reduzido de alunos em jogo, possibilitando uma maior intervenção dos mesmos no jogo, culminando num momento ótimo de observação dos princípios de jogo, através de uma tarefa simplificada.

No caso da Ginástica, uma vez que esta é uma matéria que privilegia a execução correta dos elementos gímnicos, optámos por avaliar os elementos gímnicos propostos no PNEF de acordo com as componentes críticas destes. Deste modo, criámos uma ficha de registo (Anexo C) com as componentes críticas de cada elemento, adaptado de Araújo (2005), às quais foi distribuída uma ponderação equitativa, sendo que cada elemento era avaliado numa escala de 20 valores. A avaliação total das componentes da Ginástica de Solo e Ginástica de Aparelhos (Trave Baixa), com uma ponderação total de 60% e 40%, respetivamente, foram calculadas através da média das classificações atribuídas a cada elemento gímnico. De forma a definir e facilitar este processo de atribuição de classificação aos elementos, avaliámos cada componente crítica consoante a seguinte escala: (1) realiza com perfeição – **S** (valor total); (2) realiza com imperfeição – **I** (valor total/2); e (3) não realiza – **N** (valor total igual a zero).

em ambas as turmas (9º2 e 11ºpsi) os elementos gímnicos de solo avaliados foram: rolamento à frente engrupado, rolamento à retaguarda engrupado, rolamento à frente pernas afastadas, pino de braços, roda, avião, ponte e espargata frontal. no entanto, no caso da turma de 11º PSI, foram avaliados os seguintes elementos da trave baixa: marcha à frente e atrás, marcha à frente e atrás na ponta dos pés, meia-volta e salto a pés juntos.

Para a avaliação diagnóstica da Ginástica de Solo utilizámos a forma de circuito, em que os alunos realizavam os diversos elementos gímnicos de forma individual, ou

seja, não houve uma ligação ou sequência dos elementos gímnicos de solo, uma vez que os alunos demonstraram grandes dificuldades na execução de alguns dos elementos propostos. A utilização do circuito promoveu um elevado tempo de empenhamento motor e um maior número de execuções para a avaliação.

Relativamente à trave baixa a estratégia utilizada foi realizar na primeira parte da trave a marcha à frente e na segunda parte a marcha atrás e no meio, onde foi colocada uma marca, era realizada a meia-volta. Posteriormente a sequência foi alterada para marcha à frente e atrás na ponta dos pés e o salto a pés juntos no meio.

De acordo com o PNEF (3º ciclo) é através da avaliação diagnóstica que o professor recolhe os dados que lhe permitem decidir sobre o modo mais eficaz de organizar a sua intervenção, identificando os alunos que irão necessitar de maior acompanhamento, assim como as matérias em que os alunos se encontram mais distantes de atingir os objetivos propostos. Neste sentido, elaborámos uma tabela com as principais ilações retiradas da avaliação diagnóstica, utilizando como identificação dos alunos o respetivo número de pauta (Tabela 1). Esta tabela permite identificar facilmente os conteúdos em que os alunos apresentam maior e menor dificuldade, assim como os alunos que necessitam de maior ou menor acompanhamento, facilitando a intervenção do professor.

Tabela 1 - Exemplo da síntese da avaliação diagnóstica de Ginástica

Conteúdos que os alunos apresentam menos dificuldades	Conteúdos que os alunos apresentam mais dificuldades	Alunos que necessitam de menor acompanhamento	Alunos que necessitam de maior acompanhamento
Rolamento à Frente Engrupado	Rolamento à Retaguarda Engrupado	Nº 6	Nº 5
Rolamento à Frente Pernas Afastadas	Roda	Nº 8	Nº 7
	Ponte	Nº 9	Nº 11
Avião	Espargata Frontal	Nº 10	Nº 12
Marcha à frente e atrás na ponta dos pés	Meia-Volta	*Os restantes alunos encontram-se num nível intermédio.	
	Salto a pés juntos		

No que concerne à avaliação diagnóstica realizada na UD Politécnica 1, foi necessário adequar os níveis de algumas das matérias no que respeita aos objetivos definidos pelo PNEF, especificados por níveis para este ano de escolaridade (9ºano), para a realização de uma avaliação diagnóstica mais coerente, uma vez que entendemos que algumas das matérias apresentavam níveis demasiados ambiciosos para serem atingidos pelos alunos, ou seja, de acordo com as avaliações realizadas anteriormente e o facto de algumas das matérias nunca terem sido abordadas, os alunos não estavam aptos para atingir os objetivos apresentados para esses níveis.

Neste pressuposto, os alunos foram avaliados nas seguintes matérias: Ginástica (de Solo, Acrobática e de Aparelhos), Atletismo (Corridas, Saltos e Lançamentos), Desportos de Raquete (Badminton e Ténis de Campo), Atividades Rítmicas e Expressivas (Dança), Desportos de Combate (Judo) e Atividades de Natureza (Orientação).

Neste sentido, para a avaliação das diferentes matérias optámos por realizar uma ficha de registo *standard* com a identificação dos conteúdos que os alunos sentem mais e menos dificuldades. Assim, através desta avaliação foi possível definir as matérias que merecem maior atenção e o tempo para a lecionação das mesmas. Neste sentido, elaborámos uma tabela (Anexo D) com as principais ilações retiradas da avaliação diagnóstica.

É de realçar que a partir desta avaliação inicial foram construídas a UD Politécnica 1 e UD Politécnica 2, de acordo com as dificuldades e potencialidades demonstradas pelos alunos. Para além da avaliação diagnóstica da prestação motora dos alunos, optámos por realizar, de forma complementar, uma avaliação dos conhecimentos dos mesmos. Para tal, na mesma aula que era realizada a avaliação da prestação motora, entregava-mos aos alunos na primeira parte da aula, a ficha de avaliação dos conhecimentos acerca da matéria a avaliar (Anexo E). Deste modo, avaliávamos não só a componente prática como a componente teórica da respetiva matéria.

Realizámos igualmente uma avaliação inicial da aptidão física de acordo com a bateria de testes *Fitnessgram*, constando nas normas definidas pelo grupo de EF da escola, nas primeiras aulas da disciplina em cada uma das turmas, de modo a aferir em que zona os alunos se encontram relativamente às componentes: composição corporal, aptidão aeróbia e aptidão muscular.

Nesta perspetiva, a composição corporal era avaliada consoantes os parâmetros estatura, peso e índice de massa corporal (IMC). Relativamente à aptidão aeróbia era avaliada consoante o teste vaivém, enquanto que a aptidão muscular era avaliada consoante os testes de abdominais, extensão do tronco, flexibilidade e flexão de braços em suspensão. Para a recolha dos respetivos dados, criámos uma ficha de registo (Anexo F), facilitando a posterior introdução informatizada dos mesmos.

Em suma, consideramos que a avaliação diagnóstica deverá ser um momento em que o professor opta por recolher determinadas informações que o irão auxiliar no planeamento e gestão de todo o processo de ensino-aprendizagem. Assim, cabe a cada professor decidir sobre os aspetos a observar de acordo com as suas intencionalidades.

O facto de nós, núcleo de estágio, termos experienciado diversas formas de realizar a avaliação diagnóstica constituiu-se como uma mais-valia para o nosso processo de formação, assim como tornou-nos mais conscientes para esta componente que, à primeira vista impõe algumas incertezas e inseguranças, mas que constitui um momento fundamental.

Fazendo uma reflexão sumária de todo este processo, acreditamos que a mudança de paradigma para uma avaliação diagnóstica que é referenciada nos PNEF, isto é, uma avaliação diagnóstica de todas as matérias no início do ano letivo, é possível e rentável, uma vez que permite ao professor planear e adequar esse planeamento às reais necessidades e potencialidades dos alunos. Esta mesma ideia de necessidade de realizar uma mudança de paradigma é expressa por Almada et al. (2008), afirmando que a construção do futuro não se reside pela continuidade dos processos anteriores, pois o contexto encontra-se em permanente alteração, sendo que “aqueles processos que se mostraram eficientes no passado (hoje, portanto) não serão seguramente os mais eficientes no futuro (amanhã, portanto)” (p. 53).

2.1.1.2 Planeamento e Seleção das Matérias

De acordo com Bento (2003) “a planificação é o elo de ligação entre as pretensões, imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respectivas disciplinas, e a sua realização prática” (p. 16). Neste sentido, esta atividade prospetiva encontra-se intimamente ligada à prática letiva, sendo a mesma caracterizada pela seguinte

sequência: elaboração do plano, realização do plano, controlo do plano e confirmação ou alteração do plano.

No que concerne à planificação podemos identificar fundamentalmente três tipos: a longo prazo, a médio prazo e a curto prazo. Em todos os tipos de planificação é fundamental ter presente os PNEF's, pois constituem-se como documentos orientadores, de referência para as práticas individuais e coletivas visando a transformação positiva dos alunos e das condições de realização da EF (Jacinto, Comédias, Mira & Carvalho, 2001). Neste sentido, planificar a educação significa planejar as componentes do processo de ensino-aprendizagem nos seus diversos níveis de realização, “significa aprender, o mais concretamente possível, as estruturas e linhas básicas e essenciais das tarefas e processos pedagógicos” (Bento, 2003, p. 15).

Relativamente ao planeamento anual ou planificação a longo prazo, corresponde a uma distribuição das matérias a abordar ao longo das aulas previstas para todo o ano letivo, de modo a orientar o processo de ensino-aprendizagem (Bento, 1998). Neste sentido, para o processo de seleção das matérias a abordar ao longo do ano é fundamental ter presente o PNEF. Esta ideia é expressa por Marques (2001) afirmando que “claro está que os professores, na definição das finalidades educacionais de longo prazo, devem ter presentes os objetivos gerais dos programas de ensino” (p. 60). No entanto, o planeamento e seleção das matérias deve ter em conta, não só, as linhas de orientação do PNEF como também as planificações de médio prazo elaboradas pelo grupo de EF e as avaliações diagnósticas realizadas no sentido de diagnosticar as principais dificuldades apresentadas pelos alunos, nas diferentes matérias.

Nesta perspetiva, no início do ano letivo realizou-se uma reunião do grupo de EF da escola, a qual tivemos a oportunidade de participar. Durante esta reunião foram abordados e clarificados alguns aspetos fundamentais para a planificação e lecionação das aulas, tais como a definição das matérias por ano de escolaridade e o funcionamento e respetiva rotação das instalações desportivas, denominada de *roulement*.

Numa 1ª fase, por indicação por parte dos nossos orientadores, respondendo aos critérios definidos pelo grupo de EF para o 3º ciclo, foi elaborado o nosso primeiro plano anual, para a turma 9º2, que viria a sofrer profundas alterações. Neste plano, as matérias que constavam eram: Futsal, Voleibol, Ginástica Acrobática, Natação e Ténis de Mesa, numa lógica de ensino por blocos.

A fase de planeamento deve contemplar primeiramente, isto é, na sua conceção os conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino, particularmente no que diz respeito à formação geral, ao desenvolvimento multilateral da personalidade e à relevância práctico-social do ensino (Bento, 2003). No entanto, podemos encontrar algumas discrepâncias entre esta definição e o PNEF para o respetivo ciclo. De acordo com Jacinto et al. (2001), o 9.º ano deverá ser dedicado à revisão das matérias, aperfeiçoamento e inclusive recuperação dos alunos, tendo por base a realização equilibrada e completa do conjunto de competências previstas. Assim sendo, optámos por aumentar o leque de matérias de modo a que os alunos pudessem não só fazer a revisão das matérias abordadas anteriormente como também experimentar outras matérias às quais não tinham tido qualquer contacto a nível da EF escolar. Neste sentido, optámos por incluir as matérias de Atletismo, Atividades Rítmicas e Expressivas, Atividades da Natureza e Desportos de Combate, realizando igualmente os JDC, Desportos de Raquete e Ginástica (Anexos G e H).

Passamos então a explicitar a importância da inclusão das matérias anteriormente referenciadas. Ao longo das aulas verificámos que os alunos apresentavam algumas dificuldades na realização e coordenação de movimentos simples como saltar, lançar e até mesmo correr, daí que considerámos que a inclusão do Atletismo poderia ser benéfica para a resolução ou minimização destas dificuldades. Neste sentido, o Atletismo é considerado por vários autores como uma matéria primordial para o desenvolvimento dos padrões motores dos alunos (Bragada, 2000; Gomes, 2008). Deste modo, e para que os alunos pudessem vivenciar um conjunto de experiências básicas, considerámos que o ensino desta matéria, nas aulas de EF, seria fundamental para o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais dos alunos, tal como é fundamentado por Pedrosa, Pinho, De Paula e Silva (2010).

O ensino do Atletismo nas aulas de EF, seguindo a ideia de Marques e Iora (2009), centra-se, particularmente, num dos conteúdos desta matéria, as corridas, esquecendo-se por vezes dos saltos e lançamentos, justificando com a falta de instalações e materiais específicos. Neste sentido, e apesar de a escola não possuir as condições específicas ou de excelência para a prática desta matéria, como por exemplo, pista de atletismo, caixa de areia, barreiras, pesos, entre outros, consideramos que o ensino desta não é inviabilizado, uma vez que existe um conjunto de materiais que podem ser utilizados, de forma adaptada, de modo a solicitar comportamentos no aluno

que permitam o desenvolvimento das competências e capacidades características desta matéria. Nesta perspetiva, e uma vez que esta matéria não se encontrava contemplada na planificação a longo prazo para o 3º ciclo, reconhecemos fundamental a sua inclusão, permitindo aos alunos vivenciarem um conjunto de experiências que promovam o desenvolvimento multilateral, quer ao nível das capacidades condicionais como das coordenativas.

Considerando que o ato de dançar fornece à criança ou ao jovem uma capacidade pessoal de expressão, movimentação, criatividade ou inovação, experimentação, podendo inclusive errar, interagir, comunicar, conviver e descobrir-se a si próprio, apercebendo-se das suas habilidades ou limitações, interesses e motivações, ressalta-nos a ideia de que a inclusão da matéria de Dança é fundamental. Esta permite igualmente o desenvolvimento e aperfeiçoamento do equilíbrio, durante um dos períodos mais importantes do seu desenvolvimento (Berge, 1981).

Mais especificamente em relação às Danças Sociais, dançadas a pares, favorece uma coeducação, sendo fundamental ocorrer uma aprendizagem de uma forma progressiva, favorecendo os aspetos relacionados com a confiança, desinibição e contacto com os colegas. Deste modo, consideramos importante que as aulas evoluem com situações ricas em variação de estímulos, tanto a nível musical como corporal (Castro, 2007).

A Orientação, enquanto Atividade de Exploração da Natureza, permite aos alunos aquisições profundas e duradouras, desenvolvendo diversas capacidades no indivíduo, tais como a capacidade de adaptação a meios desconhecidos; o conhecimento das capacidades físicas, psicológicas e intelectuais, assim como o desenvolvimento da capacidade de observação, atenção, reflexão, autoconfiança, raciocínio e tomada de decisão (Carvalho, 1995). Além destes aspetos permite sensibilizar os alunos para os problemas de proteção do meio ambiente e solicitar um leque de conhecimentos, contribuindo para a formação global do aluno. Assim, a Orientação é uma matéria com um enorme valor pedagógico, pois permite que através da mesma, se descubra a natureza, promova o respeito e a proteção do meio ambiente e a interligação com um infindável número de disciplinas e áreas do conhecimento, como a Matemática, a Geografia, História, Biologia e Ciências Naturais, entre outras (Baltasar, 1999). Deste modo, esta matéria assume um carácter interdisciplinar, não dependendo apenas das

qualidades físicas, mas também de conhecimentos de outras áreas, contribuindo como um meio de educação global.

A abordagem dos Desportos de Combate, promove essencialmente o conhecimento do “eu”, através de situações críticas, ou seja, de confronto com o adversário (Almada et al., 2008), conduzindo a uma série de benefícios que vão para além dos benefícios psico-motores. Assim, o ensino desta matéria promove nos alunos valores éticos que poderão ser aplicados, não só nas aulas como em toda a vida (Silva, 2010). Neste pressuposto, a prática dos Desportos de Combate é uma ferramenta de educação excecional para a vida e para o convívio em sociedade, apresentando uma situação em que a “agressão” do “outro” é trabalhada de forma lúdica procurando o autocontrolo e permitindo a vivência de alguns problemas sócia afetivos, como o da agressividade e respeito pelo outro (Figueiredo, 1998; Silva, 2010). Neste sentido, consideramos que esta matéria constitui uma mais-valia para a formação integral dos alunos, justificando deste modo, a sua abordagem.

No que concerne aos JDC, considerados por diversos autores (Graça & Mesquita, 2002; Prudente, 2006; Ricardo, 2005; Lovatto & Galatti, 2007) como um meio privilegiado para desenvolver diversos tipos de competências, salientando-se nos domínios tático, cognitivo e socio afetivo, apresentam uma abordagem enriquecida do ponto de vista educacional. Assim, o relevo destes conteúdos na EF assenta em dois tipos de competência, a necessidade de colaboração e o apelo à inteligência tática, que tal como refere o PNEF para se alcançar os objetivos pretendidos é crucial “cooperar com os companheiros” (Jacinto et al., 2001). Assim, Mesquita (1995) refere que os JDC oferecem uma riqueza de situações, constituindo-se um meio de formação do Homem, fazendo com que variadíssimas competências se possam desenvolver, desde a tática até a técnica, passando inclusivamente pela socio-afetividade. Para além destes aspetos, os JDC desencadeiam um espírito de equipa nos intervenientes, através da disciplina expressa pelas regras, da análise de situações e resolução de problemas impostos, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio (Balbino, 2001, citado por Lovatto & Galatti, 2007).

O Ténis, enquanto Desporto de Raquete, é uma matéria que contribui para o desenvolvimento motor dos alunos, uma vez que envolve movimentos físicos (por exemplo, correr, saltar e lançar), através das capacidades básicas, tais como a rapidez, a destreza, a resistência e, principalmente, a coordenação dos membros inferiores com os

superiores. No entanto, esta é uma matéria com grande exigência a nível da concentração e atenção, e se estas capacidades forem bem orientadas poderão ser facilitadoras para as atividades teóricas relacionadas com as outras disciplinas escolares (Pinto & Cunha, 1998).

Os Desportos de Raquete, tal como refere Laranjinha (2010), englobam variadas situações que devem fazer parte integrante da vida dos alunos, como por exemplo, o *fair play*, a resolução de problemas, o respeito pelas decisões tomadas, o desenvolvimento do trabalho de equipa e a interação social, permitindo que se confrontem jogadores de idades e níveis técnicos diferenciados. Desta forma, e uma vez que os alunos nunca abordaram esta matéria anteriormente, consideramos que esta matéria constitui uma mais-valia para a formação integral dos alunos, justificando deste modo, a sua abordagem.

A Ginástica, no contexto das aulas de EF, tem como objetivo primordial desenvolver o corpo e o controlo dos movimentos proporcionando uma iniciação às principais destrezas gímnicas. Esta apresenta-se como uma forma de expressão e manifestação corporal, permitindo a experimentação das potencialidades e capacidades corporais, promovendo uma autonomia motora (Ricci, Barbosa-Rinaldi & Souza, 2008). Deste modo, e tendo em conta as dificuldades apresentadas pelos alunos optámos por distribuir um maior número de aulas para a Ginástica de solo, podendo com isto, desenvolver e/ou aperfeiçoar as destrezas gímnicas básicas, que também servirão de base para as outras variantes da Ginástica (acrobática e aparelho).

Em suma, consideramos que é fundamental proporcionar momentos que exijam da parte dos alunos diversos tipos de competências, contribuindo para um enriquecimento da educação dos mesmos. Desta forma, um aluno a quem constantemente seja solicitado a capacidade de resolver problemas, será um aluno que no futuro terá uma maior capacidade de gerir as mais diversas situações. O mesmo se sucede com a capacidade de liderança, em que um aluno que nunca vivencie situações que exijam essa capacidade, não será por si só capaz de desenvolvê-la. Daí que, a aula é um espaço de excelência para potenciar determinadas competências para o desenvolvimento multilateral e eclético dos alunos.

Relativamente ao 11º ano, por este ser referente a um curso profissional, a organização geral das disciplinas é realizada através de módulos, não sendo exceção a disciplina de EF. Assim, estavam previstos para o respetivo ano os seguintes 6 módulos:

JDC II, Ginástica II, Atletismo/Desportos de Raquete/Patinagem II, Dança II, Atividades Físicas/Contextos e Saúde II e Aptidão Física. No entanto, tal como referem Jacinto et al. (2001), “no 11.º e 12.º admite-se, como regra geral, a escolha dos alunos/turma pelas matérias em que preferirem aperfeiçoar-se, sem se perder a variedade e a possibilidade de desenvolvimento ou «redescoberta» de outras actividades, dimensões ou áreas da EF” (p. 10). Neste sentido, a escolha da matéria dentro dos módulos definidos partiu dos alunos, sendo que no primeiro dia de aulas foi colocada a questão aos alunos. Assim, as matérias abordadas foram: Basquetebol, Ginástica de Solo + Trave Baixa, Badminton e Merengue.

No que concerne à distribuição semanal o estipulado para o 9º ano foi de duas aulas, sendo que uma tem uma duração de 90 minutos e a outra de 45, enquanto que para o 11º ano foi de uma aula 90 minutos. Em relação a esta questão demonstramos uma certa indignação, pois consideramos que uma aula de 90 minutos por semana não é suficiente para que o estímulo tenha um resultado desejável, uma vez que ocorre esporadicamente ao longo do ano letivo. O mesmo é referenciado no PNEF, que afirma que deverá ser contempladas no mínimo 3 aulas de EF por semana e em dias não consecutivos, de modo a serem aplicados os princípios do treino e o desenvolvimento da aptidão física na perspetiva de saúde. Não se verificando esta questão a tarefa do professor complica-se mas não se torna impossível, daí que acreditamos ser essencial que o professor promova um grande dinamismo e motivação nas suas aulas que possibilitem não só um empenhamento dos seus alunos na mesma, como em outras atividades extra-aula, como por exemplo: ir jogar futebol com os amigos ou até mesmo ir correr (*jogging*).

Outra questão a qual nos debatemos ao longo do ano foi a definição de tempo efetivo de aula, pois o grupo de EF da escola estipulou que as aulas de 45 minutos deveriam ser na realidade de 35 minutos e as de 90 minutos de 75 minutos, de modo a que os alunos tivessem tempo para tratar da sua higiene pessoal. No entanto, considerámos que esse tempo era excessivo principalmente porque os alunos não tomavam banho na escola, devido a não haver água quente. Assim, e porque as muitas das vezes as turmas não tinham aulas após a aula de EF, decidimos em conjunto com os nossos orientadores apenas ceder 5 minutos aos alunos para as questões de higiene. Para além desta questão, a turma de 9º ano numa das aulas semanais tinha uma aula mesmo antes da aula de EF, sendo que o toque de saída dessa aula era o mesmo para entrada na

EF, daí que foi estipulada a tolerância de 5 minutos para entrada, não sendo considerada regra, isto é, foi acordado com os alunos que até 5 minutos após o toque poderiam entrar caso fosse necessário esse tempo. Em relação a esta estipulação, por vezes foi necessário chamar a atenção a alguns alunos que aproveitavam para chegar um pouco mais tarde, no entanto consideramos que foi uma boa medida, pois mostrámos aos alunos que quando necessário poderíamos ser mais flexíveis como também mais rígidos.

Relativamente ao sistema de rotação das instalações, existiam quatro espaços destinados à lecionação das aulas de EF, sendo eles: campo polivalente, dividido em duas partes (campo 1 e campo 2), ginásio e espaço exterior (Piscina da Penteada), sendo esta a respetiva ordem de rotação. Durante o ano letivo houve um total de 6 rotações a nível das instalações desportivas, sendo que cada rotação tinha uma duração de aproximadamente um mês. No entanto, por termos iniciado no 9º ano no campo 1, iríamos utilizar a piscina apenas no 2º período, mas o mesmo não foi possível por questões que nos foram alheias (situação governamental da Região Autónoma da Madeira), sendo que consideramos que teria sido uma mais-valia a lecionação da Natação.

No que respeita à lecionação, iniciámos, em ambas as turmas, com a abordagem aos JDC, sendo abordada primeiramente a matéria de Voleibol no caso do 9º ano e a matéria de Basquetebol no caso do 11º ano. Esta opção foi fruto de uma indicação dos orientadores, mas também por ser a matéria pela qual sentíamos maior afinidade. Assim, o facto de estarmos mais “à vontade” com estas matérias auxiliou o processo inicial do estágio, uma vez que é uma época de muitas inseguranças e desconhecimentos.

2.1.1.3 Unidades Didáticas

A didática, entendida como a arte ou técnica de ensinar, procura estudar e compreender o processo de ensino-aprendizagem, encarando como elementos da ação didática o professor, o aluno, a disciplina (matéria ou conteúdo), o contexto da aprendizagem e as estratégias metodológicas.

Neste sentido, a Unidade Didática (UD) pressupõe um conjunto de ações que visam a prática letiva, possibilitando a existência de uma estreita relação entre a

especificidade de cada atividade desportiva e os níveis de aprendizagem apresentados pelos alunos constituintes da turma. Consideramos assim, que as UD desempenham um papel mediador entre os programas oficiais e as necessidades de ajustamento que se impõe em função das características próprias de cada turma, sem descurar porém as condições de trabalho proporcionadas a cada docente. Neste sentido, Bento (2003) refere que o planeamento da UD não deverá cingir-se à matéria em si, isto é, simplesmente aos conteúdos de uma dada matéria, mas sim para um desenvolvimento integral dos alunos, incluindo habilidades, atitudes, capacidades e conhecimentos, definidas ao longo de um conjunto de aulas.

No nosso ponto de vista, uma UD deverá ser um documento orientador de toda a atividade do professor estando adaptado às capacidades dos alunos, procurando solucionar e colmatar as suas principais dificuldades. Esta é entendida como a planificação a médio prazo, podendo ter uma duração variável, onde são contemplados os objetivos a atingir.

Neste sentido, defendemos que a definição dos objetivos é uma das etapas mais importantes do planeamento, uma vez que estes irão orientar todo o processo de ensino-aprendizagem. Assim, Marques (2001) expressa que “objetivos bem definidos ajudam a clarificar o que queremos que os alunos aprendam e proporcionam uma forma de medir os processos e identificar as dificuldades” (p. 60). Ainda Bento (2003), refere que os objetivos da UD são alcançados progressivamente, requerendo assim uma planificação bem delineada, servindo de base à preparação das diferentes aulas.

Genericamente, podemos afirmar que as UD(s) oferecem possibilidades ao professor, relacionadas com um conjunto de informações de índole pré-ativa, que são fundamentais à condução de um sustentado processo de ensino-aprendizagem.

Nesta perspetiva, e atendendo à importância deste tipo de planeamento, optámos por elaborar inicialmente um documento orientador das UD(s), onde estava contemplada uma definição e estrutura das mesmas. Assim, consideramos que os elementos estruturais da UD são: caracterização da(s) matéria(s), identificação da turma, calendarização, avaliação diagnóstico, definição de objetivos, conteúdos e respetiva estruturação, recursos, estratégias, avaliação, referências bibliográficas, planos de aulas e balanço final.

A UD, enquanto elemento de planificação do processo de ensino-aprendizagem, não reside unicamente no desenvolvimento de meios para a sua operacionalização, mas também, progressivamente na descoberta de determinados contextos reguláveis deste processo (Bento, 2003). Desta forma, todas as UD(s) foram ao encontro da lógica definida para a estruturação das UD(s), no entanto em alguns casos específicos sentimos necessidade de acrescentar um outro ponto, como por exemplo a justificação dos conteúdos na UD Politemática 1.

Podemos facilmente fazer um paralelo entre os elementos estruturais da UD e o Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC) defendido por Vickers (1990), uma vez que este pressupõe três fases: uma fase de análise, em que o professor analisa as matérias, o envolvimento e os alunos (caraterização da matéria, calendarização avaliação diagnóstico), uma fase de decisões, em que o professor determina os objetivos, os conteúdos e os exercícios (objetivos, estratégias, recursos e avaliação) e uma fase de aplicação, em que o professor constrói os planeamentos. Este processo ocorre de forma cíclica, pois após a aplicação o professor necessita de realizar uma nova fase de análise e assim sucessivamente.

Podemos ainda assim, estabelecer uma relação entre a nossa estruturação das UD(s) e a estruturação defendida por Bento (1998), em que esta é determinada pelos objetivos, indicações de matérias e linhas metodológicas dos PNEF's e do Plano Anual, de modo a que seja assegurada uma sequência lógica e metodológica da matéria e das atividades organizadas, regulando e orientando a ação. Assim, a UD deverá possuir uma estrutura prática e facilitadora da ação educativa, devendo possuir igualmente uma certa plasticidade, de modo a que seja modificada quando necessário (Bento, 1998).

De acordo com esta lógica de estruturação foram construídas três UD(s) para a turma de 9º ano (JDC, Politemática 1 e 2) e quatro para a turma de 11º ano (JDC - Basquetebol, Ginástica, Dança e Desportos de Raquete – Badminton).

2.1.1.4 Planos de Aula

O processo de ensino-aprendizagem é criado duas vezes, uma primeira vez na conceção e uma segunda vez na realidade (Bento, 2003). Assim, o plano de aula constitui mais um dos instrumentos que o professor tem ao seu dispor para o planeamento e orientação das suas aulas. Neste sentido, o plano de aula é um meio de

regulação da atuação do professor, tendo como principais funções: motivação e estimulação; orientação e controlo; transmissão de vivências e experiências e racionalização da ação (Bento, 2003).

Neste pressuposto, “um bom plano deve prever os problemas que surgem e deve ter em conta os recursos e o tempo disponível” (Marques, 2001, p.59). Este está intimamente ligado à concretização das seguintes tarefas: apresentar os objetivos e as vias da sua realização; comportar decisões; determinar meios e operações metodológicas correspondentes aos aspetos anteriores; e visa a estabilização, modificação ou reestruturação de relações, sendo, assim, sempre um instrumento de ação Bento (2003). No entanto, qualquer plano deverá ser flexível, uma vez que, por vezes, o contexto encontrado diferencia-se do contexto esperado, havendo a necessidade de realizar adaptações relativamente a alguns aspetos previamente delineados.

Tal como aconteceu com o planeamento anual, o primeiro plano de aula elaborado, a nível estrutural, sofreu variadíssimas alterações até o último plano de aula. Assim sendo, algumas das alterações realizadas à estrutura do nosso primeiro plano de aula foram: definição dos objetivos, descrição dos exercícios e distribuição dos tempos. Neste sentido, inicialmente tínhamos como objetivos de aula a denominação de objetivos operacionais, que posteriormente alterámos pela designação de objetivos gerais, visto ser uma denominação mais adequada. Esta alteração ocorreu, fundamentalmente, após o início das aulas da unidade curricular de Organização e Inovação em EF e Desporto Escolar (DE), tendo sido a definição de objetivos um dos temas abordados ao longo destas.

Relativamente à descrição dos exercícios, numa primeira fase optámos por utilizar objetivos específicos, estratégias e componentes críticas, no entanto optámos por incluir os objetivos operacionais com as estratégias e excluir as componentes críticas, pois estas encontram-se desadequadas à nossa lógica de atuação.

Por último, sentimos a necessidade de incluir o tempo real aos tempos de exercício e acumulado, uma vez que facilitava o processo de verificação do cumprimento ou não dos tempos, assim como o seu reajuste caso fosse necessário.

Alguns aspetos que não sofreram praticamente alteração foram a nível do cabeçalho, onde continhamos informações gerais e de identificação do próprio plano, tais como a UD a que pertencia, o nº de plano de aula, o ano e turma, a data, a duração

da aula, o local, o material necessário e o nome do professor estagiário e do professor orientador.

Optámos também por incluir no plano de aula uma grelha destinada ao registo de aspetos fundamentais à realização da avaliação formativa, assim como uma parte referente à reflexão da aula por parte do professor. Esta parte facilitava o registo, após aula, dos aspetos considerados como mais pertinentes, assim como algumas questões que mereciam uma maior atenção nas próximas aulas por parte do professor.

No que concerne à estruturação da aula propriamente dita, optámos por utilizar as linhas orientadoras de Bento (1998), cuja aula é dividida em três partes: parte inicial, fundamental e final. Esta designação, embora o pareça, não consistia numa atribuição de maior ou menor valor às partes, mas sim um guia de atuação do professor, uma vez que este para cada parte tinha um tipo específico de intervenção, relacionada com a adoção de diversos métodos de ensino.

A origem da palavra métodos vem do grego “méthodos”, através da junção de duas palavras “méta” e “hodós”, em que a primeira significa “no meio de” ou “entre”, e a segunda, “via”, “caminho” ou “rota”. Podemos então definir métodos de ensino como o caminho a percorrer entre o ato de ensinar e o ato de aprender, ou seja, o caminho que traçamos para chegar a um fim. De acordo com Lopes (s/d) o método de ensino deve ser uma ação bem planeada, tendo por base um quadro de procedimentos sistematizados e previamente conhecidos. Cerqueira, Vaz e Ferreira (s/d), referem que os métodos estão interligados com os modelos de ensino e envolvem a utilização de diferentes técnicas de ensino, definindo diferentes situações formativas, representando um papel fundamental no resultado da formação dos alunos.

Os métodos de ensino estão distribuídos por quatro classes gerais de métodos, que passamos a desenvolver nos pontos abaixo, sendo eles o expositivo, demonstrativo, interrogativo e ativo. Em geral, estas classes têm como objetivos o desenvolvimento pessoal, social e aquisição dos conteúdos, através da intervenção formativa nas áreas cognitiva, afetiva e psicomotora (Cerqueira, Vaz & Ferreira, s/d). No entanto, e tal como expressa Bordenave e Pereira (1991) citado por Vieira e Vieira (2005), “não existe um método melhor que outro para todas as ocasiões” (p. 9).

Assim sendo, na parte inicial, o professor utilizava, predominantemente, o método expositivo para o processo de instrução inicial, em que o professor transmitia

alguns conhecimentos da(s) matéria(s) a abordar ao longo da aula. Este método caracteriza-se pela transmissão oral de conteúdos por parte do professor, em que os alunos têm um papel passivo no processo. Por outras palavras, o professor fala, o aluno ouve, tendo sempre como objetivos a aquisição e compreensão de conhecimento por parte do aluno. Este método exige ao professor uma preparação prévia, para que este consiga selecionar, e organizar as informações a transmitir, de modo a que a transmissão seja eficaz.

No que concerne à parte fundamental, caracterizada pela prática propriamente dita e realização dos exercícios propostos, foram utilizados maioritariamente dois tipos de métodos considerados como fundamentais: método demonstrativo e método ativo. O método baseia-se no conhecimento técnico ou prático do professor e nas competências que este tem para exemplificar uma determinada técnica ou prática, para que os alunos venham a repetir e, conseqüentemente, aprender. Por outras palavras, trata-se de mostrar algo a alguém, para que este possa aprender ou perceber o que está a ser comunicado. Este método solicita ao professor uma atenção especial para o controlo do seu processo, uma vez que o aluno é parte ativa deste processo, poderá levá-lo a retirar as conclusões erradas. Daí que o método demonstrativo seja composto pelas seguintes fases, segundo Cerqueira, Vaz e Ferreira (s/d): Explicar; Demonstrar; Executar e Controlar. Na primeira fase é apresentado o conjunto de tarefas (o tema, assunto, conhecimento, etc.), de forma oral, seguindo-se depois a segunda fase, onde o professor executa essas tarefas com o intuito de demonstrar a sua realização, tendo também a possibilidade de ir tirando dúvidas aos alunos, na fase seguinte, os alunos executam e o professor aproveita para corrigir os erros que forem ocorrendo, e por fim, quando o aluno já realiza corretamente a tarefa, o professor deixa que este crie a sua autonomia (Lopes, s/d). No que concerne ao método ativo, este expressa o centrar do processo de ensino-aprendizagem na participação ativa do aluno, ou seja, o professor passa para segundo plano sendo apenas o “gestor pedagógico” e os alunos aprendem através da troca das suas experiências pessoais e de forma interativa (Cerqueira, Vaz & Ferreira, s/d). Neste método, o processo é em grupo, permitindo a troca e a discussão de diferentes informações, opiniões, experiências vivenciadas pelos alunos. Desta forma, compete ao professor cooperar com o grupo, ajudar os alunos, e orientar os esforços destes, para que os alunos discutam, analisem assuntos, pesquisem soluções e interajam com o grupo, construindo assim a sua aprendizagem, e indo ao encontro dos objetivos pretendidos.

Na última parte da aula, parte final, caracterizada pelo retorno à calma, através da realização de diversos tipos de alongamentos, assim como uma síntese e reflexão da aula, recorreremos maioritariamente ao método interrogativo, também sendo utilizado nas restantes partes. Este caracteriza-se pelo questionamento aos alunos, tendo por base o princípio da compreensão (em que só se aprende bem o que se compreende), neste sentido é um método que se pode combinar com os conteúdos de uma exposição ou demonstração, permitindo assim verificar o que foi apreendido pelos alunos. O professor assume um papel importante, uma vez que lhe compete a elaboração das perguntas. Assim, Lopes (s/d) refere que as perguntas colocadas podem ser dos seguintes tipos: memória (contendem o relembrar de informação); raciocínio (levam o aluno a refletir e a desenvolver a informação); criativas (requerem ao aluno soluções originais); pessoais (provocam ao aluno a expressão de opiniões e sentimentos); abertas (possibilitam várias respostas certas, de aluno para aluno) e fechadas (apenas com uma resposta correta). Já, Cerqueira, Vaz e Ferreira (s/d), definem o tipo de perguntas relativamente à sua direção, isto é, perguntas gerais (dirigidas a todos os alunos), perguntas diretas (dirigidas apenas a um aluno), perguntas ricochete (devolvidas ao grupo após questionamento de um aluno) e de espelho (devolvidas pelo professor ao próprio aluno que a colocou).

Consideramos então que a adoção de diversos métodos é uma mais-valia, uma vez que cada um tem um tipo de implicações diferente dos restantes. Daí que defendemos que um bom professor é também um bom gestor e que não vê estes métodos como um fim em si mesmo, mas como instrumentos ou ferramentas que o poderão auxiliar a promover uma maior eficácia no processo de ensino-aprendizagem, não descurando de que cada situação é uma situação e que um método poderá ser vantajoso num tipo de situações e desvantajoso noutras.

Em suma, consideramos que quer o plano anual, como as UD(s) e até mesmo os planos de aula, serviram como documentos fundamentais, uma vez que orientam toda a intervenção por parte do professor, de modo a que este possa gerir de uma melhor forma todo o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, Bento (2003) enaltece que o plano tem um lugar determinante na regulação do processo de ensino-aprendizagem, servindo de orientador de todo o processo. Ainda Almada et al. (2008) afirmam que para que o processo pedagógico ocorra é necessário um conjunto de conhecimentos e

instrumentos apropriados, de modo a alimentar e facilitar a ação numa perspectiva de dialética entre as partes (professor-alunos).

2.1.2 Realização

A realização pressupõe o pôr em prática dos aspetos anteriormente planeados. Desta forma, durante a sua intervenção, o professor deverá equacionar um conjunto de situações que irão influenciar todo o desenrolar do processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, para entendermos de uma forma mais crítica a relevância da EF, procura-se ferramentas que auxiliem este processo, assim sendo a reflexão da sua própria prática é um dessas ferramentas (Sorato, Huf & Miranda, 2009). Neste sentido, é igualmente fundamental compreender a essência da EF, assim como o papel do professor e as implicações das estratégias tomadas, de modo a que seja possível controlar e orientar todo este processo.

Partindo do pressuposto de que a escola é um espaço de “transformações” (Rodrigues, 2003), é necessário que a EF assuma na plenitude o seu papel e se responsabilize pela construção de uma escola orientada para a formação de cidadãos autónomos, críticos e saudáveis, capazes de tomar decisões conscientes no que respeita ao seu estilo de vida individual e social (Santos, 2005).

A EF, tal como refere De Marco (1995) citado por Sorato et al. (2009), é então um espaço educativo privilegiado que permite desenvolver as relações interpessoais, a autoestima e a autoconfiança enaltecendo aquilo que cada indivíduo é capaz de fazer de acordo com as suas possibilidades e limitações. Ainda Sorato et al. (2009) mencionam que a capacidade de se movimentar é essencial para a interação da criança consigo mesma e com o meio envolvente, promovendo a extensão dos limites do crescimento e do seu desenvolvimento. Assim, a EF demonstra o seu potencial, proporcionando ao aluno não só um desenvolvimento físico, como também desenvolve o trabalho coletivo e um respeito às diferenças individuais e às regras de convivência (Macedo & Antunes, 1999).

Só a partir desta ideia é que podemos idealizar uma EF comprometida com a formação integral do indivíduo, refletindo o papel relevante que esta tem no processo educativo (Jacinto et al., 2001).

2.1.2.1 Intervenção Pedagógica

No processo educativo, a grande responsabilidade recai sobre o professor, tendo este de encontrar respostas à grande diversidade e complexidade das situações que o caracterizam (Cardoso, 2002). Nesta perspetiva, o professor é entendido como um agente fundamental no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que este é responsável por planear, organizar e dirigir todo este processo.

Neste sentido, Jacinto, Comédias, Mira & Carvalho (2001), reconhecem ao professor a responsabilidade de selecionar e aplicar as soluções pedagógicas, assim como metodologias de ensino mais adequadas, de modo a que os efeitos da atividade do aluno correspondam aos objetivos pretendidos e definidos pelos programas, utilizando os diversos meios que lhe são atribuídos para esse fim. Ainda Piccolo (1993) citado por Sorato et al. (2009) refere que o principal papel do professor é criar condições aos alunos, através de um conjunto de atividades, para que estes se tornem independentes, participativos e com autonomia de pensamento e ação.

Nesta perspetiva, o papel do professor não se deverá resumir a um transmissor do conhecimento, mas sim a um catalisador de um processo de amadurecimento, isto é, um pedagogo, no sentido lato da palavra. Para tal, deverá dominar um conjunto de ferramentas que lhe irão permitir estar numa situação privilegiada face aos seus alunos, ferramentas essas que lhe possibilitem compreender melhor cada situação, justando as melhores soluções e apreendendo as dificuldades sentidas pelos alunos, assim como a melhor forma de as ultrapassar. Todas estas questões não devem ser descuradas para que o professor seja capaz de tomar as decisões mais ajustadas ao contexto, permitindo uma aprendizagem do “saber estar” mais eficiente (Almada et al., 2008).

Devido a esta importância do papel do professor, podemos referir que a eficácia da educação só será garantida se houver um preparo cuidadoso para a formação dos professores, enquanto indivíduos competentes e autónomos para atuar nas mais variadas situações da realidade social. Deste modo, quando os professores não conseguem exercer, com competência e autonomia, sua função de ensinar, o principal papel social da educação inviabiliza-se (Gioia & Fonai, 2007).

Nesta perspetiva, Gioia e Fonai (2007) expressam que “a preparação do professor torna-se então um pilar fundamental na construção de um sistema de ensino eficaz” (p. 180). Os mesmos autores referem que tal como a educação do aluno deve ser

cuidadosamente estudada e planeada para que seja eficaz, a formação do professor também pressupõe uma análise das condicionalidades que atuam sobre o seu comportamento, permitindo uma reflexão sobre as mesmas.

Relativamente aos instrumentos que os professores têm ao seu dispor para a gestão do processo de ensino-aprendizagem um deles é os PNEF. Este constitui um guia para a ação do professor fornecendo alguns indicadores para orientar a sua prática. Este documento orientador, de referência para as práticas individuais e coletivas, visa a transformação positiva dos alunos e das condições de realização da EF (Jacinto et al. 2001). No entanto, e tal como os próprios mencionam, estes programas não substituem a capacidade de deliberação pedagógica do professor na seleção, organização e aplicação dos processos formativos, na periodização dos objetivos em cada ano e até na definição dos níveis de exigência na realização desses objetivos (Jacinto et al., 2001).

De modo a que o processo de ensino-aprendizagem seja eficaz é fundamental que as metas dos programas constituem também um objeto de motivação por parte dos alunos, inspirando as suas representações e empenho de aperfeiçoamento pessoal no âmbito da EF, na escola e igualmente ao longo da vida. No fundo, é importante garantir a qualidade da participação do aluno na atividade educativa, de forma a que esta tenha uma repercussão positiva, profunda e duradoura (Jacinto et al., 2001).

Um outro aspeto fundamental é a relação pedagógica, ou seja, a relação que o professor estabelece com os seus alunos e vice-versa. Neste sentido, nas aulas de EF a figura do professor é muito importante e necessária pois envolve o elo afetivo, que inclui relacionamentos interpessoais e permite através das atividades corporais, desportivas, culturais e cooperativas, experiências positivas que ensinam a conviver harmoniosamente uns com os outros (Ribeiro, 1990). Sabendo que a comunicação interpessoal faz-se através de palavras, sinais e movimentos do corpo e constitui um fator essencial no processo ensino-aprendizagem, a EF, por ser uma componente curricular, pode ser uma área da educação que pode interferir de uma forma mais eficaz neste pressuposto (Amado, Freire, Carvalho & André, 2009).

Nas aulas de EF não é só professor o comunicador, mas também o aluno, e é nesta interação entre professor-aluno e aluno-professor que se fortalecem laços, onde as trocas comunicativas, as experiências presentes e as novas experiências vivenciadas nas atividades permitem uma relação de proximidade muito grande. Nesse sentido, a importância que é dada no planeamento das aulas de EF à construção comunicativa, seja

pelas constantes trocas e inter-relações efetivas entre professor-aluno e o inverso, manifestadas não só verbalmente, como através do movimento praticado, tornam esta área da educação muito especial (Ribeiro, 1990).

O professor de EF é por estas razões visto como um professor diferente, que ensina o conhecimento de forma diferente, onde as questões teóricas são sempre transportadas para a prática, permitindo aos alunos a expressão do seu conhecimento não só através da área verbal, mas principalmente através das manifestações práticas que o seu corpo pode efetuar. Deste modo, as relações interpessoais, manifestadas pelo docente e o aluno não são fechadas a um círculo de transmissão de informação verbal, receção e aprendizagem, que caracteriza uma sala de aula formal, mas o contacto verbal e corporal que ocorrem na disciplina de EF permitem uma aproximação muito grande e enriquecedora entre os intervenientes.

Neste pressuposto, uma das primeiras dificuldades ou inseguranças sentidas foi o facto de não saber bem o tipo de comportamento que deveria ter com os alunos. Um exemplo claro foi o facto de ter uma turma com uma média de idades de 19 anos e inclusive alunos com apenas menos um ano que eu, sendo que uma das minhas preocupações foi: “como mostrar a dita autoridade?”. No entanto, e porque fui alertada para a situação de que os alunos testam o professor nas primeiras semanas de modo a perceberem até onde podem ir, optei por inicialmente adotar uma posição mais rígida e com o passar do tempo uma posição mais razoável e flexível. Mas considero que o professor deverá estar consciente que por vezes é necessário adotar determinadas posições, quer mais rígidas como flexíveis, de acordo com os contextos em que estão inseridas.

Relativamente à turma de 11º ano, com uma média de idades mais elevada, sendo a que aparentemente me transmitia maior insegurança, acabou por ser uma turma ótima do ponto de vista da relação pedagógica, pois conseguimos sempre um bom ambiente educativo, brincando quando possível e trabalhando sempre que necessário.

Outras duas dificuldades sentidas numa fase inicial foram a questão da avaliação inicial, isto é, como avaliar os alunos de modo a percebermos as suas necessidades e implicações, assim como a própria gestão do tempo de aula. No entanto, foram encontradas algumas estratégias, enunciadas no tópico seguinte, que nos auxiliaram a ultrapassar as mesmas.

2.1.2.2 Delimitação de Estratégias

Os contextos onde a palavra estratégia é utilizada são variadíssimos, desde políticos/sociais, desportivos, económicos e educacionais. Por diversas vezes, na situação mais simples à mais complexa, somos confrontados com a palavra estratégia. Importa por isso, definir a palavra para podermos através do seu significado, compreender a sua importância nas mais diversas áreas de intervenção. Assim, segundo Mintzberg (2001) citado por Vieira e Vieira (2005), estratégia é a “forma de pensar no futuro, integrada no processo decisório, com base no procedimento formalizado e articulado de resultados” (p. 15). Já Hyman (1987) citado por Vieira e Vieira (2005) refere-se à estratégia como “um plano cuidadosamente preparado, envolvendo uma sequência de planos concebidos para atingir uma determinada meta” (p. 16).

Os mesmos autores, ainda na abordagem a este conceito, valorizam a questão da estratégia, como plano concebido pelo professor para, em relação a um dado conteúdo, promover determinadas competências num contexto real. Desta forma, e tendo em conta a pesquisa efetuada consideramos que as estratégias de ensino devem de incluir funções de orientação de atividades, explanação dos fenómenos e processos e correções bem como adaptações específicas e individuais.

De acordo com Okane e Takahashi (2006) “as estratégias são ações que visam facilitar a obtenção e multiplicar o rendimento e a qualidade dos resultados do processo ensino/aprendizagem” (p. 162). No entanto, Petrucci e Batiston (2006) citado por Mazzionni (s/d) mencionam que a palavra estratégia está intimamente ligada ao processo de ensino, que requer arte por parte do docente para fazer com que o aluno se interesse pelo saber ou conhecimento. Deste modo, “o professor precisa de promover a curiosidade, a segurança e a criatividade para que o principal objetivo, educacional, que é a aprendizagem, do aluno seja alcançado” (p. 2).

Falar de estratégia efetivamente não será uma tarefa fácil muito menos quando estamos no processo ensino aprendizagem. Segundo Heintchell, (1986) citado por Vieira e Vieira (2005), afirma que “uma estratégia de ensino é uma organização ou arranjo sequencial de ações ou atividades de ensino que são utilizadas durante um intervalo de tempo e com a finalidade de levar os alunos a realizarem determinadas aprendizagens” (p. 16). Daí que o resultado final do processo de aprendizagem está interligado com a definição e utilização de estratégias de ensino por parte do docente.

Sabendo que, de acordo com Marques (2001) “educar é (...) proporcionar as condições para que cada um atinja o máximo das suas potencialidades e não fique privado de realizar todo o potencial de que é capaz” (p. 18), nós, enquanto professores, deveremos de perceber que somos os principais responsáveis por criar essas mesmas condições. Daí que a atuação do professor deverá ocorrer de forma intencional, utilizando e adaptando diversas estratégias que promovam todo o processo de ensino-aprendizagem. Em suma, as estratégias irão definir a forma do professor lecionar a sua aula.

No que concerne à avaliação inicial, tivemos algumas dificuldades em determinar as situações ideais para a mesma, assim como os aspetos que deveríamos ter maior atenção. Neste sentido, procurámos elaborar fichas de registo simples e rápido com base em autores e conhecimentos anteriores que nos auxiliassem este processo. Assim sendo, e uma vez que iniciámos com a avaliação diagnóstica do Voleibol, optámos por utilizar os critérios de domínio do jogo defendidos por Mesquita, considerada como “*expert*” nesta área. Considerámos então que esta foi uma excelente ideia porque deu-nos uma orientação para o “onde olhar”, facilitando todo este processo.

Relativamente à gestão do tempo de aula, um dos problemas encontrados foi o facto de o funcionário apenas disponibilizar o material após o toque de entrada aquando da utilização do campo polidesportivo, não permitindo a montagem e organização do mesmo previamente à aula. Esta não foi uma questão fácil de modificar, mas com o tempo e com o aumento da confiança com o mesmo, fomos solicitando o material mais cedo, tendo inclusive ocorrido vezes em que nós próprios, professores estagiários, íamos pedir a chave para conseguir ter o material disponibilizado antes do toque de entrada. Tudo isto numa perspetiva de minimização dos tempos de espera e maximização do tempo de empenhamento motor.

Continuando numa perspetiva de promover um elevado tempo de empenhamento motor, é de referir que esta sempre foi uma das nossas prioridades no processo de ensino-aprendizagem. Assim, em qualquer uma das matérias abordadas, os exercícios propostos iam ao encontro desta mesma ideia.

Como estratégias de organização, nomeadamente na recolha e arrumação do material, foram definidos grupos em cada aula responsáveis pelas mesmas. Ainda aos alunos que não realizavam a aula, seja por apresentação do atestado médico ou por falta

de material, eram dadas funções de colaboração com as atividades propostas, de acordo com as suas limitações, tendo estes sempre de se apresentarem devidamente equipados. Ainda dentro das estratégias de organização, ao nível da formação de grupos, foi nossa opção formar antecipadamente, sempre que possível, os grupos de trabalho para as respetivas aulas. Para potenciarmos o espírito de entreaajuda e de cooperação foram constituídos grupos heterogéneos, de forma a que os mais capacitados auxiliassem os colegas que apresentam maiores dificuldades. Por outro lado, em certos momentos, de modo a desenvolver o espírito de iniciativa e de autonomia nos alunos com menores capacidades, serão constituídas equipas homogéneas.

Nesta perspetiva, consideramos que ao longo de todo o processo foram tomadas diversas decisões, adotadas variadas estratégias e reajustes ao anteriormente planeado e que esses aspetos devem ser explorados e valorizados, pois é através da experimentação que consideramos que ocorre uma evolução do conhecimento. Deste modo, iremos focar alguns desses aspetos que considerámos mais pertinentes ao longo das aulas, dando exemplos concretos principalmente no que refere às UD de JDC, Ginástica, Dança e Politemática 1.

Relativamente à UD de JDC, elaborada para o 9º ano, consideramos que o aspeto mais importante a ser referido é o tipo de abordagem realizado, incluindo os modelos e os meios utilizados. Desta forma, optámos por lecionar uma UD de JDC, em que abordámos de uma forma mais eclética um conjunto de modalidades com semelhanças em termos das dinâmicas e princípios de jogo (Andebol, Basquetebol e Futebol), procurando otimizar o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que existe uma transversalidade dos conteúdos. Por exemplo, para abordar o conteúdo desmarcação podemos recorrer a diversas atividades desportivas, tais como o Futebol, Basquetebol e Andebol.

O Voleibol, devido às suas especificidades, é o que mais se distancia dos restantes JDC abordados. No entanto, achámos que este assemelha-se ao Badminton (desporto de raquete/desporto de confrontação direta) em termos de sistemas de competição e algumas ações tático-técnicas, como por exemplo o serviço por baixo. Neste sentido, procurou-se interligar os conteúdos transversais, tendo sido possível realizar uma avaliação diagnóstica do nível geral da turma na matéria de Badminton.

Os JDC têm princípios táticos comuns que se desenvolvem através da exercitação da capacidade de leitura e análise, assim sendo, Garganta (1994) refere que

é necessário, no ensino dos JDC, construir desde das fases iniciais de aprendizagem uma metodologia que favoreça a assimilação de princípios comuns aos JDC estrutural e funcionalmente semelhantes. Deste modo, esta opção por uma abordagem sistémica permitiu uma melhor rentabilização do tempo de aula disponível, possibilitando a abordagem destas três modalidades, assim como, na fase de iniciação, favoreceu a aquisição de saberes e competências de uma forma integrada e multilateral. Optámos igualmente por incluir o Corfebol e o Râguebi no leque de matérias lecionadas, pois acreditamos que a inclusão destas constituiu uma mais-valia devido às suas especificidades, enriquecendo o ambiente educativo. No entanto, estas matérias foram menos exploradas comparativamente às restantes.

Os modelos de ensino são, segundo Silva (1992), estratégias estruturadas dos docentes que têm por base normas teóricas educativas e formativas, auxiliando a orientação pedagógica. O mesmo autor, citando Joyce e Weil (1980), refere que um modelo de ensino é um plano organizado útil para modelar um currículo, criar recursos didáticos e dirigir o ensino, criando condições favoráveis à aprendizagem.

De acordo com Marques (1998) um modelo de ensino é um conjunto de teorias, métodos e técnicas de ensino que pretende articular os objetivos da Educação, as metodologias, as técnicas e os instrumentos de avaliação. É então necessário ter em conta a flexibilidade do modelo de ensino a utilizar, pois deverá se enquadrar com os nossos objetivos e as características dos alunos.

Neste pressuposto utilizámos predominantemente, dois ou três modelos de ensino: o Modelo de Ensino para a Compreensão (TGfU), o Modelo Ecológico (ME) e o modelo de Educação Desportiva (MED). Fazendo uma breve análise a estes modelos podemos constatar que o TGfU (Bunker & Thorpe, 1982) pressupõe que as situações de jogo devem ser introduzidas antes das habilidades técnicas e partir daí assegurar que estas sejam ensinadas de uma forma contextualizada. Relativamente ao ME, este caracteriza-se pela utilização de situações particulares e contextualizadas para a aprendizagem dos elementos tático-técnicos. E por último, o MED (Siedentop, 1987) impõe uma substituição das UD(s) por épocas desportivas, em que os alunos desempenham um conjunto de papéis ligados ao contexto da prática desportiva (jogador, treinador, árbitro, jornalista, capitães).

Consideramos então que, a partir da nossa experiência, as estratégias mais adequadas no ensino dos JDC, passam pela proposta de jogos ou formas jogadas

acessíveis, com regras pouco complexas, com menos jogadores e num espaço mais reduzido, de modo a permitir a continuidade das ações e elevar as possibilidades de concretização, concordando com o referido por Garganta (1994). Neste sentido, o ensino deve por isso ser considerado um processo de construção durante o qual os jogadores vão integrando níveis de relação cada vez mais complexos, de acordo com os diferentes elementos do jogo: bola, baliza, adversário(s), companheiro(s) e equipa, por forma a que no final do seu processo de formação possa ter uma participação eficiente e eficaz na abordagem do jogo (formal).

Esta forma de abordagem, centrada no jogo reduzido, apresenta uma maior facilidade e simplicidade para a leitura de jogo e um empenhamento motor mais elevado permitindo ao aluno a oportunidade do desenvolvimento desportivo. Esta promove também situações de escolha mais frequentes, exigindo uma atitude reflexiva permanente e um nível de concentração mais elevado, assim como uma participação mais frequente e direta em todas as fases do jogo, tendo como consequência uma formação multifuncional. Assim, consideramos que, a todos os níveis, o jogo reduzido é o meio mais significativo para a aquisição da aprendizagem, considerando fundamental não só a decomposição do jogo, respeitando-se as unidades funcionais, como também uma evolução na apresentação das situações de aprendizagem com complexidade crescente.

Devido a algumas insuficiências em termos de materiais existentes na escola recorreremos à adaptação de materiais alternativos como forma de combater este problema, não sendo impeditivo de lecionarmos as aulas da forma que consideramos ser a mais adequada e motivacional para os alunos. Esta estratégia foi utilizada em diversas UD, sendo que no caso dos JDC utilizámos balizas de jogo construídas em PVC e fitas para desenhar as áreas de baliza, enquanto que no caso da Politemática, mais propriamente na matéria de Atletismo, construímos barreiras com canas e arame, assim como testemunhos com paus de madeira, entre outros exemplos.

A evolução dos alunos no final da UD de JDC, para nós, foi inquestionável, pois a forma como realizavam a leitura de jogo e a destreza com que se deslocavam no espaço em nada se comparava com as situações iniciais. Assim, consideramos que os alunos aprenderam a trabalhar em grupo (uma das estratégias, por exemplo, foi o impedimento da utilização do drible), favorecendo as ações de grupo, em detrimento das ações individuais. Foi-nos notável a melhoria na estruturação do espaço e na

comunicação na ação, tendo repercussões positivas na qualidade de jogo. Uma das estratégias que consideramos também ter sido facilitadora desde processo foi a de termos realizado a avaliação final sob a forma de um torneio, onde os alunos revelaram um grande empenho e motivação.

Assim, em relação à UD de JDC consideramos que esta foi uma UD com um grande potencial educativo, quer do ponto de vista dos alunos como para nós, enquanto professores. Esta foi também fundamental para a definição e a realização da nossa Atividade de Natureza Científico-Pedagógica Coletiva, constituindo-se o ponto de partida para a mesma.

A UD de Ginástica, referente ao 11º ano, constituiu-se como um momento muito importante para a nossa intervenção, uma vez que inicialmente esta era uma das matérias que nos transmitia maior insegurança e inclusive receio. No entanto, acabámos por retirar desta situações muito proveitosas que nos fizeram mudar radicalmente de opinião relativamente a esta matéria, daí que optaremos por referir algumas estratégias que foram planeadas e ajustadas ao longo das aulas desta UD.

De modo a minimizar os tempos de espera e aumentar o tempo disponível para a prática, optámos por, em cada aula, disponibilizar um esquema com a disposição dos materiais, incluído no plano de aula (Anexo I), facilitando o processo de montagem dos mesmos, quer por parte dos alunos como por parte do professor. Esta preocupação em minimizar os tempos de espera foi tida em consideração na lecionação de todas as aulas, quer no 9º como no 10º ano, independentemente da matéria a abordar.

Na parte fundamental, a utilização da forma de circuito revelou-se uma boa estratégia, pois promoveu um elevado tempo de empenhamento motor e uma alternância das tarefas, não se tornando repetitivas. No entanto, consideramos que a utilização do trabalho por estações é adequada para este género de aulas, pois permite um maior número de execuções consecutivas, aperfeiçoar os elementos gímnicos, assim como permite o trabalho em grupo.

Em relação ao trabalho em grupo, este é fundamental nas aulas de EF, pois proporciona que os alunos não só desenvolvam as capacidades socio afetivas, como também as motoras e cognitivas, através da realização de ajudas e correções aos colegas, promovendo também uma maior ligação dos alunos à aula (alternativa à fila de espera) e aos conteúdos (maior assimilação). De modo a auxiliar as ajudas e correções

aos colegas, foram disponibilizados aos alunos folhetos informativos com as componentes críticas dos elementos gímnicos (Anexo J) a realizar e as respetivas figuras, adaptados de Araújo (2005), assim como uma apresentação em *PowerPoint* com informações e vídeos relevantes para o ensino de determinados elementos.

Ainda neste aspeto, recorreremos à utilização dos meios visuais (câmara de filmar), de modo a que os alunos possam observar as suas execuções, facilitando a identificação de possíveis erros. Tal como refere Rodrigues (2010), as TIC's podem ser definidas como um importante recurso no contexto da EF, auxiliando a preparação de diversas ações pedagógicas. Este mesmo recurso também foi utilizado no decurso da UD de Dança, como auxiliar da aula, expressando na maioria das vezes a sequência de passos a realizar.

As estratégias utilizadas no âmbito do trabalho por grupos, quer do ponto de vista das ajudas como das próprias correções, mostraram-se muito positivas e são estratégias que consideramos adotar em situações futuras, uma vez que promovem uma maior dinâmica entre os alunos e, conseqüentemente, empenhamento e motivação dos mesmos. Na mesma perspetiva, entendendo que o professor não deverá ser um transmissor de conhecimento, mas sim um guia, um conselheiro, um parceiro do aluno na procura da informação, promovendo assim um papel mais ativo do aluno no seu processo de ensino-aprendizagem (Barbosa, 2007), consideramos que as estratégias no âmbito da promoção dos trabalhos em grupo, assim como a responsabilização dos alunos, foram estratégias muito positivas para o processo de ensino-aprendizagem dos mesmos. Neste sentido, numa fase mais avançada, foi solicitado aos alunos a elaboração da sequência final em grupo, onde os alunos tinham não só de realizar a sequência, como de realizar as ajudas necessárias aos restantes colegas do grupo.

A principal dificuldade sentida nesta UD foi em relação à gestão do tempo, pois algumas vezes um maior dispêndio de tempo na fase inicial da aula traduziu-se numa conseqüente má gestão dos exercícios seguintes, principalmente ao nível da fase final. Deste modo, uma estratégia adotada foi a inclusão da hora (tempo real) no plano de aula, de modo a facilitar a gestão do tempo de aula. Estas alterações tiveram repercussões na elaboração das UD seguintes, uma vez que mostrou-se eficaz.

Quanto à aprendizagem dos alunos, verificou-se, numa fase inicial, que em geral os alunos apresentavam níveis de desempenho muito baixos, principalmente em relação

aos elementos gímnicos da Ginástica de Solo, no entanto consideramos que houve uma grande evolução dos alunos, demonstrando o potencial das estratégias adotadas.

No que concerne à UD de Dança, uma das principais estratégias que a caracterizam é a junção de duas turmas do mesmo ano de escolaridade e com compatibilidades em termos de tempos letivos. Tal como refere Jacinto et al. (2001) a interação de alunos de turmas diferentes permite a demonstração de competências noutros contextos, por vezes mais favoráveis a alguns alunos, assim como a atribuição de outros papéis a alunos com aptidões mais elevadas em determinadas matérias. Os mesmos autores afirmam que a realização de atividades comuns a duas turmas possibilita também a “diferenciação do papel dos professores, de modo a aproveitar capacidades especiais dos próprios professores” (p. 20). Um aspeto que influenciou a nossa decisão de juntar as duas turmas foi o facto de uma destas ser constituída apenas por rapazes, não podendo estar presente a interação entre os dois géneros, tão característica das Danças Sociais.

As estratégias utilizadas no âmbito dos trabalhos por grupos, quer do ponto de vista dos trabalhos apresentados como das elaboração e realização da sequência final, mostraram-se muito positivas, tal como na UD anterior (Ginástica), daí que serão estratégias que consideramos adotar em futuras UD, pois promovem uma grande dinâmica entre os alunos e, consequentemente, empenhamento e motivação dos mesmos, sendo um fator determinante no ensino desta matéria. Nesta perspetiva, tal como refere Mello (2007), o principal objetivo do trabalho de grupo é a interação social e mental, proporcionando a troca de experiências significativas do ponto de vista cognitivo e afetivo.

Quanto à aprendizagem dos alunos, verificou-se, numa fase inicial, que os alunos apresentavam níveis de desempenho baixos, principalmente em relação aos critérios postura, expressividade e vivência relacional. No entanto, consideramos que estes conseguiram evoluir significativamente, tendo inclusive alguns alunos demonstrado uma grande evolução.

No ensino da Dança consideramos que é fundamental cativar os alunos, pois esta é uma matéria em que os alunos apresentam algumas resistências. Assim, consideramos que este objetivo foi alcançado devido a dois fatores que pudemos observar, sendo eles: (1) a criatividade que os alunos demonstraram na elaboração e realização da coreografia final, tendo inclusive alguns grupos equacionado o vestuário, assim como (2) a

participação de alguns alunos na sessão de abertura da Ação de Natureza Científico-Pedagógica Coletiva do núcleo de estágio, com a apresentação de uma coreografia de Merengue.

Estas estratégias apesar de terem sido apresentadas associadas a uma determinada matéria foram estratégias que também foram utilizadas noutras UD, tal como a UD Politemática 1 e 2. Além destas, ainda houve um conjunto de estratégias comuns ao longo das aulas de EF. Assim, uma dessas estratégias foi o responsabilizar um aluno, na parte final das mesmas, para dirigir os alongamentos, sendo estabelecida uma ordem de acordo com o livro do ponto (ordem alfabética).

No que diz respeito ao nível cognitivo, ao longo das aulas fomos introduzindo de forma contínua os conteúdos abordados, sendo esta informação complementada por fichas informativas (Anexo K) entregues, em algumas aulas, no final da aula aos alunos, sendo também uma forma de colmatar o facto de os alunos não possuírem o livro da disciplina.

Quanto aos exercícios de condição física optámos por realizar exercícios lúdicos e de competição, evitando os exercícios numa perspetiva de comando, de modo a promover uma maior dinâmica e motivação nas aulas. Ainda em relação à condição física, o núcleo de estágio realizou um investimento inicial quer na aquisição de material (escadas dinâmica) como a nível de investigação, de modo a recolhermos informação importante ao desenvolvimento desta componente, que ocupa um lugar primordial no desenvolvimento das EF.

Relativamente à UD Politemática 1, em que apostámos claramente na introdução de algumas matérias que os alunos nunca haviam experimentado, iremos referenciar algumas das estratégias adotadas. Neste sentido, para as aulas de Ténis de Campo utilizámos redes e postes que foram requisitadas à Associação de Ténis da Madeira, elucidando assim o potencial que as parcerias ou outro tipo de colaboração poderá ter no promoção do processo de ensino-aprendizagem. Um outro tipo de colaboração solicitado foi, relativamente à matéria de Desportos de Combate, o convite realizado a um Professor, externo à escola, com formação específica nesta matéria, o Professor Miguel Vieira, que se mostrou disponível a colaborar na realização de uma das aulas. Esta iniciativa foi ao encontro da ideia descrita no PNEF (3º ciclo) em que uma estratégia que os professores podem e devem recorrer é a colaboração entre professores,

modo a aproveitar capacidades especiais dos próprios professores, tendo sempre em conta a maximização do processo de ensino-aprendizagem

Na grande maioria das aulas da lecionadas referentes à UD Politemática 1 e 2 optámos por abordar mais do que uma matéria, especialmente as que solicitam o mesmo tipo de comportamentos aos alunos, oferecendo uma variabilidade das condições de prática.

Em suma, consideramos que todas as estratégias adotadas permitiram que a realização das UD correspondesse aos objetivos definidos no seu planeamento. No entanto, gostaríamos de salvaguardar que a potencialidade de uma estratégia deve ter em conta o contexto onde a mesma se insere, pois uma estratégia poderá ser mais favorável num tipo de situação e mais desfavorável noutra. Este é o verdadeiro e, por vezes difícil, papel que o professor deverá assumir de modo a se comprometer com a maximização do processo de ensino aprendizagem.

2.1.3 Controlo e Avaliação

A avaliação em EF pode ser entendida como um dos mais importantes instrumentos didático-pedagógicos para que se atinjam os objetivos amplos e imediatos, gerais e específicos desta disciplina (Santos, 2005). Neste sentido, e de acordo com Hoffman (2003) citado por Silva (2009), a avaliação é uma “ação provocativa do professor, desafiando o educando a refletir sobre as situações vividas, a formular e reformular hipóteses, encaminhando-se a um saber enriquecido” (p. 33), ou seja, o professor deverá proporcionar aos alunos espaços de reflexão e resolução de problemas, de modo a contribuir para uma melhor aprendizagem, passando do simples “saber fazer” ao “saber o porquê de fazer”.

A mesma ideia é ressaltada por Marques (2001) afirmando que a avaliação é uma “função essencial no processo de ensino e aprendizagem. Sem ela, é impossível saber se o ensino está a resultar, se os alunos estão a aprender e o que é necessário fazer para alterar e melhorar as estratégias do professor” (p. 70). Neste sentido, e para que seja possível fazer uma avaliação coerente, precisa e objetiva do processo de ensino-aprendizagem, consideram-se três momentos de avaliação: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Estes mesmos momentos são referidos no

Decreto-Lei n.º 139/12, de 5 de julho de 2012, à luz dos anteriores, encarando que a avaliação da aprendizagem dos alunos compreende essas três modalidades de avaliação.

Ainda de acordo com o Decreto-Lei n.º 139/12, de 5 de julho de 2012 a avaliação diagnóstica deverá realizar-se no início de cada ano de escolaridade ou quando for considerado oportuno pelo docente. Esta deverá “fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional”. No entanto, por esta já ter sido explorada anteriormente iremos abordar neste ponto somente a avaliação formativa e sumativa.

No que concerne à avaliação formativa faz parte do processo ensino-aprendizagem, correspondendo a todo este processo. Esta, de acordo com Marques (2001) permite detetar as dificuldades de aprendizagem e as deficiências do processo de ensino, possibilitando ao professor adaptar ou readequar a sua atuação, tendo sempre em vista a maximização de todo o processo de ensino-aprendizagem. Esta, tal como refere o Decreto-Lei n.º 139/12, de 5 de julho de 2012, assume um carácter contínuo e sistemático, recorrendo a um leque de instrumentos para a recolha da informação, devendo os mesmos estar adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, assim como ao aluno, obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias. Ainda Bloom et al. (1983) citado por Rodrigues (2003) definem a avaliação formativa como uma tarefa que o professor realiza com o propósito de retirar indícios sobre o posicionamento ou evolução do aluno em relação à aprendizagem, assim como propor soluções para dificuldades detetadas, de modo a que os objetivos sejam atingidos.

Relativamente à avaliação sumativa permite verificar o grau de consecução dos objetivos previamente traçados (Marques, 2001), quantificando o desenvolvimento final do aluno. Este tipo de avaliação corresponde à fase de balanço das aquisições, ou seja, tem como finalidade classificar os alunos no final de um período relativamente longo, por exemplo de uma UD. Neste sentido, Bloom et al. (1983) citado por Rodrigues (2003), referem que a avaliação sumativa é utilizada de modo a verificarmos se o resultado foi ou não atingido após a fase de intervenção, estando normalmente associada à classificação, isto é, atribuição de um valor ou nota.

Ainda em relação a esta componente, o Decreto-Lei n.º 139/12, de 5 de julho de 2012, caracteriza-a como uma expressão de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação, incluindo a avaliação sumativa interna, sendo a mesma da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão e administração da escola e a avaliação sumativa externa, como sendo da responsabilidade do Ministério da Educação e Ciência.

Apesar de reconhecer claramente a importância da avaliação, esta foi, desde o início, uma das tarefas em que senti mais inseguranças e dificuldades na sua aplicabilidade, embora tivéssemos de seguir os parâmetros de avaliação definidos. Esta ideia é ressaltada por Costa (2004) afirmando que “o terreno da avaliação é um terreno conceptualmente profuso e difuso onde se acomoda facilmente a desorientação” (p. 1). No entanto, para superar estas dificuldades criámos uma ficha de registo, incluída no plano de aula, que permitiu retirar algumas ilações importantes ao longo das aulas no que respeita aos parâmetros pré-definidos.

No que refere aos critérios ou parâmetros de avaliação definido para o âmbito da escola onde lecionamos, verificamos algumas semelhanças e diferenças entre o previsto para a turma de 3º ciclo, nesta caso 9º ano, e para a turma de curso profissional, isto é, o 11º ano.

Neste sentido, a avaliação incidiu, para a turma de 9º ano, em três domínios específicos: o domínio cognitivo (20%), o domínio socio afetivo (20%) e o domínio motor (60%), enquanto que para a turma de 11º ano incidiu em dois domínios fundamentais: o domínio socio afetivo ou de atitudes e valores (20%) e o domínio cognitivo e psicomotor ou dos conhecimentos (80%). Assim, verificamos que a componente prática é, em ambos os casos, a que detém maior peso na avaliação dos alunos, mas no caso do 11º ano esta agrupa-se ao domínio cognitivo, isto é, não ocorre a separação em dois domínios como no 9º ano. Acreditamos que este agrupamento poderá ser favorável no sentido de dar a perceber que o domínio cognitivo, apesar de ser muito importante, só por si não é útil. Esta ideia é defendida por Almada et al. (2008) que expressa que “antes de mais o conhecimento, como ferramenta essencial em todo este processo (...) Mas este conhecimento não chega (...) O conhecimento não passa, portanto, de uma pequena parte dos meios que temos de recrutar e mobilizar” (p. 51).

Uma outra diferença entre as duas turmas é a escala de ponderação atribuída aos domínios de avaliação, sendo que no caso do 9º ano varia numa escala de 0 a 100

(percentagem) e no caso do 11º ano entre 0 e 20 valores. No que concerne ao domínio cognitivo (9º ano) ou conhecimentos (11º ano) foram utilizados os seguintes meios: questões realizadas durante as aulas sobre os conteúdos abordados, trabalhos não presenciais (individuais e em grupo) com ou sem apresentação oral e testes teóricos de avaliação sumativa (Anexo L). No entanto, uma vez que o 11º ano contempla nos conhecimentos a componente prática, incluímos igualmente como meio o registo do desempenho a nível físico e cognitivo, de acordo com os exercícios critério e outras situações vivenciadas ao longo das aulas. Ainda em relação a este domínio e de acordo com as definições no âmbito do grupo de EF, efetuámos a seguinte divisão pelos diversos momentos de avaliação: avaliação inicial (10%), avaliação formativa ou contínua (50%) e avaliação final (20%). No caso do 9º ano, o domínio psicomotor é avaliado da mesma forma que a componente prática do domínio conhecimentos para o 11º ano.

Ainda em relação à componente prática, para a avaliação das diversas matérias foram construídos e utilizados diferentes instrumentos de avaliação, de acordo com as próprias especificidades da matéria em questão, indo ao encontro das ideias defendidas pelo núcleo de estágio, ou seja, como por exemplo no caso dos JDC os alunos eram avaliados de acordo com aspetos tático-técnicos, entre eles a ocupação do espaço e a relação com a bola, e no caso da Ginástica eram avaliados através das componentes críticas, à luz do efetuado na avaliação diagnóstica. Esta ideia é expressa por Costa (1992) citado por Santos (2005) que afirma que o processo de avaliação engloba três fases distintas: uma primeira fase em que é necessário definir o que se quer avaliar e o porquê de se quer avaliar; uma segunda fase em que estabelecemos parâmetros válidos e objetivos para realizar a avaliação; e uma última fase em que se estabelecem critérios para apreciação do valor avaliativo baseado num referencial.

Nesta perspetiva, e relativamente à avaliação sumativa ou final da componente prática, foram criadas situações que considerávamos refletir todo o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido nos alunos ao longo das aulas em que essa ou essas matérias foram abordadas. Assim, no caso dos JDC e dos Desportos de Raquete optámos por realizar a avaliação em situação de competição propriamente dita, tendo-se inclusive organizado torneios. Consideramos que esta foi uma excelente opção, pois além dos alunos poderem pôr em prática os conteúdos abordados, esta também se refletiu como um acréscimo do ponto de vista motivacional para os alunos. No caso da

Ginástica, os alunos tiveram de elaborar e realizar uma sequência gímica de modo a executarem os conteúdos abordados. Ainda em relação à Orientação, os alunos foram avaliados na realização de um percurso delimitado dentro do recinto escolar.

No que concerne ao domínio socio afetivo, para o 9º ano, e atitude e valores, para o 11º ano, os alunos foram avaliados de acordo com o registo dos seguintes parâmetros: assiduidade e pontualidade; cumprimento de tarefas e normas; preservação dos espaços e equipamentos; capacidade de ultrapassar as dificuldades; iniciativa e crítica; intervenção adequada; respeito pela diversidade de opiniões; relacionamento com os colegas, professores e outros; cooperação, compreensão e solidariedade. Estes mesmos parâmetros agrupavam-se em quatro componentes gerais: responsabilidade, autonomia, intervenção e sociabilidade.

Tabela 2 - Distribuição percentual pelos parâmetros referentes ao domínio socio afetivo (9º ano) e atitudes e valores (11º ano)

9º ANO											
Responsabilidade 10%					Autonomia 2%		Intervenção 5%		Sociabilidade 3%		
Assiduidade	Pontualidade	Cumprimento de tarefas	Cumprimento de normas	Material necessário à disciplina	Capacidade para ultrapassar as suas dificuldades	Espírito de iniciativa	Intervenção adequada	Respeito pela diversidade de opiniões	Relacionamento com os outros	Solidariedade e cooperação	
1%	1%	3%	4%	1%	1%	1%	2%	3%	2%	1%	

11º ANO									
Responsabilidade 7%			Autonomia 7%		Intervenção 4%		Sociabilidade 2%		
Assiduidade e Pontualidade	Cumprimento de tarefas e normas	Preservação dos espaços e equipamentos	Capacidade para ultrapassar as dificuldades	Iniciativa / Criatividade	Intervenção adequada	Respeito pela diversidade de opiniões	Relacionamento com os colegas, os professores e outros	Compreensão, cooperação e solidariedade	
2%	4%	1%	4%	3%	3%	1%	1%	1%	

Fazendo uma breve análise aos parâmetros de avaliação definidos para ambas as turmas, considero que existe uma grande quantidade de parâmetros e que muitas vezes a mesma não é rentável, pois os mesmos podem ser agrupados por afinidade. Assim, como proposta pessoal, optaria por agrupar os parâmetros assiduidade e pontualidade, tal como ocorre no 11º ano e a mesma situação para o caso do cumprimento de tarefas e de normas. Uma outra alteração seria o retirar do parâmetro material necessário à aula, no caso do 9º ano, e a preservação dos espaços e equipamentos, para o 11º ano, uma vez que considero que estes encontram-se intimamente ligados ao cumprimento das normas.

Relativamente à componente sociabilidade, em ambas as turmas, considero que seria conveniente juntar os dois parâmetros existentes, na perspetiva de que a compreensão, cooperação e solidariedade está associada ao relacionamento com os outros. Neste mesmo sentido, o respeito pela opinião dos outros também considero estar patente ao relacionamento com os outros, daí que na componente intervenção ficaria apenas contemplada a intervenção adequada. No entanto, considero que de turma para turma estas questões podem e devem ser equacionadas, até porque os objetivos educacionais alteram-se e esta definição deverá corresponder a esses objetivos.

Consideramos que esta avaliação dos parâmetros relacionados com as atitudes e valores é importante, mas ao mesmo tempo admitimos algumas lacunas a nível da operacionalização do processo de avaliação das mesmas, principalmente a nível inicial. No entanto, de modo a concretizarmos este processo optámos por incluir uma grelha de registo no plano de aula onde eram anotadas algumas informações pertinentes em relação a estes parâmetros ao longo das aulas, por exemplo se um aluno mostrasse *fairplay* numa determinada jogada era anotado na grelha ou o mesmo na situação oposta. Neste sentido, e de modo a facilitarmos o registo utilizámos os seguintes códigos “+” e “-”, para o caso de comportamentos positivos e negativos, respetivamente.

No que respeita ao 11º ano e por questões normativas a nível do PNEF, um aluno para concluir um determinado módulo, poderá ser sujeito a três tipos de avaliações: uma primeira avaliação realizada ao longo das próprias aulas, caso não consiga obter nota positiva (acima de 9,5) na primeira avaliação e obtiver uma nota mínima de 5 valores (somada a componente dos conhecimentos com a componente das atitudes e valores) este poderá realizar uma segunda avaliação em que apenas é avaliada a dimensão conhecimentos. No entanto, se o aluno não conseguir aprovação na 2ª

avaliação, este poderá inscrever-se na avaliação extraordinária, que decorrer no final do ano letivo (Julho), sendo na mesma, avaliado apenas na dimensão conhecimentos.

De modo a facilitar o processo de atribuição de um valor ou “número”, isto é, avaliação quantitativa dos alunos, foi-nos cedido pelo Conselho de Turma uma grelha de avaliação em *Microsoft Excel*, que contemplava não só os parâmetros de avaliação e as respetivas percentagens, como executava automaticamente a soma entre os mesmos após a introdução dos valores atribuídos a cada um destes. Esta ferramenta foi fundamental no processo de avaliação dos alunos, no entanto detetámos ao longo do tempo que é necessário ter algum cuidado na utilização deste tipo de ferramentas, pois por vezes poderá induzir-nos a erro, por exemplo a nível dos arredondamentos.

Importa ressaltar que a avaliação é efetuada ao longo de todas as aulas e que predominantemente, por vezes até sem termos consciência disso, estamos a olhar e retirar indicadores do contexto, assim como a avaliar os nossos alunos. No entanto, entendemos que este “olhar” e “retirar” não é suficiente para que se atinja um ensino dito eficaz. É sim necessário que cada professor procure encontrar não as melhores ferramentas, mas sim as ferramentas que melhor se ajustam às situações vivenciadas. Assim, interessa-nos afirmar que consideramos que as opções tomadas por nós, assim como as ferramentas utilizadas fizeram sentido e mostraram-se eficientes no contexto com que nos deparámos, o que não invalida que também o sejam noutras situações, mas que cabe ao professor tomar essa mesma decisão.

2.2 Assistência às aulas

2.2.1 Introdução

A atividade de assistência às aulas teve como pressuposto a observação de um conjunto de aulas ao longo do ano letivo. Esta atividade permitiu-nos não só potenciar a nossa capacidade de recolher indicadores pertinentes a todo o processo de ensino-aprendizagem, como também desenvolver a nossa capacidade de intervenção pedagógica, promovendo uma melhor adequação da nossa atuação de acordo com os indicadores recolhidos.

A observação de aulas caracteriza-se por um processo de observação, reflexão e ação sobre a prática, centrando-se na resolução de problemas concretos, implicando assim uma colaboração estreita entre o observador e o observado (Reis, 2011). Neste sentido, Carreiro da Costa, et al. (1996) afirmam que a observação de aulas tem um papel nuclear estando intimamente ligada a objetivos de diagnóstico de necessidades, assim como de controlo da qualidade da informação didática.

Desta forma, observar caracteriza-se por um ato inteligente, que requer atenção de forma voluntária e deliberada, onde o observador seleciona a informação que considera pertinente, do total de informação possível, referindo-se a observação a um processo cuja função primordial é recolher ou registar informação do sujeito ou acontecimento em questão, de acordo com o(s) objetivo(s) preconizado(s) (Blanco & Anguera, 2001, citado por Prudente, 2010).

Ainda Sarmiento (2004) refere que observar é mais do que olhar, é colher significados diferentes com um sentido particular, sendo considerado como um instrumento fundamental na análise do ensino, registando comportamentos que nos indicam o que foi adquirido em termos de aprendizagem. Deste modo, o mesmo autor define a observação pela ação de observar, olhar com atenção, examinar e recolher informações relevantes para o estudo.

Podemos então afirmar que a observação está necessariamente ligada à interpretação, ou seja, para interpretarmos é necessário realizarmos observação, registarmos ou recolhermos dados e tratar os mesmos (Prudente, 2010). Neste sentido, Sarmiento, Rodrigues, Varela e Guerra (1995) expressam que a observação é um meio de excelência que permite os professores diagnosticarem para depois intervirem, fazendo parte da sequência de características do ensino: observação – interpretação – decisão. Na perspetiva de Rosado (1997) saber diagnosticar os erros, detetar as suas causas, assim como encontrar as melhores soluções para minimizá-los ou corrigi-los, são algumas das competências essenciais que o professor deverá desenvolver de modo a favorecer a sua intervenção no processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, a observação de aulas, de acordo com Reis (2011), assim como uma discussão de qualidade acerca do desempenho docente relativamente às mesmas são componentes essenciais no processo de desenvolvimento pessoal e profissional do docente, independentemente do nível de conhecimento e experiência do mesmo. Os objetivos desta atividade de estágio foram os seguintes: (1) observar os professores

estagiários, recolhendo informações que contribuam para a melhoria do nosso processo de ensino-aprendizagem; (2) fornecer aos professores observados uma imagem das suas prestações relativamente aos fatores que determinam a eficácia pedagógica e (3) comparar os professores nos sistemas: comportamento do professor, feedback pedagógico e análise do tempo de aula.

2.2.2 Metodologia

A Observação Pedagógica, tal como referem Carreiro da Costa, et al. (1996), consiste na recolha de informação sobre manifestações observáveis das situações educativas, utilizando sistemas de registo sendo importante garantir o rigor e objetividade da informação recolhida. Neste sentido, o professor tem ao seu dispor diversos sistemas de observação que constituem instrumentos fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, pois ainda segundo Carreiro da Costa, et al. (1996), é “importante superar a ideia de que o processo de observação tradicionalmente utilizado – *olhômetro* – é suficiente para uma recolha de informação sobre a formação” (p. 97).

Os vários sistemas de observação existentes permitem a identificação de diversos tipos de comportamentos dos professores e dos alunos, assim como, alguns aspetos que são considerados indicadores de um ensino eficaz, tais como, o *feedback* pedagógico, o tempo empenhamento motor, a qualidade de informação.

Neste sentido, para a recolha de dados foram utilizados os seguintes Sistemas de Observação (Sarmiento, Veiga, Rosado, Rodrigues & Ferreira, 1998): Observação Etnográfica; Sistema de Observação da Análise do Tempo da Sessão (SOATS); Sistema de Observação do Comportamento do Professor (SOCP); Sistema de Observação do *Feedback* (SOFB) e Escala de Apreciação para Supervisão de Sessões de Educação Física e Desporto (EASSED). Os sistemas de Observação Etnográfica e EASSED foram utilizados com recurso à observação direta (real), enquanto que os sistemas SOATS, SOCP e SOFB foram utilizados com recurso à observação indireta, em que era realizada a filmagem da aula e posteriormente análise da mesma.

Numa primeira fase optámos por utilizar a observação etnográfica, de modo a recolhermos indicadores que nos permitissem dar resposta às seguintes questões: o que observar? Como observar? E quando observar? (Piéron, 1988). Após esta primeira fase, optámos por utilizar uma ficha de registo EASSED, adaptada de Sarmiento et al. (1998),

uma vez que esta englobava diversas dimensões que considerámos pertinentes aquando da observação de uma aula (Anexos M e N).

Mas porque a EASSED é uma ficha de registo muito abrangente, e por considerarmos que algumas das categorias deveriam ser mais exploradas tais como o comportamento do professor e o *feedback*, assim como o tempo de aula que não é contemplado, optámos por complementar o nosso projeto de observação incluindo outros sistemas mais específicos, sendo estes o SOATS, SOCP e SOFB (adaptados de Sarmento et al., 1998).

Previamente a cada aula o professor a ser observado disponibilizava o plano de aula de modo a podermos confrontar a informação recolhida com o planeamento efetuado. Desta forma, após cada aula realizávamos uma discussão “informal” entre o professor cooperante, o professor observado, o professor observador e os restantes professores estagiários do núcleo de estágio. No nosso entendimento, e de acordo com Watson-Davies (2009) citado por Reis (2011) a observação e a reflexão devem centrar-se em dois aspetos: que o professor melhore as suas competências; e que o professor se sinta encorajado a inovar através da adoção de novas abordagens, metodologias ou atividades.

2.2.3 Discussão

Consideramos que a observação de aulas permite não só desenvolver o conhecimento sobre as características pessoais de ensino e do seu impacto no processo de ensino-aprendizagem, como também contribui para o desenvolvimento da capacidade preceptiva do professor relativamente à dimensão interativa do ensino. Assim, e de acordo com Carreiro da Costa, et al. (1996), “o exercício de olhar para uma situação educativa e representá-la nos seus diferentes pormenores, permite desenvolver a capacidade de discriminação e, portanto, de diagnóstico da atividade de ensino e aprendizagem” (p. 97).

Deste modo, a realização desta atividade permitiu-nos retirar algumas elações importantes, quer para a nossa intervenção, enquanto docentes, como também para a intervenção dos professores observados. Neste sentido, e de acordo com Reis (2011), “o sucesso de uma observação de aula baseia-se na seleção e na adaptação rigorosa dos instrumentos de acordo com o contexto, as fases do ciclo de supervisão, o foco da

observação e as necessidades específicas de cada professor” (p. 7). Assim, consideramos que o facto de termos filmado as aulas observadas foi um aspeto muito positivo e favorável pois, tal como realça Sarmiento (1988) citado por Rosado (1997), a observação diferida permite uma maior abrangência, quer do ponto de vista do treino da observação como no que respeita às exigências experimentais, pois as imagens recolhidas podem ser preparadas e repetidas.

Um outro aspeto que consideramos que contribuiu para enriquecer o trabalho desenvolvido foi a confrontação ou comparação da informação recolhida com dados obtidos noutros estudos provenientes da literatura consultada. Esta mesma ideia é defendida por Reis (2011), afirmando que a integração de informações ou dados oriundos de diversas fontes “proporciona uma imagem mais completa e real do desempenho docente e uma base mais sólida para a definição de planos de desenvolvimento mais adequados às necessidades reais dos professores” (p. 9).

Relativamente aos instrumentos de observação utilizados consideramos que a utilização de diversos sistemas permitiu uma maior recolha de dados e, consequentemente, análise mais abrangente. No entanto, constatamos que por vezes a quantidade não é sinónimo de qualidade, daí que o professor deverá recolher tantos dados quantos conseguir analisar e interpretar, isto é, é preferível optar por um menor número de sistemas e utilizá-los corretamente, do que utilizar um maior número de instrumentos e não tirar proveito dos mesmos.

No que concerne à ficha de registo EASSED, no nosso entender, esta permite de certa forma resolver o problema da "adequabilidade" da observação, uma vez que classifica numa escala se relativamente àquele tipo de comportamento do professor está a ter uma intervenção pertinente ou não, isto é, adequada ou não ao contexto da própria aula.

É de salientar que ao longo de todo o processo foram observadas muitas outras aulas de forma informal (sem utilização de um instrumento de observação), uma vez que, tal como refere Reis (2011), “as aulas observadas nunca se revelam inúteis, proporcionando informações valiosas sobre as competências profissionais do professor e as suas concepções relativamente ao ensino e à aprendizagem” (p. 9).

3. Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar

Qualquer ação escolar deve contemplar um contexto participativo e integrador de todos os intervenientes, adequado ao contexto real (Bezerra, Sena, Dantas, Cavalcante & Nakayama, 2010). Neste sentido, esta atividade teve como pressuposto ultrapassar o âmbito restrito da atividade curricular relativa às aulas de EF, promovendo a interação entre a comunidade escolar (alunos, professores e funcionários).

3.1 Planeamento

O planeamento, tal como refere Nunes (2005), consiste na seleção dos objetivos da organização a médio e longo-prazo e na previsão dos recursos e estratégias de modo a alcançar esses mesmos objetivos. Nesta ótica qualquer atividade deve incluir uma fase de planeamento que deverá ser avaliada após a sua realização. Deste modo, Padilha (2001) citado por Valente (2008) descreve o ato de planejar como um processo de reflexão e de tomada de decisão sobre a ação.

Tendo em consideração o PEE da EB23DEBCastro procurámos ir ao encontro de alguns dos princípios orientadores do mesmo, tais como a promoção da qualidade de ensino, na perspetiva da formação integral dos alunos, abarcando um conjunto de áreas de conhecimento; o desenvolvimento do espírito crítico, estético, cultural e científico e a promoção da interatividade entre a Escola e a Comunidade.

Ainda neste sentido, um outro problema identificado no PEE foi a existência de alunos envolvidos no processo de consumo e tráfico de estupefacientes, como tal, contactamos o Instituto de Administração da Saúde e Assuntos Sociais com o intuito de promoverem hábitos e estilos de vida saudáveis nos alunos, incidindo a sua atuação na prevenção.

Consideramos então que a promoção do espírito de equipa, cooperação e entreajuda são competências que poderão beneficiar todo o processo de ensino-aprendizagem, daí que o nosso evento foi desenvolvido de acordo com estes mesmos pressupostos.

Tendo por base os pressupostos anteriores, a atividade de intervenção na comunidade educativa foi orientada para a consecução dos seguintes objetivos: (1)

desenvolver um conjunto de atividades que envolvam a participação de toda a Comunidade Escolar; (2) ir ao encontro dos objetivos preconizados no PEE, no que concerne à criação de hábitos de vida saudável, ao desenvolvimento do espírito crítico, estético, cultural e científico e à promoção da interatividade entre a Escola e a Comunidade, através dos apoios solicitados; e (3) promover capacidades de superação, cooperação e espírito de equipa.

De modo a concretizarmos os objetivos propostos para a atividade, criámos um evento caracterizado por um conjunto de atividades desportivas, artísticas e de conhecimentos dos alunos intitulado de “I Olimpíadas Brazão de Castro”, que teve lugar na própria escola no dia 22 de março de 2012, entre as 14h00 e as 18h00.

3.2 Realização

De modo a promovermos a interação entre a comunidade escolar (alunos, professores e funcionários), uma das primeiras estratégias adotadas foi a definição das equipas, sendo estas constituídas por 6 elementos, dos quais um elemento teria necessariamente de ser um professor ou um funcionário.

Na mesma perspetiva de promover a interação entre os participantes optámos por estruturar toda a atividade com diversos jogos, tendo em conta o número de jogadores envolvidos, isto é, que todos os elementos da equipa tivessem participação ativa nos jogos.

Uma vez que um dos nossos objetivos era ir ao encontro dos objetivos preconizados no Projeto Educativo da Escola, optámos por criar uma interdisciplinaridade nas atividades propostas, daí que estabelecemos contactos com professores de outras disciplinas a fim de integrá-las, tal como a Matemática. Ainda nesta perspetiva optámos por criar uma vertente de promoção de estilos de vida saudáveis e prevenção de comportamentos, para o qual solicitamos a colaboração a alguns elementos do Instituto de Administração da Saúde e Assuntos Sociais (IASAS), pertencente à Secretaria Regional de Assuntos Sociais. Assim, consideramos que esta parceria foi um aspeto determinante para o sucesso da atividade, pois permitiu que ficasse patente algumas mensagens importantes no âmbito da prevenção de comportamentos de risco e promoção de estilos de vida saudáveis, uma vez que, tal como expressa o PNEF de 3º ciclo, uma das finalidades da EF é “promover a formação

de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais, no seio dos quais se desenvolvem as actividades físicas” (Jacinto et al., 2001, p. 6).

O processo de escolha do tema da atividade obedeceu a dois pressupostos: identificar o tipo de atividades (jogos) que integrava e conduzir a uma continuidade da mesma, ou seja, optámos por definir como “Primeiras Olimpíadas...” de modo a que quer professores da respetiva escola ou futuros núcleos de estágio possam dar sequência à mesma.

Relativamente à data de realização da atividade, esta sofreu alteração relativamente à data inicialmente prevista, de modo a facilitar a participação do público-alvo. Ainda neste sentido, e sendo o penúltimo dia de aulas do 2º Período, o Conselho Executivo da Escola auxiliou este processo de participação optando por dispensar das aulas os alunos inscritos na atividade.

Uma atividade desta dimensão pressupõe diversas questões de cariz organizativo e formal, tais como o processo de divulgação e solicitação de apoios, com a devida antecedência. Neste sentido, foram elaborados cartazes sendo os mesmos divulgados através da afixação dos mesmos em pontos estratégicos da escola, assim como através do site da Escola e do *Facebook* do Núcleo de Estágio, criado no início do ano letivo para este mesmo efeito.

Um aspeto que consideramos que foi positivo foi o fato a ficha de inscrição ter sido elaborada em dois formatos distintos: impresso e *online*. Para a elaboração da ficha de inscrição *online* contámos com a colaboração do nosso orientador cooperante Mestre Ricardo Oliveira. Esta ficha de inscrição, assim como informações importantes da atividade foram disponibilizadas no site da Escola, facilitando o processo de divulgação e da própria inscrição dos participantes. Consideramos que a ficha de inscrição *online* constitui de forma inegável uma mais-valia, pois facilita todo o processo de inscrição, podendo ser realizado na Escola ou em casa e ficando as inscrições arquivadas no nosso correio eletrónico, onde podemos facilmente consultar.

Optámos por estruturar a atividade em 3 espaços distintos: no campo polidesportivo, no ginásio e na sala multidisciplinar, daí que foi necessário criar um sistema de rotatividade. Em cada um dos espaços encontravam-se 3 jogos, sendo que

um dos jogos incluídos na estação da sala multidisciplinar foi realizado no campo polidesportivo devido à disponibilização da baliza para o mesmo.

Em relação ao sistema de rotatividade tivemos em consideração a alteração das equipas que competiam, para não haver uma monotonia, ou seja, para uma equipa não competir sempre com a mesma, mas sim com as diversas existentes.

Relativamente à distribuição de tarefas durante a atividade entre os professores estagiários, definimos cada um ficava responsável por uma das estações e o outro elemento ficava responsável pela gestão a nível macro da atividade, ou seja, era o responsável pelo secretariado, estando esta distribuição associadas a afinidades entre os elementos e os jogos.

Após a realização dos jogos e para finalizar a atividade optámos por realizar um lanche convívio, onde foi aproveitada a oportunidade para divulgar os resultados finais e proceder à respetiva entrega de prémios.

3.3 Controlo e Avaliação

Consideramos que a inclusão de diversas atividades e com diversos propósitos foi uma ótima estratégia, pois, tal como defende Silva, Gonçalves e Araújo (2009), a introdução de brincadeiras e jogos no quotidiano das crianças permite a interação entre as mesmas, facilitando a comunicação pela expressão verbal e não-verbal.

Em geral, consideramos que a adesão por parte da comunidade escolar foi boa, uma vez que participaram 12 equipas. Assim, optámos por realizar um quadro competitivo com todas as equipas, ou seja, incluindo todos os ciclos de ensino (2º ciclo, 3º ciclo e cursos profissionais). No entanto, foi necessário adequar os jogos de conhecimentos, intercalados com os restantes jogo, ao nível de aprendizagem dos alunos, sendo distinguidos dois níveis, um para o 2º ciclo e outro para o 3ºciclo e Secundário (cursos profissionais).

O sistema de rotatividade criado mostrou-se muito adequado, uma vez que permitiu que todas as equipas estivessem simultaneamente em atividade e facilitou a mobilidade das equipas pelos espaços e estações definidas, uma vez que estes tinham uma ordem para a realização dos jogos. Para facilitar todo este processo dividimos as 12 equipas participantes em 3 grupos de 4 equipas, estando cada um dos grupos numa

determinada estação definida. Foi também estabelecido um tempo para a rotação das equipas, de modo a evitar tempos de espera nas estações. Neste sentido, os grupos disponham de 40 minutos para a realização de cada uma das 3 estações.

A distribuição das tarefas e os próprios espaços onde as mesmas decorriam concentrou os professores nas suas tarefas, evitando muitas vezes um controlo mais geral da atividade, daí que tive a preocupação de nos tempos “mortos” ou de transição visitar as outras estações para verificar se tudo corria conforme estipulado. No entanto, o único aspeto que poderá ser menos positivo desta distribuição é o facto de eu não conseguir saber, muitas das vezes, o que se está a passar numa outra estação, daí que a minha reflexão não incluirá aspetos próprios das outras estações.

Consideramos que conseguimos atingir na sua plenitude o objetivo primordial desta atividade, isto é, a integração de toda a comunidade educativa, pois todas as equipas participantes continham um professor ou um funcionário. Um aspeto que reforça esta ideia foi o facto de muitos professores e alunos, assim como, alguns elementos do Conselho Executivo, nomeadamente o Presidente, optaram por assistir à atividade, “enchendo” as bancadas do campo polidesportivo.

Relativamente ao lanche convívio, verificámos que este foi uma fator fundamental, pois os alunos demonstraram-se muito satisfeitos, valorizando-o muito. No entanto, é de salientar que foram fundamentais os apoios conseguidos a nível da disponibilização de géneros alimentícios e sumos.

Em suma, consideramos que todos os objetivos delineados foram atingidos e que esta atividade contribuiu claramente para o nosso processo de ensino-aprendizagem enquanto professores orientadores, uma vez que solicitou comportamentos da nossa parte que anteriormente não haviam sido solicitados. No entanto, e porque o fundamental é o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, pois consideramos que esta atividade conseguiu sem dúvida, através da realização de tarefas adequadas, proporcionar momentos de excelência para a formação dos alunos.

Como sugestão final gostaríamos de referir que, devido à envolvimento da comunidade escolar presenciada nesta atividade, consideramos que deveria ser proposta a inclusão desta no leque de atividades internas da escola, previstas no planeamento anual.

4. Atividades de Integração no Meio

As Atividades de Integração no Meio encontram-se divididas em Atividades no âmbito da Direção de Turma e na Ação de Extensão Curricular. No que refere às Atividades no âmbito da Direção de Turma, sendo estas a Caracterização da Turma e o Estudo Caso, estas solicitam ao professor competências que se relacionam com o estudo e análise das turmas envolvidas na prática letiva, dando oportunidade ao professor de recolher informações pertinentes à maximização do processo de ensino aprendizagem.

Parece-nos que é fundamental que estas atividades sejam desenvolvidas no início do ano letivo, uma vez que, tal como refere Almada et al. (2008), “antes de mais o conhecimento, como ferramenta essencial em todo este processo” (p. 51).

Por outro lado, a Ação de Extensão Curricular baseia-se na elaboração e realização de uma atividade que envolva não só os alunos da respetiva turma, como também os professores e os encarregados de educação, utilizando como base algumas das informações recolhidas nas atividades anteriormente referidas.

4.1 Atividades no âmbito da Direção de Turma

4.1.1 Caracterização da Turma

4.1.1.1 Introdução

No início de cada ano letivo, a maioria dos professores não tem qualquer tipo de conhecimento acerca dos seus alunos, e quando o tem normalmente refere-se apenas ao seu historial escolar. Deste modo, e partindo do pressuposto que o processo de ensino-aprendizagem deverá ser centrado nos alunos considerando-os como protagonistas da sua aprendizagem e não como recetores de ensino (UNESCO, 2002, citado por Costa & Baeza, 2004), parece-nos fundamental que haja um conhecimento do próprio aluno, quer ao nível das suas aprendizagens anteriores, como das suas motivações, os seus interesses e as suas condicionantes do ambiente extraescolar.

A caracterização da turma tem como objetivo primordial recolher informações pertinentes de modo a conhecer melhor a turma em geral e em particular os alunos, de

modo a contribuir para uma melhor planificação e gestão do processo de ensino-aprendizagem. Esta apresenta-se como uma ferramenta para averiguar aspetos pertinentes aos professores do Conselho de Turma, como por exemplo aspetos relacionados com a vida escolar, extraescolar e saudável.

Desta forma, a turma caracterizada foi o 11º ano do Curso Técnico de Apoio Psicossocial da EB23DEBCastro. Para o processo de caracterização da turma estabelecemos os seguintes objetivos: (1) completar a informação recolhida através da ficha individual do aluno, colaborando na caracterização da turma efetuada pelo Diretor da Turma; (2) obter informações que possam facilitar a escolha de metodologias didático-pedagógicas e a montagem de estratégias de intervenção eficazes para melhorar o processo de ensino-aprendizagem; (3) identificar possíveis problemas e potencialidades que a turma apresente; (4) fornecer, aos docentes da turma, um conjunto de informações acerca das características gerais e individuais da turma e dos alunos.

4.1.1.2 Metodologia

Assim, a amostra foi constituída por onze alunos, 4 do sexo feminino (36%) e 7 do sexo masculino (64%). A média de idades dos mesmos é de 19 anos, sendo a idade mínima 17 anos e a idade máxima 21.

Para o processo de recolha de dados optámos por elaborar e aplicar um questionário individual aos alunos, complementando a informação recolhida com alguns dados provenientes da ficha individual de aluno (Anexo O) e dos resultados obtidos na bateria de testes *Fitnessgram*.

O questionário individual (Anexo P) foi elaborado com base em questionários já existentes, de modo a tentarmos obter outra informação mais pertinente e útil para o conselho de turma dos respetivos anos. Neste sentido, este abarcou três domínios: (1) Vida Escolar; (2) Vida Extraescolar e (3) Vida Saudável ou Estilos de Vida.

Ao utilizarmos estes indicadores pretendíamos recolher um conjunto de dados, que sejam pertinentes no processo de ensino aprendizagem, de forma a conseguirmos alcançar os objetivos pretendidos.

No que concerne ao item “Vida Escolar”, questionámos os alunos sobre diversos aspetos relacionados com a vida escolar destes, como por exemplo as razões pelas quais

frequentam a escola, até aos aspetos considerados mais importantes para que atinjam o sucesso escolar.

Relativamente aos itens “Vida Extraescolar” e “Vida Saudável”, pretendíamos saber se existe algum tipo de acompanhamento por parte dos encarregados de educação e o conhecimento dos alunos sobre o seu estilo de vida. Mais especificamente pretendemos aferir se os alunos adotam um estilo de vida saudável, assim como conhecer alguns aspetos presentes na dimensão sócio afetiva dos alunos (exemplo: o círculo de amigos, se têm apoio por parte dos pais, etc.).

Para que o questionário fosse validado, aplicámos o mesmo a quatro alunos do 3º ciclo (8º ano), de modo aleatório, num dos intervalos das aulas. Através desta aplicação conseguimos detetar alguns erros no respetivo questionário, que foram corrigidos de modo a facilitar o seu preenchimento.

Neste sentido, o questionário foi aplicado aos alunos, no início de uma aula de EF, pois tentou-se aplicá-lo num horário que não interferisse com as aulas dos alunos, mas não conseguimos condições para tal. Para o preenchimento do questionário foi explicado aos alunos a forma correta de o fazer, bem como os objetivos pretendidos com o mesmo, assegurando a confidencialidade inerente a todo o processo.

Por forma a garantir que a aplicação do questionário media aquilo que se pretendia medir, tendo em conta as características da população visada (adolescentes/alunos do ensino secundário), optámos por realizar uma leitura de pergunta a pergunta ao longo do preenchimento por parte dos alunos.

Uma outra razão que sustenta esta estratégia foi facto de sabermos que dois dos onze alunos apresentavam necessidades educativas especiais ao nível da compreensão, principalmente oral e escrita. No entanto, cada aluno preencheu o questionário individualmente e durante o processo de preenchimento as dúvidas dos alunos foram esclarecidas.

Relativamente aos dados referentes à aptidão física estes foram recolhidos nas primeiras duas aulas do 1º período do ano letivo em questão, através da aplicação da bateria de testes *Fitnessgram*, cumprindo os critérios dos mesmos.

Os dados recolhidos, quer de aptidão física como dos questionários após terem sido preenchidos, foram lançados no *Microsoft Office Excel 2007*, onde após a respetiva

análise foi efetuado um tratamento estatístico. Para esta análise foi realizada uma estatística descritiva das frequências para todas as variáveis em estudo.

Os dados recolhidos considerados mais pertinentes foram apresentados ao Conselho de Turma na reunião intercalar realizada no primeiro período escolar (a 02 de Novembro de 2011).

4.1.1.3 Discussão

Verificou-se que a média de idades dos alunos é de 19 anos concluindo-se que esta é uma turma que representa predominância de insucesso escolar, pois a média de idades é elevada de acordo com o ano de escolaridade a que pertencem. Relativamente à distribuição por género constatou-se que existem mais alunos do sexo masculino (7 alunos) do que do sexo feminino (4 alunos).

Os alunos apontam, essencialmente, que é necessário para preparar o futuro, quando questionados sobre os motivos de frequência da escola. Este motivo está, a nosso entender, muito relacionado com o processo de formação destes, sendo orientado para o mercado de trabalho (curso profissional). Na questão sobre o gosto pela escola apenas 3 alunos responderam que “não” apontando, fundamentalmente, como razões os espaços e as instalações da escola.

No caso das disciplinas preferidas as mais apontadas foram: EF, Teatro e Área de Integração, tendo como motivos de preferência “porque as aulas são interessantes” e “porque gosto da matéria”. No sentido oposto, quanto às disciplinas menos preferidas as 3 disciplinas mais selecionadas foram: Sociologia, Psicopatologia e Matemática. Os motivos de menor preferência apontados foram “porque as aulas são aborrecidas”, “porque a matéria é mais difícil” e “porque tenho mais dificuldades”.

O trabalho em grupo e a participação por parte dos alunos são os principais aspetos apontados pela maioria dos alunos quando questionados sobre o que mais gostam no trabalho realizado nas aulas, daí que percebemos que os alunos preferem realizar trabalhos mais práticos.

No que concerne aos hábitos de estudo por parte dos alunos constatou-se que nenhum aluno estuda diariamente, contudo 5 alunos afirmam estudar “menos de 3 dias por semana” e 4 alunos afirmam estudar “apenas na véspera dos testes”, ou seja, os

alunos na sua maioria apresentam maus hábitos de estudo. Relativamente ao local de estudo há um consenso na preferência por casa, mais especificamente no quarto.

Apesar de os alunos possuírem maus hábitos de estudo estes consideram que “estudar com antecedência” é importante para o sucesso escolar, tal como “tirar todas as dúvidas” e “estar motivado(a) para aprender”.

Verificou-se que apenas um aluno não tem computador nem internet em casa. Quanto às utilidades da internet apenas um aluno não indica servir de apoio aos estudos, no entanto utilidades relacionadas com o envolvimento social (conversar com amigos, *hi5* e *Facebook*) são muito apontadas.

No caso das habilitações literárias dos pais verifica-se uma predominância do 4º ano quer ao nível da mãe como do pai. Verificou-se também que 5 alunos partilham o quarto e os outros 6 alunos têm um quarto só para si.

Na deslocação de casa para a escola, 5 alunos utilizam o autocarro, outros 5 alunos optam por ir a pé e um único aluno que se desloca de carro. Os alunos demoram, na sua maioria, entre 5 a 15 min a realizar esta deslocação. No entanto, há um aluno que refere demorar mais de 20 minutos.

Relativamente a problemas de saúde um aluno refere ter asma e um outro aluno refere ter alergia a produtos tóxicos. Nomeadamente a problemas visuais e auditivos constatou-se que 3 alunos referem ter problemas visuais e nenhum refere ter problemas auditivos.

No que concerne a hábitos alimentares verificou-se que 8 alunos tomam diariamente o pequeno-almoço, 9 alunos almoçam e 10 alunos lancham e jantam, ou seja, o pequeno-almoço é a refeição mais “descartada” por alguns alunos. Este fato poderá influenciar negativamente o desempenho dos próprios alunos, principalmente nas primeiras aulas da manhã.

De acordo com Vinagre e Lima (2006) "actualmente assiste-se a uma elevada prevalência do consumo de substâncias psicoativas e a alterações nos padrões de consumo que, sem dúvida, representam uma ameaça à saúde, bem-estar e qualidade de vida dos adolescentes" (p. 74). Neste sentido, quanto aos consumos de álcool, tabaco e droga apurou-se que todos os elementos da turma nunca experimentaram qualquer tipo de droga, verificando-se precisamente o oposto quanto se trata de bebidas alcoólicas. Porém, 4 alunos afirmam á ter experimentado fumar.

No que concerne à bateria de testes *Fitnessgram* os testes que apresentaram melhores resultados, ou seja, que a grande parte da turma se encontrava na zona saudável, foram o IMC, teste de Flexibilidade e Extensão do tronco. Porém, os testes que apresentaram piores resultados foram o teste do vaivém e flexão de braços em suspensão. Relativamente ao teste dos abdominais houve uma distribuição mais equitativa entre a zona saudável e abaixo desta.

Uma das implicações deste trabalho diz respeito à planificação do desenvolvimento das capacidades condicionais ao longo do letivo, uma vez que deveremos incidir a nossa intervenção naquelas capacidades condicionais que os alunos demonstraram piores resultados.

Uma outra implicação está relacionada com a tentativa de desenvolver hábitos de vida saudáveis através da demonstração da importância de um estilo de vida saudável, assim como criar hábitos de estudo através da utilização de estratégias tais como trabalhos não presenciais. Ainda em relação aos hábitos de vida saudáveis tentaremos motivar os alunos para a prática de atividade física além da disciplina de EF, uma vez que estes apenas têm uma aula de 90 minutos na semana.

Em suma, a elaboração deste trabalho permitiu-nos recolher informações pertinentes que serviram de ponto de partida para um melhor planeamento e gestão do processo de ensino-aprendizagem, com vista ao desenvolvimento de atividades que vão ao encontro das motivações, necessidades e interesses dos alunos. Um exemplo concreto desta aplicabilidade foi o auxílio dos dados recolhidos na definição do estudo de caso.

4.1.2 Estudo de Caso

4.1.2.1 Introdução

O estudo de caso, enquanto Atividade Integração no Meio e no âmbito da Direção de Turma, está inserido no conjunto de atividades a desenvolver ao longo do processo de Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário.

De acordo com Marques (2001) o estudo de caso obriga à clara definição de um problema e a uma rigorosa especificação de objetivos. Deste modo, após a realização

desta tarefa, o grupo expõe e caracteriza o caso, procedendo à recolha de dados para a sua compreensão, selecionando inclusive algumas intervenções para resolver o problema e, por fim, procede à avaliação do impacto dessas intervenções. Assim, podemos considerar que um estudo de caso caracteriza-se, essencialmente, pela identificação de um problema, ao qual são definidos objetivos e estratégias de modo a minimizá-lo ou até mesmo combatê-lo.

De forma a decifrar a designação do estudo de caso, podemos considerar que o “estudo” caracteriza-se por o aprofundar do conhecimento, enquanto que o “caso”, tal como refere André (1984), caracteriza-se por um sistema delimitado, podendo ser algo como uma instituição, um currículo, um grupo, uma pessoa, sendo no entanto cada qual tratado como uma unidade única ou singular.

Tal como refere Yin (2005) citado por Duarte (2008), a definição de um estudo de caso resume-se fundamentalmente à realização de 3 passos, sendo eles: primeiramente definir o caso que está a estudar (“unidade de análise”), em segundo lugar optar por um tipo de estudo de caso (singular ou múltiplo), e por último, decidir por utilizar ou não desenvolvimento teórico, de modo a auxiliar a seleção do caso, o desenvolvimento do protocolo de recolha de dados e a organização das estratégias iniciais de análise de dados.

Neste sentido, para a elaboração desta atividade, optámos por definir como “caso” o gosto pela matéria de Dança dos alunos da turma do 11º ano do Curso Técnico de Apoio Psicossocial da EB23DEBCastro, uma vez que estes, na sua maioria referiram-na como uma matéria pela qual não têm preferência em relação às restantes, sendo inclusive uma das matérias em que referem possuir mais dificuldades.

O estudo de caso, de acordo com Yin (1994, citado por Coutinho & Chaves, 2002), pode ser conduzido para um dos três propósitos básicos: explorar, descrever ou ainda explicar. Assim, os objetivos a que nos propusemos foram: (1) promover um aumento do gosto pela matéria de Dança e (2) proporcionar a superação das principais dificuldades associadas a esta matéria.

4.1.2.2 Metodologia

Uma vez que pretendemos que o processo de ensino-aprendizagem seja centrado nos alunos considerando-os como protagonistas da sua aprendizagem, parece-nos fundamental que haja um conhecimento dos próprios alunos, quer ao nível das suas aprendizagens anteriores, como das suas motivações, os seus interesses e as suas condicionantes do ambiente extraescolar.

Assim, procedemos a um processo de identificação e caracterização dos alunos, com recurso a uma ficha de aluno, que foi determinante para a consecução do estudo de caso. Na ficha de aluno, os alunos eram inquiridos sobre as matérias que estes tinham maior preferência, assim como as que estes tinham maiores dificuldades. Desta forma, após uma análise aos resultados obtidos verificámos que a Dança foi a matéria que os alunos mencionam mais vezes (7 alunos) como uma matéria em que tinham maiores dificuldades, não tendo sido referida por nenhum dos alunos como uma matéria preferida.

A importância da Dança no contexto escolar tem sido alvo de diversos estudos (Gariba, 2005; Castro, 2007; Correia, 2008, Prioste, 2009). Estes autores demonstram que o fundamental no ensino da Dança é que o professor saiba explorar o potencial de cada movimento no aluno, possibilitando o seu desenvolvimento e favorecendo a sua criatividade. Neste pressuposto, a Dança é encarada como facilitadora dos relacionamentos interpessoais, do desenvolvimento da autoestima, da autoconfiança e do sentido de responsabilidade, proporcionando também benefícios físicos, tais como o aumento da resistência corporal, estética, postura e flexibilidade (Lacerda & Gonçalves, 2009).

Sabendo que a Dança é uma matéria muito particular e que seria abordada nas aulas de EF, consideramos que o gosto e as dificuldades dos alunos em relação a esta matéria constitui um ponto de partida para a realização do estudo de caso.

Tal como refere Bravo (1998) citado por Coutinho e Chaves (2002):

A selecção da amostra num estudo de caso adquire um sentido muito particular, diríamos nós que é a sua essência metodológica. De facto, ao escolher o “caso” o investigador estabelece o referencial lógico que orientará todo o processo de recolha de dados (p. 228).

Desta forma, estabelecemos como amostra do nosso estudo de caso a turma do 11º ano do Curso Técnico de Apoio Psicossocial, da EB23DEBCastro, sendo constituída por um total de 12 alunos (4 do sexo feminino e 8 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 17 e os 21 anos.

O estudo de caso foi desenvolvido ao longo das aulas do módulo de Dança II onde foram utilizadas diversas estratégias com o intuito de proporcionar aos alunos experiências positivas e significativas, indo igualmente ao encontro do trabalho desenvolvido na Atividade de Natureza Científico-Pedagógica Individual.

Tal como refere Carreiro da Costa (s/d) citado por Silva (2009), “uma estratégia de ensino é uma forma de organizar as condições de ensino-aprendizagem com o objectivo de facilitar a movimentação do aluno de um estado potencial de capacidade para um estado real” (p. 34). Neste sentido, podemos considerar que o professor deverá ser capaz de criar as condições necessárias, de modo a que os seus alunos tirem o maior proveito das mesmas, promovendo assim a aprendizagem dos alunos. Assim, consideramos que a seleção das estratégias a adotar é determinante para o sucesso ou insucesso do estudo de caso.

De forma resumida, as estratégias utilizadas prenderam-se com a realização de uma aprendizagem do mais simples para o mais complexo e de forma progressiva, consoante a desinibição e aumento da confiança demonstrada pelos alunos. Deste modo, algumas estratégias utilizadas foram: (1) realização de exercícios lúdicos, caracterizados pela forte ligação à expressividade, criatividade e interação; (2) progressão no ensino dos passos, iniciando com situações mais isoladas e aumentando gradualmente até à realização dos passos a pares; (3) utilização da disposição em xadrez, quer do ponto de vista individual como a pares, facilitando a observação dos alunos por parte do professor e vice-versa; (4) iniciação do ensino a pares com a pega nas mãos do colega e posteriormente a pega correta; (5) aplicação de estímulos variados a nível musical (diferentes ritmos) e corporal (diferentes movimentos); (6) utilização de vídeos e imagens dos passos e/ou coreografias a realizar; e (7) promoção dos trabalhos a pares e/ou em grupo, responsabilizando os alunos.

Para avaliar, após o término das aulas lecionadas, o gosto dos alunos na matéria de Dança, realizámos um questionário *online*, onde os alunos tiveram de responder às seguintes questões: (1) Avaliação das aulas de Dança; (2) As aulas de Dança aumentaram o teu gosto por esta matéria? Porquê?; (3) Se tivesses a oportunidade de

escolher as matérias a abordar, selecionarias esta matéria?; (4) Define Dança e (5) Quais os aspetos positivos e negativos das aulas lecionadas?

4.1.2.3 Discussão

A avaliação do estudo de caso é fundamental, pois tal como refere Marques (2001), a avaliação tem um papel preponderante no processo de ensino-aprendizagem, pois sem esta, é impossível aferir se o ensino está ou não a resultar, ou seja, se os alunos estão a aprender, assim como o que é necessário fazer para alterar e melhorar as estratégias adotadas pelo professor.

Desta forma, a nossa ação, enquanto professores, não se deverá resumir simplesmente à realização das atividades, mas sim deverá incluir uma fase de reflexão em que o objetivo principal é avaliá-las para uma possível reformulação, contribuindo para a evolução do nosso conhecimento pois, tal como refere Oliveira, Salvador, Três & Fernandes (2006), a reflexão sobre a ação auxilia o professor a progredir no seu desenvolvimento.

Para avaliarmos se os objetivos foram ou não atingidos, optámos por utilizar duas estratégias distintas. Neste sentido, para a avaliar o nosso primeiro objetivo, sendo este promover um aumento do gosto pela matéria de Dança, optámos por aplicar um questionário aos alunos, após o término das aulas do módulo de Dança II. No que refere ao segundo objetivo, ou seja, o proporcionar a superação das principais dificuldades associadas a esta matéria, optámos por avaliá-lo de acordo com os critérios recolhidos ao longo das aulas no que concerne à prestação motora dos alunos.

Desta forma, através das respostas obtidas no questionário aplicado aos alunos, consideramos que conseguimos retirar algumas relações muito importantes à avaliação de todo o estudo.

Relativamente à avaliação atribuída pelos alunos às aulas lecionadas de Dança constatámos que nenhum aluno mencionou os níveis 0, 1 e 2. Por outro lado, 3 alunos atribuíram o nível 3 às aulas lecionadas, enquanto que os restantes 8 alunos mencionam equitativamente os níveis 4 e 5 (“Muito Boas”). Assim, consideramos que estes resultados foram ao encontro dos nossos objetivos, uma vez que podemos demonstrar que os alunos valorizam as aulas lecionadas.

De modo a avaliar de forma mais direta o gosto por esta matéria de ensino, realizámos a seguinte questão aos alunos: “Consideras que as aulas de Dança aumentaram o teu gosto por esta matéria?”. Neste sentido, verificámos que 8 alunos responderam positivamente e apenas 3 alunos de forma contrária, podendo concluir-se que a maioria dos alunos considera que as aulas lecionadas promoveram o aumento do gosto por esta matéria, indo ao encontro dos resultados anteriores.

Os alunos quando questionados sobre a opção voluntária futura da matéria de Dança em detrimento de outras responderam, na sua maioria (7 alunos) que o fariam enquanto que 4 alunos referiram não o fazer. Deste modo, consideramos que estes resultados vão ao encontro dos anteriores, principalmente no que refere ao gosto por esta matéria.

As últimas duas questões realizadas aos consideram diziam respeito aos aspetos que este consideravam como positivos e negativos nas aulas de Dança lecionadas. Assim sendo, constatámos que os alunos consideram como aspetos positivos a interação ou cooperação entre os colegas, assim como a aprendizagem dos diversos tipos de Dança e a elaboração da coreografia final, concluindo desta forma que estas estratégias foram bem-sucedidas.

No que concerne aos aspetos negativos, os alunos consideraram as brincadeiras menos apropriadas realizadas por alguns alunos, assim como o reduzido esforço que alguns alunos demonstraram e, por último, o pouco aprofundamento das Danças lecionadas. Neste último, consideramos que um dos aspetos que poderíamos melhorar era a leção de um maior número de aulas, de modo a pudéssemos aprofundar as Danças abordadas.

Relativamente ao segundo objetivo deste estudo, relativamente à superação das dificuldades sentidas pelos alunos nesta matéria, fazendo uma retrospectiva da aprendizagem dos alunos, podemos constatar que, numa fase inicial, estes apresentavam níveis de desempenho baixos, principalmente em relação aos critérios postura, expressividade e vivência relacional. No entanto, consideramos que estes conseguiram evoluir significativamente, uma vez que todos os alunos atingiram os objetivos propostos na própria UD de Dança, tendo inclusive alguns alunos demonstrado uma grande evolução.

No ensino da Dança consideramos que é fundamental cativar os alunos, indo ao encontro do nosso primeiro objetivo, ou seja, promovendo o gosto por esta matéria. Assim, reforçamos a ideia de que este objetivo foi alcançado devido a dois fatores que pudemos observar, sendo eles: (1) a criatividade que os alunos demonstraram na elaboração e realização da coreografia final, tendo inclusive alguns grupos equacionado o vestuário, assim como (2) a participação de alguns alunos na sessão de abertura da Ação de Natureza Científico-Pedagógica Coletiva do núcleo de estágio, com a apresentação de uma coreografia de Merengue. Este último foi um acontecimento que não estava planeado no início do estudo de caso, tendo sido inclusive surpreendente a disponibilidade e motivação dos alunos, quer para a realização de alguns treinos anteriores como na própria realização da coreografia no dia da respetiva atividade.

Em suma, consideramos que os resultados obtidos demonstram o sucesso do trabalho desenvolvido, uma vez que fica patente o alcançar dos objetivos propostos inicialmente. No entanto, uma vez que este é um trabalho desenvolvido no âmbito da Direção de Turma, interessa-nos também reforçar o contributo deste para o Conselho de Turma. Neste sentido, consideramos que as principais elações deste trabalho demonstraram que o facto de os alunos não gostarem de uma determinada matéria não deverá inibir a ação do professor em relação à lecionação desta, ou até mesmo servir de “desculpa” por parte dos alunos para a reprovação na mesma, pois os alunos demonstraram que são capazes de superar as suas dificuldades.

4.2 Atividade de Extensão Curricular

4.2.1 Planeamento

As atividades extracurriculares têm vindo a ganhar importância no meio escolar, devido a, muitas vezes, estarem associadas a efeitos positivos no âmbito da aprendizagem dos alunos. Deste modo, Holland e Andre (1987) citados por Simão (2005) afirmam que estas promovem experiências significativas ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, incluindo o aumento de aspetos como por exemplo a autoestima, identificação com a escola e aproveitamento académico.

Entendemos que estas atividades podem ser facilitadoras na ligação entre os encarregados de educação, os professores e os alunos, promovendo assim, um relacionamento triangular com vista ao desenvolvimento do processo educativo dos alunos. É nesta perspetiva que, no nosso ponto de vista, estas atividades fazem parte da atual reforma educativa.

A relação entre a escola e a família tem sido considerada como uma mais-valia para a educação dos alunos. Neste sentido, Gonçalves (2003) afirma que a família e a escola são os dois principais sistemas que produzem impacto na educação e formação de futuras gerações. Assim, e tal como referem Chechia e Andrade (2002) “a participação dos pais na vida escolar dos filhos tem apresentado um papel importante no desempenho escolar” (p. 209).

Nesta perspetiva e recorrendo ao PCE, denotámos que a comunidade escolar tem como uma das prioridades favorecer uma relação de maior proximidade com os pais e encarregados de educação e a escola. Para tal, a comunidade escolar tem procurado, através de atividades que levem à participação dos pais e encarregados de educação, inculcar hábitos de acompanhamento da atividade escolar dos alunos.

Desta forma, no âmbito da nossa Ação de Extensão Curricular ambicionámos elaborar atividades que envolvessem os alunos das turmas nas quais exercíamos a prática pedagógica, assim como, os professores e encarregados de educação dos mesmos.

4.2.2 Realização

Uma vez que a atividade pretendia incluir uma relação entre diferentes gerações, considerámos que a componente cultural deveria estar presente. No entanto, anteriormente à definição das atividades tivemos a preocupação de analisar o tipo, e respetivo grau de participação, das atividades que são desenvolvidas na comunidade extraescolar, pretendendo com isto, perceber quais as que poderiam ser mais motivadoras para levar os pais e encarregados de educação a participarem no acompanhamento das atividades escolares dos alunos. Assim sendo, através dos alunos das turmas lecionadas, constatámos que a construção de brinquedos tradicionais era uma atividade que poderia favorecer a participação dos pais e encarregados de educação,

uma vez que a própria junta de freguesia, à qual pertence a escola, realiza anualmente um torneio de construção brinquedos tradicionais (Joeiras).

Mas porque um dos principais destinatários eram os nossos alunos e por sermos da área de EF, considerámos que deveríamos incluir uma componente mais ativa à atividade. Desta forma, optámos por organizar igualmente um torneio de matraquilhos humanos.

Deste modo, esta iniciativa visou fundamentalmente a criação de um espaço extracurricular, destinado aos alunos, pais e encarregados de educação e professores das turmas de 9º1, 9º 2, 11º COZ, 11º PSI, 12º INF e 12º PSI, para promover uma dinâmica entre a relação família-escola, através da realização de atividades desportivas e culturais (matraquilhos humanos e construção de brinquedos tradicionais).

Esta atividade teve como principais objetivos: (1) fomentar a participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, aumentando a proximidade entre estes e a escola; (2) favorecer a participação dos pais e encarregados de educação nas atividades promovidas pela escola; (3) aumentar os níveis socioculturais dos alunos, professores, pais e encarregados de educação; (4) promover a criação de hábitos da prática desportiva e manutenção das tradições culturais; e (5) sensibilizar os professores, pais e encarregados de educação e alunos para a importância de atividades que promovam a interação, a cooperação e o convívio destes em ambiente escolar.

Por se tratar de um misto de atividades e por termos denotado alguma dificuldade em encontrar um nome que fosse realmente indicado para o evento, optámos por organizar o concurso “Escolhe o Tema” entre todos os alunos destinatários do mesmo. Assim, todos os alunos das turmas lecionadas pelos professores estagiários tiveram a oportunidade de mencionar uma designação para a atividade.

Após este processo, o tema selecionado foi “Torneio JDC – Joga, Diverte-te e Constrói”, sendo que o aluno responsável pelo mesmo recebeu um prémio simbólico (fato de treino).

No que concerne à constituição das equipas optámos por estabelecer um mínimo de sete e máximo de nove elementos por equipa, sendo obrigatório três alunos do sexo masculino, dois do sexo feminino, um professor ou funcionário da escola e um

encarregado de educação. Uma outra regra estabelecida foi a obrigatoriedade de cada equipa possuir uma claque entre 5 a 10 elementos.

Relativamente à organização propriamente dita das atividades do Torneio JDC – Joga, Diverte-te e Constrói, foi realizado um sorteio onde as equipas foram organizadas em dois grupos. Um grupo (Série A) composto por 3 equipas e outro grupo (Série B) constituído por 4 equipas.

O jogo de matraquilhos humanos foi organizado de acordo com um quadro competitivo, em que as equipas vencedoras da Série A e da Série B realizaram uma final, apurando o vencedor dos matraquilhos humanos. Começaram neste jogo duas equipas da Série B, ficando outras duas em espera, no sentido de todas as equipas jogaram entre si. Foi estabelecida uma duração por jogo de 10 minutos.

Paralelamente a esta atividade, ocorria a construção dos brinquedos tradicionais pelas três equipas pertencentes à Série A. Estas equipas tinham uma mesa com o respetivo material para construírem os brinquedos. Para a construção dos brinquedos o tempo estabelecido foi de 40 minutos, sendo após este tempo os brinquedos recolhidos.

Após as equipas de cada Série terminarem as atividades que estavam a realizar, ocorreu uma troca de atividades, ou seja, as equipas da Série A passaram para o jogo dos Matraquilhos Humanos e as equipas da Série B passaram para a construção dos brinquedos tradicionais, respeitando-se as mesmas regras.

Posteriormente a estas atividades, realizámos um lanche convívio e respetiva entrega de prémios na cantina da escola.

4.2.3 Controlo e Avaliação

Qualquer atividade que o professor desenvolva carece de uma fase de balanço ou reflexão, pois tal como refere Medina (1983) citado por Schreiber, Scopel e Andrade (2005) é através da relação entre a ação e a reflexão que os professores vão recolher indicadores que os permitem avaliar e reformular (caso necessário) as atividades desenvolvidas, adaptando-as ao contexto real.

Assim, um aspeto que deverá ser primordial na questão da reflexão de qualquer atividade é a avaliação dos objetivos, ou seja, verificar se os objetivos foram ou não concretizados. Neste sentido, consideramos que estes foram atingidos, pois

conseguimos que 7 equipas se inscrevessem, tendo cada uma destas um encarregado de educação inscrito. Tal como referem Ferreira, Anequim e Bino (2009), atualmente, a garantia de um ensino de qualidade, passa pela integração da família na vida escolar dos alunos, isto é, é necessário criar uma interação entre a escola e a família, pois ambas são responsáveis pelo desenvolvimento e formação das crianças. No entanto, consideramos que o número de encarregados de educação (EE) poderia ser mais favorável, daí que futuramente será necessário criar estratégias que maximizem a participação dos mesmos.

Por o processo de ensino-aprendizagem dos alunos ser da responsabilidade de todos os intervenientes educativos, estando incluída a globalidade da instituição de ensino, assim como da família, afirmamos que é de lamentar o facto de verificarmos que, muitas das vezes, os familiares não se mostram disponíveis para participarem em atividades deste âmbito. No entanto, esta expressão não deverá ser encarada como uma crítica aos pais ou EE em geral, mas sim uma valorização do esforço que muitas vezes é realizado por parte da comunidade educativa, e neste caso por nós estagiários, na tentativa de aproximar os EE do processo educativo dos educandos.

No que concerne à atividade propriamente dita consideramos que o facto de esta ser sido planificada de forma cuidada favoreceu o desenrolar e sucesso da atividade pois, tal como refere Marques (2001) “a importância crucial da planificação resulta do facto de um bom ou um mau plano condicionarem grandemente o que realmente acontece (...)” (p. 65). Assim, uma das primeiras opções a nível do planeamento foi a escolha do dia e horário para a realização das atividades. Esta foi determinada de modo a permitir a participação a todos os alunos das turmas, assim como favorecer a comparência dos pais ou EE. Uma vez que na 4^a feira a partir das 15 horas os alunos não têm aulas pensamos que a opção por realizar a atividade nesse mesmo dia ao fim da tarde terá favorecido a participação de todos os elementos, como é o caso dos próprios pais ou EE e os professores.

Para o desenvolvimento da ação propusemo-nos a criar atividades que fossem motivadoras e que permitissem uma boa interação entre alunos, professores e os EE. Desta forma, e por questões organizacionais, optámos por realizar uma atividade que fosse dividida em duas, ou seja, de um lado um insuflável que permitia jogar aos matraquilhos humanos e do outro lado um conjunto de jogos tradicionais (construção de joias e de carros de cana), pois enquanto algumas equipas efetuavam competição no

insuflável, outras construíam as joeiras e os carros de cana. Consideramos que a adoção de estas atividades foi muito positiva, devido à notória satisfação por parte dos participantes.

Consideramos que esta ação foi enriquecedora do ponto de vista educativo, pois conseguiu englobar aspetos do foro físico (motor), assim como do foro social e até mesmo cultural. Consideramos assim que a realização de atividades que incorporam um legado cultural e que não deverão ser esquecidas, é muito importante, pois revestem-se de costumes culturais dos nossos antepassados que foram transmitidos de geração em geração ao longo do tempo, evocando inclusive algumas das particularidades de cada região (Dias & Mendes, 2010). Assim, na construção dos brinquedos tradicionais a maioria dos alunos relevou desconhecer como se construíam, possibilitando uma clara e facilitadora interligação entre os alunos e os pais ou EE.

Um aspeto que consideramos que contribuiu para o sucesso da ação foi a atribuição atempada de um conjunto de tarefas a cada um dos estagiários, pois permitiu uma rentabilização das tarefas a realizar. Assim, previamente ao início da atividade dividimos tarefas, ficando alguns elementos responsáveis pela organização dos postos de montagem/construção dos jogos tradicionais, outros pela explicação das formas como se procederiam os jogos e pela montagem do sistema de som. No entanto, contamos com a ajuda de alguns docentes da Escola, assim como dos elementos que disponibilizaram-se para a montagem/desmontagem do insuflável.

Relativamente às atividades, apesar de ter sido necessário adaptar o calendário de jogos devido ao atraso de uma das equipas para a realização do primeiro jogo dos Matraquilhos Humanos, conseguimos cumprir com o programa definido.

Avaliando em geral a ação desenvolvida, consideramos que a perceptível motivação e entusiasmo dos alunos na participação das atividades, assim como o número de alunos (de outras turmas) que assistiram à atividade e que demonstraram grande interesse em participar na atividade, são fortes indicadores do sucesso da mesma.

O facto de termos incluído a competição e a atribuição de prémios também promoveu que os alunos tivessem um grande empenho. De modo a, promover a interação e o convívio criámos a possibilidade de cada equipa inscrever uma claque, tendo se verificado como uma excelente estratégia, pois proporcionou o envolvimento

de um maior número de alunos na atividade, assim como à criatividade de algumas das claques na utilização de pompons, cartazes e cânticos para apoiar a sua equipa.

Em relação ao insuflável utilizado no torneio de Matraquilhos Humanos, por se ter verificado um forte interesse em alunos que estavam meramente a assistir à atividade, achámos por bem permitir uma “entrada livre” após o término deste torneio, de modo a que os alunos que não tiveram oportunidade de experimentar pudessem realmente fazê-lo. Assim, consideramos que este poderá ter contribuído para o cativar dos alunos para futuras atividades, sendo estas destinadas a toda a comunidade escolar.

Em suma, consideramos que a atividade decorreu de forma muito satisfatória indo ao encontro das nossas expetativas iniciais.

5. Atividades de Natureza Científico-Pedagógica

As atividades de natureza científico-pedagógica constituem uma oportunidade dos professores estagiários explorarem, de forma individual ou coletiva, temas que consideram importantes para o processo de ensino-aprendizagem, na tentativa de dar um contributo para a gestão deste processo.

Neste sentido, optámos por a nível coletivo explorar o tema “Modelo de Ensino na Aulas de Educação Física: Exemplo nos Jogos Desportivos Coletivos”, enquanto que a nível individual o tema escolhido foi “As Danças Sociais no contexto das aulas de Educação Física”.

Ambos os temas estão relacionados e têm uma implicação direta com a intervenção pedagógica, mais propriamente com a criação de estratégias que potenciem o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que esta apresenta-se como o grande desafio dos professores. Assim, o professor deverá ser capaz de assumir, quando necessário, o papel de investigador, procurando novos “horizontes”, na tentativa de responder aos desafios que enfrenta.

5.1 Coletiva

5.1.1 Planeamento

Os professores são constantemente confrontados com desafios que exigem da sua parte uma permanente capacidade de conseguir estabelecer relações interpessoais com os seus educandos, visando uma articulação do processo de ensino-aprendizagem. Para tal, é necessário que a utilização dos métodos esteja adequada ao cumprimento dos objetivos propostos.

Assim, o modo como cada docente planeia as suas atividades curriculares, torna-se determinante na forma como os alunos reagem. No entanto, devemos sempre considerar que o dinamismo do mundo moderno coloca o profissional, que atua no contexto de ensino-aprendizagem, quase sempre pressionado por um ambiente externo cada vez mais exigente.

Tal como afirma Barrel (1995) citado por Vieira e Vieira (2000), o professor terá de ser capaz de criar estratégias adequadas aos cotextos de aprendizagem em que se

inserem, uma vez que “são necessárias estratégias de ensino para melhorar o pensamento nas escolas e atingirem de facto, as finalidades curriculares relativas à dimensão das capacidades do pensamento” (p. 11).

O processo de ensino-aprendizagem tem sido alvo de estudo há já muito tempo, sendo a construção de metodologias pedagógicas para o mesmo uma das principais preocupações quer do ponto de vista do treino desportivo como da EF escolar.

Neste sentido, os JDC são uma das matérias onde a investigação tem maior incidência, uma vez que constituem uma maior com grande abordagem a nível da realidade escolar, sendo inclusive atualmente muitos os modelos apresentados para as aprendizagens das habilidades básicas dos JDC (Garganta, 1994; Bayer, 1994; Volossovitch, 2006; Graça & Mesquita, 2007; Mesquita, 2010). Os diversos modelos vão desde os mais tradicionais, centrados exclusivamente na execução das habilidades motoras básicas em situações descontextualizadas, isto é, situações mais analíticas, até aos modelos que sustentam uma abordagem numa perspetiva mais cognitiva e construtiva, isto é, que o aluno aprenda a resolver problemas em situação de jogo, permitindo assim, desenvolver o conhecimento, compreensão e a tomada de decisão.

Uma vez que o ensino dos JDC assume uma grande importância no contexto da EF Escolar, pretendíamos com a realização desta ação: (1) discutir diferentes modelos que orientam a atividade docente de modo a potenciar o processo de ensino aprendizagem; (2) apresentar alternativas à lecionação das aulas de EF em contexto escolar; e (3) proporcionar estratégias didático-metodológicas que favoreçam a implementação das referidas matérias nas aulas de EF.

5.1.2 Realização

De modo a contribuir-nos de forma significativa para o desenvolvimento da nossa ação, desenvolvemos um trabalho de investigação sobre o respetivo tema. Neste sentido, temos vindo a verificar que, atualmente, a motivação dos alunos para a prática das aulas de EF tem vindo a decrescer, podendo estar relacionada com o aumento dos níveis de obesidade nos jovens que se verifica na sociedade atual (Marzinek & Neto, 2007). Estes mesmos resultados foram concluídos no estudo de Freitas, Marques, Marques e Rodrigues (2011), efetuado na Região Autónoma da Madeira.

De acordo Gouvêa (1997) citado por Moreno, Dezan, Duarte e Schwart (2006), é importante avaliar a motivação dos alunos, uma vez que esta pode ser um elemento fundamental para que se atinja um bom desempenho. Ainda Moreno et al. (2006) afirmam que qualquer comportamento humano ou animal é determinado pela motivação, considerando assim que “a motivação é o combustível de toda ação humana” (p. 1).

Neste sentido, e tendo em consideração a ideia defendida por Sallis e McKenzie (1991) citado por Fernandes (2003), em que as experiências positivas na EF podem ter influência nas crianças para a adoção de estilos de vida saudáveis, promovendo a saúde, enquanto adultos, é essencial mencionar que o professor tem um papel decisivo na motivação dos alunos.

Esta “nova” realidade (obesidade e desmotivação por parte dos alunos) influencia o desenvolvimento da EF escolar, sendo fundamental que o professor contrarie estes fatores, utilizando para tal os diversos modelos de ensino, de modo a colmatar as lacunas ao nível da motivação e interesse dos alunos, indo ao encontro das suas necessidades dos mesmos. Assim, há ainda a possibilidades deste problema decorrente do desinteresse e falta de motivação dos alunos estar associado aos meios e modelos de ensino utilizados pelos docentes, pois estes poderão ir ao ou de encontro com a criação de ambientes motivacionais favoráveis ao processo ensino-aprendizagem.

Desta forma, denotámos a necessidade de aprofundar o conhecimento acerca dos diversos modelos existentes, de modo a fornecermos um conjunto de instrumentos que possibilitem uma rendibilização da intervenção por parte dos professores. Consideramos que os professores ao possuírem conhecimento dos diferentes modelos de ensino, terão ao seu dispor um conjunto de ferramentas alargado, que poderão e deverão utilizar, tendo em consideração as especificidades dos alunos, assim como os contextos onde estão inseridos e os seus objetivos, potenciando o processo de ensino-aprendizagem.

Nesta perspetiva, prepusemo-nos a atingir os seguintes objetivos: (1) analisar o contexto atual relativamente à motivação dos alunos para as aulas de EF, (2) verificar quais os modelos e meios de ensino mais utilizados pelos docentes de EF nas suas aulas, no 3º ciclo e no Secundário e (3) fornecer um conjunto de instrumentos aos docentes de EF (modelos de ensino), de modo a potenciar o processo de ensino-aprendizagem.

Para atingirmos os objetivos propostos criámos um questionário (Anexo Q), sendo o mesmo aplicado aos professores de EF, com o intuito de aferir as práticas pedagógicas inerentes à abordagem dos JDC dos professores de EF do 3º ciclo e secundário, do concelho do Funchal.

Neste sentido, o questionário procurou explorar as seguintes áreas: i) o nível de conhecimento dos diferentes modelos dos JDC, ii) os modelos adotados no ensino dos JDC; iii) os meios e métodos utilizados nas aulas, iv) a forma como são desenvolvidos os conteúdos nas aulas e v) os meios e técnicas para a avaliação motora dos alunos.

Relativamente aos procedimentos, foi necessário numa primeira fase fazer uma pesquisa bibliográfica acerca dos modelos existentes na abordagem dos JDC, como suporte teórico. Posteriormente, elaborámos o questionário de modo a que fosse o mais reduzido possível, uma vez que temos consciência, assim como fomos alertados, que os professores, muitas vezes, já estão um pouco cansados de responder a diversos questionários. Uma outra consideração na elaboração do questionário foi que o mesmo permitisse recolher as informações necessárias num curto espaço de tempo (exequível).

O questionário era composto por 2 categorias, um sobre a caracterização da amostra e outro sobre as práticas pedagógicas nos JDC, com um total de 16 questões, como podemos observar na tabela seguinte.

Tabela 3 - Categorias de constituição do questionário

Caracterização da Amostra (6 questões)	Género/Idade;
	Grau de Ensino que leciona;
	Tempo de serviço;
	Tempo de serviço;
	Habilitações académicas;
	Situação profissional.
Práticas pedagógicas nos JDC (10 questões)	Conhecimento dos Modelos;
	Modelos adotados;
	Meios e Métodos de Ensino utilizados;
	Avaliação da prestação motora.

Após a construção do questionário foi necessário proceder à sua validação, realizando para tal um pré teste. Assim, optámos por aplicar o questionário ao grupo de professores de EF da escola onde estagiámos, de forma a aferirmos as dificuldades/operacionalidades no preenchimento do mesmo.

Concluída a fase de validação do questionário passámos à aplicação do mesmo. Para tal, houve a colaboração dos nossos colegas estagiários que fizeram chegar os questionários aos professores nas escolas onde estão inseridos.

Relativamente à análise e tratamento dos dados, foi efetuada uma análise de exploração dos dados obtidos e aplicado o teste qui-quadrado para fazer algumas correlações. Os dados foram tratados nos programas informáticos *Microsoft Excel* e *SPSS versão 17.0*.

A amostra foi constituída na sua totalidade por 67 professores de EF, sendo que 29 pertencem ao género feminino e 38 ao género masculino. Relativamente ao grau de ensino a que lecionam, constatámos que 27 professores lecionam o 3º ciclo e 40 professores o Secundário.

Com a realização deste trabalho retirámos algumas ilações que consideramos pertinentes para a prática pedagógica. No que concerne aos modelos e meios de ensino mais utilizados pelos professores, verificámos que o Modelo Técnico e Global são os modelos que apresentam maior grau de conhecimento pelos professores, seguindo-se o Modelo Ecológico, TGfU e Desenvolvimental e, conseqüentemente, os Modelos de Educação Desportiva e Competência nos Jogos de Invasão, apresentando baixos índices de conhecimento por parte dos professores.

Neste sentido, os professores de EF referem o Modelo Técnico e Global como os mais utilizados na organização das suas aulas, recorrendo maioritariamente aos exercícios gerais e aos jogos reduzidos enquanto meios e métodos de ensino.

A maioria dos professores afirmou desenvolver as ações tático-técnicas em situação de jogo reduzido e as ações técnicas de forma isolada aplicando-as posteriormente ao jogo, como metodologias utilizadas no desenvolvimento dos conteúdos nas aulas. Assim, constatamos que estas metodologias estão intimamente relacionadas com os principais modelos de ensino utilizados pelos mesmos.

Consideramos que os Modelos de Ensino podem não resolver o problema da crescente desmotivação dos alunos mas, podem ser uma mais-valia para a colmatar. Deste modo, o nosso trabalho poderá servir como base para futuras investigações, uma vez que poderão ser aprofundadas várias correlações entre as variáveis estudadas. Uma proposta para investigações futuras é o estudo da associação direta entre a motivação dos alunos e os métodos e meios utilizados pelos seus professores.

5.1.3 Controlo e Avaliação

Qualquer atividade é desenvolvida de acordo com uma ou mais intencionalidades, assim para verificar se essa ou essas intencionalidades foram atingidas é necessário proceder a uma análise posterior. Assim, o balanço de uma atividade assume um papel preponderante, principalmente quando nos referimos ao processo de ensino-aprendizagem.

Consideramos que a seleção do tema pelo grupo de estágio para a concretização desta atividade foi um aspeto positivo, pois não é novidade, nos dias de hoje, muito do que os profissionais de EF ensinam na escola está em redor dos JDC. Além disto, estes estão referenciados nos PNEF's, daí que nós, enquanto docentes, temos que, cada vez mais, estar atentos a esta temática e às suas diferentes formas de intervenção. Isto porque o ensino dos jogos é uma parte extremamente importante nas aulas de EF encontrando-se, no entanto, algumas lacunas neste processo, muitas vezes associadas à utilização modelos mais tradicionais.

Com este tema procurámos ir ao encontro destas lacunas, procurando igualmente fornecer um conjunto mais amplo de ferramentas (modelos de ensino) aos docentes no ensino dos JDC, uma vez que são o conjunto de modalidades que os docentes mais abordam durante todo o ano letivo. Estas ferramentas terão como intuito potenciar não só a atuação dos docentes mas também o processo de aprendizagem por parte dos alunos.

Hoje em dia, ainda continuamos a assistir a uma incidência na aquisição de gestos técnicos no que refere ao ensino dos jogos, em detrimento da componente tática (Garganta, 1998). Isto levou-nos à seguinte questão: apesar de existirem grandes avanços nos últimos anos, será que efetivamente os mesmos têm proporcionado mudanças na realidade do contexto escolar?

Através da aplicação do questionário verificámos que o conhecimento dos métodos de ensino por parte dos docentes é escasso, o que veio fortalecer ainda mais a pertinência da nossa ação.

Após a seleção do tema, foi necessário definir os preletores, de modo a que os mesmos se ajustassem às pretensões da nossa ação. Assim, apesar desta não ter sido uma tarefa fácil e que acabou por ser morosa, optámos por escolher preletores com experiência neste âmbito, assim como um relatório de trabalhos realizados nesta área. Neste sentido, após alguma pesquisa foram convidados os seguintes preletores; a Prof^a. Doutora Anna Volossovich (Universidade de Lisboa), o Prof. Doutor Amândio Graça (Universidade do Porto) e o Prof. Doutor Pedro Sequeira (Universidade de Rio Maior).

No que refere à avaliação da ação propriamente dita optámos por aplicar um questionário de modo a recolhermos informações relativas ao grau de satisfação dos participantes na atividade, indo ao encontro da ideia defendida por Vasconcellos (1995) em que “o espaço de reflexão crítica, coletiva e constante sobre a prática é essencial para um trabalho que se quer transformador” (p. 12). Deste modo, os participantes foram inquiridos sobre os seguintes aspetos: pertinência da ação, grau de satisfação pessoal atingido com a participação na ação, adequação/qualidade do espaço escolhido, duração da ação, organização geral da ação e clareza e segurança na exposição da ação. Estes tinham ainda a oportunidade de referir algumas observações ou sugestões que considerassem pertinentes.

De modo a avaliarmos se os objetivos pretendidos foram ou não realmente alcançados encaramos que dois possíveis indicadores são os itens “Pertinência da ação” e “Grau de satisfação em relação à clareza e exposição da ação”. Neste sentido, relativamente à pertinência da ação, a grande parcela dos participantes (95,3%) consideraram que a ação foi “Pertinente” e “Muito Pertinente”. No que concerne à clareza e exposição da ação, os resultados vão ao encontro dos anteriores, uma vez que a maioria dos professores (89,3%) atribuíram como “Boa” a Muito Boa”.

Ainda neste pressuposto, recorrendo ao grau de satisfação pessoal atingido com a participação na ação, constatámos que 91,6% identificaram-no como “Satisfeito” e “Muito Satisfeito”. Deste modo, consideramos que os objetivos foram alcançados, uma vez que a mensagem pretendida foi pertinente e transmitida de forma clara, reforçando também o valor formativo da mesma.

Para a escolha do espaço tivemos em consideração a capacidade e os custos do mesmo, pois devido ao investimento que íamos efetuar com a escolha dos preletores, não poderíamos ter custos elevados com o espaço. Neste sentido, após termos contactado a direção da Escola Profissional Francisco Fernandes e inclusive termos visitado as instalações, apurámos que este espaço ia ao encontro das nossas pretensões, visto ser um espaço era novo, agradável, com uma lotação superior à definida previamente (150 lugares), permitindo também a montagem de um pequeno bar num espaço anexado ao mesmo, de forma a atenuarmos os nossos custos.

Os participantes quando questionados acerca do grau de adequação/qualidade do espaço escolhido responderam na sua maioria (97,6%) como “Boa” e “Muito Boa”, o que nos levou a concluir que a escolha do espaço foi uma ótima estratégia.

Como fator positivo, consideramos o processo de divulgação da ação, uma vez que a aderência foi elevada (cerca de 100 participantes), embora estivessem inscritos 130. O fato desta ação possuir um tema ajustado às necessidades formativas dos docentes da área de EF, é um aspeto que veio justificar tantos participantes, sendo também fundamental a validação da mesma por parte da Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos. No entanto, admitimos que um aspeto negativo foi o fato de se terem inscritos cerca de 30 professores e que não compareceram, ocupando vagas que poderiam ser para outros professores que se encontravam interessados. Desta forma, consideramos que, tal como já havíamos defendido anteriormente em reuniões com o grupo total de estagiários, as ações deveriam ser pagas, pois além de possibilitar um maior investimento por parte dos estagiários, permite um compromisso com a ação evitando, de certo modo, a não comparência sem aviso prévio.

Um aspeto que considerámos ser muito positivo foi a participação dos nossos alunos da escola, quer na cerimónia de abertura, onde os mesmos apresentaram uma coreografia de Dança (Merengue), quer na colaboração no bar de apoio levado a efeito pelo núcleo de estágio, onde os alunos do Curso Profissional de Cozinha tiveram uma colaboração importante, através da confeção de alguns bolos. Esta estratégia acabou por permitir uma maior relação entre os professores e alunos, assim como possibilitou que os alunos assumissem diversos tipos de responsabilidades que por vezes não costumam assumir, contribuindo desta forma para o processo de ensino-aprendizagem dos mesmos.

No que concerne às questões de foro organizativos tivemos o cuidado de pensar e executar ao pormenor, desde da criação de crachás de identificação para todos os elementos envolvidos na ação, assim como, a elaboração de convites personalizados a todos os convidados. Nesta perspetiva, os resultados obtidos em relação ao grau de satisfação quanto à organização da ação vão ao encontro dos nossos objetivos, uma vez que a maioria dos professores (91,7%) considerou a organização como “Boa” a Muito Boa”.

Relativamente à nossa intervenção na ação, consideramos que esta foi muito positiva, no entanto poderia igualmente ser melhorada, especialmente em termos de exploração dos dados recolhidos, pois consideramos que o questionário aplicado aos professores constituiu um fator determinante e valorativo da própria ação, pois procurámos analisar o contexto real e atual em relação ao tema a desenvolver. Assim, e tendo por base a importância que este tema possui no contexto de ensino-aprendizagem, estamos convictos que contribuímos para o despoletar de algumas questões importantes e que este deverá ser um tema a ser futuramente explorado.

Em suma, realizamos um balanço muito positivo, tendo em consideração não só o nosso processo de formação enquanto professores estagiários, como também o dos participantes, pois afirmamos claramente que o professor deverá de procurar constantemente estar atualizado e não estagnar do ponto de vista do conhecimento adquirido. Nesta linha de pensamento, Almada et al. (2008) consideram que “antes de mais o conhecimento, como ferramenta essencial em todo este processo (...) Mas este conhecimento não chega (...) O conhecimento não passa, portanto, de uma pequena parte dos meios que temos de recrutar e mobilizar” (p.51). Neste sentido, o professor deverá de ser capaz de obter o conhecimento e conseguir transpô-lo para a prática, isto é, para o ambiente das suas aulas.

Por fim, assumimos claramente que detemos algumas limitações, limitações essas que teremos em consideração em futuras intervenções, levando inclusive a uma evolução do próprio conhecimento.

5.2 Individual

5.2.1 Planeamento

A Atividade de Natureza Científico-Pedagógica Individual, inserida no conjunto de atividades a desenvolver ao longo do processo de Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário, teve como pressuposto a criação de uma atividade com expressão a nível do grupo de EF da Escola onde é realizado este processo. Para além deste momento, foi elaborado um artigo teórico, sendo apresentado uma comunicação em Poster no Seminário Desporto e Ciência 2012, organizado pelo Departamento de EF e Desporto da UMa.

O primeiro momento ocorreu no dia 01 de Fevereiro (4ª feira), entre as 15h40 e as 16h30, na EB23DEBCastro. Este momento compreendeu, numa primeira fase, uma componente teórica dos conteúdos e, posteriormente uma componente prática dos mesmos. O segundo momento ocorreu no dia 03 de Março (Sábado), entre as 8h45 e as 9h30, no Auditório da Reitoria da UMa, no Colégio dos Jesuítas.

O tema selecionado para a realização desta atividade foi “As Danças Sociais no contexto das aulas de Educação Física”, tendo como principais destinatários os professores do grupo de EF da EB23DEBCastro, alunos do 2º ano do Mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário; professores orientadores dos alunos do 2º ano do Mestrado referido anteriormente e alunos da Licenciatura em EF e Desporto.

O processo de seleção do tema partiu não só de uma oportunidade como também de uma motivação intrínseca em demonstrar o potencial que a Dança representa enquanto matéria de ensino, após ter recolhido um conjunto de informações ao longo das aulas lecionadas.

Relativamente ao processo de recolha de informação, optámos por realizar uma revisão bibliográfica através da consulta e análise de livros, artigos, assim como de trabalhos anteriores realizados na respetiva área. Considerámos também que o contacto com alguém especialista da matéria poderia se traduzir numa mais-valia, daí que optámos por realizar uma conversa informal com a Mestre Ana Luísa Correia.

Toda esta atividade esteve orientada para a consecução dos seguintes objetivos: (1) elucidar os profissionais de EF acerca da importância da Dança, quer a nível de desenvolvimento pessoal como a nível social; (2) dar a conhecer a matéria de Dança,

mais especificamente as Danças Sociais, tendo por base os PNEF; e (3) apresentar algumas propostas metodológicas para o ensino das Danças Sociais nas aulas de EF.

Para a consecução destes objetivos a atividade foi estruturada de acordo com os conteúdos: caracterização e importância da Dança; enquadramento da Dança nos PNEF; a caracterização, conteúdos programáticos e passos base das Danças Sociais e, por último, algumas propostas de abordagem nas aulas de EF (componente teórico-prática).

O processo de divulgação da atividade compreendeu diversas etapas, sendo estas: a elaboração de um cartaz com todas as atividades individuais do núcleo de estágio; a afixação do cartaz na sala de professores da EB23DEBCastro e o envio por correio eletrónico do cartaz a todos os colegas do 2º ano de Mestrado, orientadores científico e cooperantes e aos demais interessados.

5.2.2 Realização

A Dança é considerada como uma das primeiras formas de comunicação do ser humano, estando intimamente relacionada com o gesto e o movimento, sendo tão remota como a própria vida humana (Castro, 2007; Correia, 2008). No entanto, e apesar da sua importância ser reconhecida nos PNEF's, sendo definida como uma matéria nuclear, a realidade é que a Dança é uma matéria muitas vezes ignorada na escola (Castro, 2007; Prioste, 2009), ou seja, que os próprios professores de EF não abordam.

O fundamental no ensino da Dança é que o professor saiba explorar o potencial de cada movimento, elevando o potencial do aluno, possibilitando o seu desenvolvimento, favorecendo a sua criatividade. Para tal, é necessário que o professor não ensine o aluno como dançar, mas que o deixe dançar, o deixe experimentar, o deixe inovar, o deixe criar e o deixe explorar. De acordo com Vargas (2003), citado por Gariba (2005) a Dança na escola é importante para que os alunos tenham consciência das suas posturas, dos seus gestos e ações quotidianas, bem como das suas atitudes, contribuindo para a sua forma de se “expressar, criar, partilhar e interagir na sociedade” (p. 1).

Relativamente às Danças de Salão, estas constituem uma excelente oportunidade de socialização, sincronização e execução de movimentos sistematizados, de acordo com códigos próprios que promovem uma aprendizagem social. Estas promovem uma

aprendizagem de comportamentos sociais que garantem um desenvolvimento com aprovação social, reproduzindo as normas sociais vigentes, através da componente lúdica (Ehrenberg, 2008 citado por Prioste, 2009).

De acordo com o PNEF (3º Ciclo), cabe ao professor a responsabilidade de escolher e aplicar as soluções pedagógicas mais adequadas, investindo as competências profissionais desenvolvidas na sua formação, para que os efeitos da atividade do aluno correspondam aos objetivos dos programas, utilizando os meios que lhe são atribuídos para esse fim. Assim, e tendo em consideração que o professor depara-se, cada vez mais, com novos desafios que exigem da sua parte uma constante capacidade de adaptação, apresentamos de seguida algumas propostas metodológicas para a abordagem da Dança nas aulas de EF.

Um aspeto que muitas vezes se encontra relacionado com a não lecionação de certas matérias é a falta de material específico, mas este argumento é “nulo” no que respeita ao ensino da Dança, pois qualquer instalação desportiva se adequa, sendo apenas necessários equipamentos portáteis (dispositivo de áudio e/ou multimédia e sistema de som), estando estes equipamentos disponíveis nas escolas. No mesmo sentido, Castro (2007) afirma que os únicos requisitos materiais necessários para lecionar a Dança é um espaço livre de obstáculos e uma aparelhagem de som.

Na organização das aulas consideramos que é fundamental a inclusão de exercícios lúdicos que envolvam a expressividade, criatividade e a relação com o outro, de modo a ultrapassar as inibições iniciais dos alunos, indo ao encontro do referido por Encarnação (1972) citado por Castro (2007), em que as crianças só são capazes de cooperar sem inibição se for proporcionado um ambiente de confiança e de boas relações, que promova um maior empenhamento e criatividade por parte destas.

No que respeita ao ensino dos passos, este deverá ocorrer de forma progressiva de exercícios mais simples para exercícios mais complexos, incluindo um conjunto de situações ricas em variação de estímulos, tanto a nível musical como corporal (Castro, 2007).

Quanto à demonstração, o professor poderá utilizar diversas estratégias quer a utilização vídeos ou imagens que ilustrem os passos ou sequências a realizar (Freire, 2001), como de alunos mais proficientes para o mesmo. No entanto, poderá também solicitar a colaboração de outros profissionais da área para apoiar a sua aula, podendo

inclusive convidar um par de um clube de Dança. Tal como refere Castro (2007) o professor não necessita demonstrar vasto domínio de estilos e técnicas de Dança, mas audácia para “quebrar” alguns preconceitos ligados a esta.

As Danças Sociais estão fortemente relacionadas com a relação entre os alunos, daí que consideramos ser fundamental promover trabalho a pares e/ou em grupo, responsabilizando os alunos pelo seu processo de ensino-aprendizagem. Além destas estratégias existem muitas outras que poderão ser utilizadas, tendo em conta que, tal como refere Marques (2001), “os professores são a chave de mudança e o sucesso do plano joga-se, sobretudo, na sala de aula e na relação pedagógica” (p. 105).

5.2.3 Controlo e Avaliação

De modo a refletirmos sobre a atividade desenvolvida, focando alguns dos aspetos que consideramos mais positivos e negativos, apontando também algumas propostas para o melhoramento da mesma, consideramos que foi fundamental o contributo da avaliação da atividade por parte dos participantes. Assim, foi aplicado um questionário *online* aos participantes (n=21).

Tendo em conta a multiplicidade de fatores presentes e implicados na ação de dançar, ressalta a ideia que a Dança tem um grande valor em termos formativos e educativos. Nesta perspetiva, salvaguardamos o contributo ou pertinência da atividade desenvolvida, indo ao encontro do verificado através do questionário de avaliação dos participantes, em que 86% atribuíram o grau de “Muito Pertinente” e os restantes participantes de “Pertinente”.

É fundamental que o professor, enquanto agente educativo, esteja dotado de uma capacidade de investigação e reflexão sobre a sua ação, de modo a orientar e controlar/avaliar todo o processo de ensino-aprendizagem, sendo inclusive encarado como um “prático reflexivo” (Marques, 2001).

Neste sentido, em relação aos objetivos preconizados, consideramos que estes foram atingidos, tendo como indicadores o grau de satisfação pessoal dos participantes e a clareza e segurança na exposição da ação. Neste sentido, verificámos que 86% dos participantes referiram como grau de satisfação pessoal “Muito Satisfeito” e os restantes 14% como “Satisfeitos”. Estes mesmos valores foram constatados aquando da clareza e

segurança na exposição, sendo que 86% referiu como “Muito Boa” e os restantes “Boa”.

Constatámos que existiram alguns aspetos positivos e fundamentais na realização desta atividade, assim como aspetos menos positivos e que poderiam ser melhorados. Desta forma, um dos aspetos considerados positivos foi o facto de estarem presentes diversos tipos de participantes, quer professores da própria escola como alunos da licenciatura e do mestrado em ensino da UMA, pois poderá se traduzir num “alargamento” da mensagem, não se limitando apenas aos professores da escola.

Uma estratégia adotada na apresentação e exposição dos conteúdos, com recurso ao *PowerPoint*, foi a utilização de vários excertos do filme “Ritmo e Sedução” (Friedlander, 2006). Estes excertos demonstravam alguns dos conteúdos expostos, cativando de igual forma os participantes, sendo esta uma estratégia a considerar utilizar em apresentações futuras.

Relativamente à escolha do espaço, consideramos que este mostrou-se muito adequado, pois facilitou a transição da componente teórica para a componente prática da ação. No nosso entendimento, a componente prática constituiu-se uma mais-valia para a ação, fazendo um paralelo entre a teoria e a prática, pois as propostas metodológicas apresentadas foram experienciadas. Apesar de 76% dos participantes caracterizarem como “Adequada” a duração da ação, consideramos que a duração das componentes teórica e prática poderia ser melhor distribuída, sendo despendido maior tempo para a componente prática em detrimento da componente teórica, daí que este seria um aspeto a ter em consideração para o melhoramento da ação.

Após uma análise aos aspetos, considerados por nós, como positivos e negativos é fundamental referir que pretendíamos deixar como leigo da ação algumas propostas metodológicas, promovendo uma continuidade da ação, não se resumindo única e exclusivamente a um momento de exposição/apresentação. Assim, algumas propostas que lançamos ao grupo de EF são: a possibilidade de criação de um núcleo de Dança do Desporto Escolar, assim como uma maior inclusão desta matéria quer nas aulas propriamente ditas como nas atividades desenvolvida a nível do enriquecimento curricular. Outra sugestão que poderá auxiliar a continuidade deste trabalho é o apostar numa formação mais ampla ou específica neste domínio por parte dos professores.

6. Considerações Finais

“O conceito de educar, mais do que a ideia de «introduzir» ou colocar dentro de, refere-se a «extrair» da pessoa aquilo que de algum modo está dentro dela, aquilo que o indivíduo possui de uma maneira ou de outra, e pode ser desenvolvido e impulsionado se lhe oferecerem as condições adequadas” (Ballenato, 2009, p.33)

Este conceito de educar de Ballenato (2009), resume o papel do professor enquanto catalisador do processo de ensino-aprendizagem nos seus alunos, expressando as diversas tarefas que este terá que ter em consideração. Estas tarefas, referentes ao planear, organizar, controlar, avaliar e reajustar, são as mesmas tarefas a que tivemos de dar resposta, enquanto professores estagiários, ao longo deste ano letivo e são as mesmas a que futuramente seremos confrontados.

Desta forma, acreditamos que o processo de formação do professor não se resume à simples frequência de um curso de formação, mas sim a um *continuum* de experiências e interações ao longo de toda a formação e desenvolvimento da carreira docente (Carreiro da Costa, et al., 1996).

Nesta perspetiva, consideramos que este ano, apesar de ter sido reflexo de um árduo trabalho, foi essencial, pois permitiu-nos transpor para o contexto real, muitos dos conhecimentos aprendidos anteriormente, sendo então um ponto-chave de um processo que se afigura longo. Assim, pudemos constatar que os conhecimentos teóricos não podem ser enquadrados de forma rígida no ambiente escolar, pois neste somos confrontados com diversos tipos de situações, que solicitam predominantemente a nossa capacidade de adaptação.

O professor, enquanto principal responsável e orientador do processo de ensino-aprendizagem, deverá ter a capacidade de refletir sobre este processo, de modo a avaliar os seus pontos fortes e fracos, as suas possíveis adaptações ou alterações futuras, assim como avaliar, de modo geral, toda a sua intervenção.

Neste sentido, todas as experiências vivenciadas ao longo deste ano, quer de forma mais positiva como negativa, fizeram de nós, também enquanto alunos de um

processo, pessoas mais conscientes, autónomas e capazes de enfrentar novos desafios. Este foi essencialmente o ganho que consideramos mais importante.

Uma situação específica que se afigurou, no nosso sentido, muito positiva foi o facto de termos tido a oportunidade de lecionar duas turmas de ciclos distintos (3º ciclo e ensino secundário). Esta possibilitou conhecer e experimentar dois processos distintos, pois a nossa atuação foi diferente quando comparada entre as turmas. Desta nossa experiência não retiramos “a melhor forma de...”, mas sim que “existe diversas para...” e que nós, enquanto professores, devemos perceber as implicações que cada uma dessas formas tem.

Interessa-nos então salvaguardar a ideia de que cada processo é um processo e que as posições por nós tomadas ao longo deste poderão não ser as mais adequadas, isto é, não surtir os mesmos efeitos, noutras situações.

Por último gostaríamos de expressar a ideia defendida por Popper (s/d) citado por Bento et al. (1999), que não se cansou de repetir «o futuro está aberto» e que este é construído todos os dias, particularmente pelas nossas decisões, sendo este um futuro desejado e não um futuro imposto. Assim, não entendemos o estágio pedagógico como um fim em si mesmo, mas sim como mais uma etapa da nossa vida, enquanto futuros educadores.

7. Sugestões/Propostas Futuras

Gostaria de deixar uma sugestão geral a todos os interessados, sendo a mesma que não se devem restringir a imposições às quais não concordam, não dizendo com isto que deverão realizar uma revolução, mas sim que o facto de tentarmos, nem que seja apenas pela tentativa, poderá ser suficiente para desencadear o processo de mudança, nem que seja pelo facto de “abrirmos” a curiosidade.

Referências Bibliográficas

- Abreu, D. (2010). *Relatório de Estágio realizado na Escola dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia*. Relatório de Mestrado não publicado. Universidade da Madeira, Funchal.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). *A Rotura – A Sistemática das Actividades Desportivas*. Torres Novas: Edição VML.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M. (2009). The role of affectivity in the Pedagogical Relation. Contributions for Teacher Education. *Educational Sciences Journal*, 8, 69-80. Retirado de [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_Amadoetal % 286%29.pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_Amadoetal%206%29.pdf).
- André, M. (1984). Estudo de Caso: seu potencial na Educação. *Cadernos de Pesquisa*, 49, 51-54. Retirado de http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15741984000200006&lng=pt&nrm=iso.
- Araújo, C. (2005). *Manual de ajudas em Ginástica*. 2ª Edição, Porto: Porto Editora.
- Ballenato, G. (2009). *Educar sem Gritar*. 2ª Edição, Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Baltazar, J. (1999). Documento de apoio para Acções de Formação de praticantes de Orientação. Federação Portuguesa de Orientação. Retirado de http://www.fpo.pt/manuais/doc_apoio_form_pratic/Doc_apoio_form_pratic.html
- Barbosa, M. (2007, Outubro). *A Prática da Educação Física Como Processo Educativo*. Trabalho apresentado no Encontro Fluminense de Educação Física Escolar, Rio de Janeiro, Brasil. Retirado de: <http://cev.org.br/biblioteca/a-pratica-educacao-fisica-como-processo-educativo/>.
- Bayer, C. (1994). *O Ensino dos Desportos Colectivos*. Lisboa: Dinalivro.
- Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. 2ª Edição, Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. 3ª Edição, Lisboa: Livros Horizonte.

- Bento, J., Garcia, R., & Graça, A. (1999). *Contextos da Pedagogia do Desporto – Perspectivas e Problemáticas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Berge, Y. (1981). *Viver o Seu Corpo: por uma Pedagogia do Movimento*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bezerra, Z., Sena, F., Dantas, O., Cavalcante, A. & Nakayama, L. (2010). Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária. *Revista Educar*, 37, 279-291. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602010000200016&script=sci_arttext.
- Bragada, J. (2000). O Atletismo na Escola: Proposta programática para abordagem dos lançamentos “leves”. *Horizonte - Revista de Educação Física e Desporto*, XVII, 99. Retirado de <http://www.catraios.pt/profs/salarecursos/matef/lleveshor.pdf>.
- Bunker, D. & Thorpe, R. (1982). A model for teaching of games in the secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 10, 9-16.
- Carreiro da Costa, F., Carvalho, L., Onofre, M., Diniz, J. & Pestana, C. (1996). *Formação de Professores em Educação Física. Concepções, Investigações, Prática*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Cardoso, A. (2002): *A Receptividade à Mudança e à Inovação Pedagógica. O Professor e o Contexto Escolar*. Porto: Edições ASA.
- Carvalho, A. (1985). Corrida de orientação – Desporto e aventura na natureza. *Horizonte - Revista de Educação Física e Desporto*, I, 5, 152-155.
- Castro, J. (2007). *Dança na Escola - Uma Abordagem ao 2º Ciclo*. Relatório de Licenciatura não publicado. Universidade da Madeira, Funchal.
- Cerqueira, C., Vaz, A. & Ferreira, G. (s/d). Métodos e Técnicas Pedagógicas. RH Center – Formação e Consultoria em Recursos Humanos Lda. Vila Nova de Gaia. Retirado de www.forma-te.com/mediateca/.../8006-metodos-e-tecnicas-pedagogicas.html.
- Chechia, V. & Andrade, A. (2002). Representação dos pais sobre o desempenho escolar dos filhos. in: Seminário De Pesquisa, V, Ribeirão Preto, SP, Tomo II, Livro de Artigos (pp. 207-219). Retirado de http://stoa.usp.br/antandras/files/318/1470/represent_pais.pdf.

- Correia, V. (2008). *A Dança na Educação Física – Contributo para a Educação para a Saúde na vertente da Educação Sexual*. Relatório de Licenciatura não publicado. Porto: Universidade do Porto.
- Costa, A. (2004). *Avaliação: como avaliar o aprender a (competências) e o aprender que (conteúdos)?* Trabalho apresentado no VI Encontro de Didáctica da Filosofia da APF. Porto, Portugal. Retirado de http://www.cef-spf.org/docs/apc_avaliacao.pdf.
- Costa, A. & Baeza, J. (2004). Conhecer o aluno: condição necessária para uma reforma educativa de qualidade. *Revista Ibero-americana de Educação*, 33/7, 1-11. Retirado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/906Costa.PDF>.
- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243.
- Decreto-Lei n.º 139/12, de 5 de julho de 2012. *Diário da República, nº 129 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Dias, G. & Mendes, R. (2010). Jogos tradicionais portugueses – retrospectiva e tendências futuras. Retirado de http://www.exedrajournal.com/docs/N3/04A-Goncalo-dias_Rui-Mendes_pp_51-58.pdf.
- Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11. 113-132.
- Ferreira, C., Anequim, F. & Bino, V. (2009). Importância da integração escola - família no processo pedagógico. Universidade do Tocantins. Retirado de <http://br.monografias.com/trabalhos3/integracao-escola-familia/integracao-escola-familia.shtml>.
- Fernandes, H. (2003). *Motivação no contexto da Educação Física – Estudo centrado no valor preditivo das intenções de prática desportiva, em função da motivação intrínseca*. Relatório de Licenciatura não publicado. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Figueiredo, A. (1998). Os desportos de combate nas aulas de Educação Física. *Revista Horizonte*, 14(81), 1-8.

- Freire, I. (2001). Dança-Educação: O Corpo e o Movimento no Espaço do Conhecimento. *Cadernos Cedes*, 53, 31-55. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a03v2153.pdf>.
- Freitas, A., Marques, M., Marques, S. & Rodrigues, V. (2011). *Prevalência do Excesso de Peso e Obesidade na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de São Roque*. Mestrado em Atividade Física. Universidade da Madeira, Funchal.
- Friedlander, L. (Realizador). (2006). *Take the Lead* [Filme].
- Garganta, J. (1994). Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: A. Graça & J. Oliveira (orgs.). O ensino dos jogos desportivos (pp. 11-25), Porto, FCDEF-UP: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos.
- Gariba, C. (2005). Dança escolar: uma linguagem possível na Educação Física. *EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires*, 85. Retirado de <http://www.efdeportes.com/efd85/danca.htm>.
- Gioia, P. & Fonai, A. (2007). A preparação do professor em análise do comportamento. *Revista Psicologia da Educação*, 25, 179-190. Retirado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n25/v25a10.pdf>.
- Gomes, L. (2008). Atletismo como conteúdo curricular nos anos iniciais: justificativa e viabilidade prática. Monografia de Graduação em Ensino de Educação Física apresentada à Faculdade Albert Einstein. Retirado de <http://leonires-leonires.blogspot.com/p/atletismo-como-conteudo-curricular-nos.html>.
- Gonçalves, C. (2003). Escola e Família: uma relação necessária e conflitual. In M. Costa (Eds.), *Gestão de Conflitos na Escola* (pp. 97-142). Lisboa: Universidade Aberta.
- Graça, A & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências e Desporto*, 7(3), 401-421. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpcd/v7n3/v7n3a14.pdf>.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física (Reajustamento) 3º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação.

- Junior, N. (2006). O ensino do voleibol. *Revista Digital EFDeportes*. 10(92), 1. Retirado de <http://www.efdeportes.com/efd92/voleibol.htm>.
- Lacerda, T. & Gonçalves, E. (2009). Educação Estética, Dança e Desporto na Escola. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 9(1), 105-114. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpcd/v9n1/v9n1a10.pdf>.
- Laranjinha, A. (2010). *Manual de Ténis na Escola*. Federação Portuguesa de Ténis. Retirado de http://www.tenis.pt/images/stories/pdf/DespEscolar/manual_ensino_secundario.pdf.
- Lopes, S. (s/d). Métodos e Técnicas de Aprendizagem. Formação Pedagógica Inicial de Formadores. Retirado de www.forma-te.com/.../1113-metodos-e-tecnicas-pedagogicas.html.
- Lovatto, D. & Galatti, L. (2007). Pedagogia do Esporte e Jogos Esportivos Coletivos: das Teorias Gerais para a Iniciação Esportiva em Basquetebol. *Revista Movimento & Percepção*, 8 (11), 268-277. Retirado de <http://189.20.243.4/ojs/movimentopercepcao/include/getdoc.php?id=455&article=146&mode=pdf>.
- Macedo, R. & Antunes, R. (1999). Valoração da Educação Física: da produção acadêmica ao reconhecimento individual e social. *Revista Pensar a Prática*, 2, 65-83. Retirado de <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/150/134>.
- Marques, C. & Iora, J. (2009). Atletismo Escolar: possibilidades e estratégias de objetivo, conteúdo e método em aulas de Educação Física. *Revista Movimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul*: 15 (2), 103-118. Retirado de <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/3078/5137>.
- Marques, R. (1998). *A Arte de Ensinar: dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Marques, R. (2001). *Saber Educar – Guia do Professor*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marzinek, A. & Neto, A. (2007). A motivação de adolescentes nas aulas de Educação Física. *Revista Digital EFDeportes*, 11(105), 1. Retirado de <http://www.efdeportes.com/efd105/motivacao-de-adolescentes-nas-aulas-deeduacao-fisica.htm>.

- Mazzionni, S. (s/d). *As Estratégias utilizadas no Processo de Ensino-Aprendizagem: Concepções de Alunos e Professores de Ciências Contábeis*. Universidade Comunitária Regional de Chapecó (pp. 1-15). Retirado de <http://www.congressosp.fipecafi.org/artigos92009/283.pdf>.
- Mello, S. (2007). Metodologia de Ensino. Colégio Estadual Wolff Klabin. Retirado de <http://estagiocewk.pbworks.com/f/Metodologia+De+ Ensino.doc>.
- Mesquita, I. (1995). O ensino do voleibol. Uma proposta metodológica. In A. Graça; J. Oliveira (Eds.), *O ensino dos Jogos Desportivos* (pp. 153-199). Porto: Universidade do Porto.
- Mesquita, I. (2010). Desafios da educação física no novo século: entre a pedagogia do ensino e a pedagogia da aprendizagem. Retirado de <http://www.ub.edu/Vcongresinternacionaleducacionfisica/userfiles/file/Mesa sRdondas/MR3IsabelMesquita.pdf>.
- Moreno, R., Dezan, F., Duarte, L. & Schwart, G. (2006). Persuasão e motivação: interveniências na atividade física e no esporte. *Revista Digital EFDeportes*, 11 (103), 1. Retirado de <http://www.efdeportes.com/efd103/motivacao.htm>.
- Nunes, P. (2005). *Conceito de Planeamento*. Texto de Apoio publicado online em: http://www.notapositiva.com/trab_professores/textos_apoio/gestao/04conc_planeamento.htm, acessado a 24 de março de 2012.
- Okane, E. & Takahashi, R. (2006). O estudo dirigido como estratégia de ensino na educação profissional em Enfermagem. *Revista Escola de Enfermagem USP*. 40 (2), 160-169. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v40n2/02.pdf>.
- Oliveira, A. Salvador, A. Trés, E. & Fernandes, M. (2006). A Reflexão na Prática Docente. *Revista Universo Académico*, 10, 1. Retirado de <http://www.univen.edu.br/revista/n010/A%20REFLEX%C3O%20NA%20PRATICITA%20DOCENTE.pdf>.
- Pedrosa, O., Pinho, S., De Paula, A. & Silva, A. (2010). *A prática de atletismo nas aulas de educação física nas escolas de ensino fundamental no município de Porto Velho*. Retirado de <http://www.periodicos.unir.br/index.php/semanaeduca/article/view/108>.

- Piéron, M. (1988). *Enseignement des Activités Physiques et Sportives – Observation et Recherches*. Liège : Universiteires de Liège A.S.B.L.
- Pinto, J. & Cunha, F (1998). O Tênis como alternativa no Currículo Escolar para Crianças entre 8 e 12 anos. *Motriz: Revista de Educação Física*, 4, 1. Retirado de http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/04n1/4n1_ART04.pdf.
- Prioste, A. (2009). *Dança na Escola – Abordagem nas aulas de Educação Física pelos professores do 3º ciclo e Secundário*. Monografia realizada no âmbito da Licenciatura em Educação Física e Desporto. Universidade da Madeira, Funchal.
- Projeto Curricular de Escola (2011). Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. Retirado de <http://escolas.madeiraedu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=mXu8bc8RcH8%3d&tabid=5147&mid=9516>.
- Projeto Educativo de Escola (2010). Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. Retirado de <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=Cl0Wyd2eD4o%3d&tabid=5147&mid=9516>.
- Prudente, J. (2010). *A Observação e o processo de treino desportivo – Importância e papel da observação no processo de treino*. Artigo não publicado, Departamento de Educação Física e Desporto, Universidade da Madeira, Funchal, Portugal.
- Regulamento Interno da Escola (2012). Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro. Retirado de <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=Lu9dxmmyotU%3d&tabid=5147&mid=9516>.
- Reis, P. (2011). Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. Cadernos do CCAP – 2. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Lisboa. (pp 9-43). Retirado de http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf.
- Ribeiro, A. (1990). A Relação Educativa. In B. Campos (Ed.), *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens* (pp. 133-159). Volume I, Lisboa: Universidade Aberta.

- Ricci, M., Barbosa-Rinaldi, I. & Souza, V. (2008). A Ginástica geral na Educação Física escolar e a pedagogia histórico-crítica. *Revista Digital FDeportes*. 12, 116,1. Retirado de <http://www.efdeportes.com/efd116/a-ginastica-geral-na-educacao-fisica-escolar.htm>.
- Rodrigues, D. (2003). A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. *Revista da Educação Física da UEM*, 14(1), 67-74. Retirado de <http://cev.org.br/biblioteca/a-educacao-fisica-perante-educacao-inclusiva-reflexoes-conceituais-metodologicas/>.
- Rodrigues, R. (2010). TICs na Educação Física escolar: é preciso saber utilizar. *Revista Digital EFDeportes*. 15(147), 1. Retirado de <http://www.efdeportes.com/efd147/tics-na-educacao-fisica-escolar.htm>, acessado a 20 de Dezembro de 2011.
- Rosado, A. (1997). *Observação e reacção à prestação motora*. Lisboa: Edições FMH.
- Santos, J. (2005). Avaliação no ensino da Educação Física: uma proposta emancipatória. *Revista Digital EFDeportes*. 10, 90, 1. Retirado de <http://www.efdeportes.com/efd90/aval.htm>.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Lisboa: Edições FMH.
- Sarmiento, P., Rodrigues, M., Varela, I. & Guerra, H. (1995). O processo de Observação em Contexto Desportivo. A relação entre a observação e algumas variáveis de natureza psicológica. *Psicologia – Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*, 10(1), 55-71.
- Sarmiento, P., Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J. & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto. Instrumentos de Observação. Sistemática da Educação Física e Desporto*. Lisboa: Edições FMH.
- Schreiber, M., Scopel, E. & Andrade, A. (2005). Educação física escolar e filosofia: uma prática consciente. *Revista Digital EFDeportes*, 10(87), 1. Retirado de <http://www.efdeportes.com/efd87/efe.htm>.
- Sebastião, L., & Freire, E. (2009). A utilização de recursos materiais alternativos nas aulas de Educação Física: Um estudo de caso. *Revista Pensar a Prática*, (12) 3, 1-12.

- Siedentop, D. (1987). The theory and practice of sport education. In G. Barrette, R. Feingold, R. Rees e M. Piéron (Eds.), *Myths, models and methods in sport pedagogy* (pp. 79-86). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Silva, M. (1992). *Manual de Métodos e Técnicas Pedagógicas*. Lisboa: Companhia Nacional de Serviços.
- Silva, T., Gonçalves, K. & Araújo, M. (2009). Jogos Tradicionais Infantis: Revivendo o Passado e Brincando no Presente. Comunicação Oral apresentada no XXI – Encontro Nacional de Recreação e Lazer. Santa Catarina, Brasil. Retirado de http://www.unesporte.org.br/enarel/comunicacao_oral.html.
- Silva, V. (2010). O Judô na Educação Física Escolar: pesquisa qualitativa sobre o ensino do judô nas escolas de Porto Alegre. Retirado de <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/24910>.
- Silva, W. (2009). Avaliação nas aulas de Educação Física: entre a teoria e a prática. *Revista Interfaces: ensino, pesquisa e extensão*, 1(1), 33-35. Retirado de http://www.revistainterfaces.com.br/Edicoes/1/1_11.pdf.
- Simão, R. (2005). *A relação entre actividades extracurriculares e o desempenho académico, motivação, auto-conceito e auto-estima dos alunos*. Monografia da Licenciatura em Psicologia, Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Retirado de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0039.pdf>.
- Sorato, M., Huf, T., & Miranda, S. (2009, Outubro). *A importância da Educação Física Escolar. IX Congresso Nacional De Educação*. Curitiba: Universidade Católica do Paraná. Retirado de http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3484_2122.pdf.
- Valente, N. (2008). Didática e Prática de Ensino para Professores de todos Níveis e Modalidades de Ensino. Retirado de <http://www.artigos.com/artigos/humanas/educacao/didatica-e-pratica-de-ensino-para-professores-de-todos-niveis-e-modalidades-de-ensino-5150/artigo>.
- Vasconcellos, C. (1995). *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo, Libertad.

- Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activity: Knowledge Structures Approach*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Vieira, R. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vinagre, M. & Lima, M. (2006). Consumo de Álcool, Tabaco e Droga em Adolescentes: Experiências e Julgamentos de Risco. *Revista Psicologia, Saúde & Doenças*, 7(1), (73-81). Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/psd/v7n1/v7n1a05.pdf>.
- Volossovitch, A. (2006, Setembro). Saber ver o jogo para o saber ensinar. *II Congreso Internacional de Deportes de Equipo*. Revista Alto Rendimiento, Ponte Vedra. Retirado de <http://www.altorendimiento.com/es/congresos/varios/920-saber-ver-o-jogo-para-o-saber-ensinar>.

Anexos

Anexo A – Ficha de registo da Avaliação Diagnóstica de Voleibol



Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro

Ano Letivo 2011/2012

9º2

Avaliação-Diagnóstica - JDC (VOLEIBOL)

Nº	Nome	Foto	Dinâmica Coletiva				Serviço e Recepção				Ataque				Defesa				Nível de Jogo
			N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	
1																			
2																			
3																			
4																			
5																			
6																			
7																			
8																			
9																			
10																			
11																			
12																			
13																			
14																			
15																			
16																			
17																			
18																			
19																			
20																			
21																			
22																			

Observações: _____

Anexo B – Critérios e níveis de domínio do jogo nos JDC

	Jogo Espontâneo (N1)	Jogo Intencional (N2)	Jogo Estruturado (N3)	Jogo elaborado (N4)
<u>Ocupação do Espaço</u>	O aluno ocupa o espaço apenas em função da bola, existindo predominantemente situações de aglomeração.	O aluno ocupa o espaço em função dos colegas e adversários.	O aluno realiza uma ocupação racional do espaço.	O aluno realiza uma ocupação estratégica do espaço.
<u>Progressão no Terreno</u>	O aluno progride no terreno em função da bola.	O aluno progride no terreno em função do alvo.	O aluno progride em função dos colegas, adversários, bola e alvo.	O aluno progride de forma estratégica no terreno.
<u>Domínio da Bola</u>	O aluno perde constantemente a bola, revelando um insuficiente domínio.	O aluno perde algumas vezes a bola, revelando um domínio instável.	O aluno apresenta um domínio estável da bola.	O aluno apresenta um domínio estável e criativo da bola.
<u>Ações de cooperação</u>	O aluno não coopera com os colegas.	O aluno coopera com os colegas apenas quando se encontra perto da ação, revelando uma cooperação “oportunista” intermitente.	O aluno coopera de forma consciente com os colegas, permitindo a criação de situações táticas no jogo.	O aluno coopera de forma automática e subconsciente.

(Adaptado de Garganta, 1985)

Anexo C – Ficha de registo da Avaliação Diagnóstica de Ginástica

Nº	Nome	Rolamento à Frente Pernas Afastadas					Rolamento à Frente Engrupado					Rolamento à Retaguarda Engrupado				Pino de Braços								
		Mãos no solo à largura dos ombros e viradas para a frente	Forte impulsão dos membros inferiores	Apoio das mãos longe do apoio dos pés	Membros inferiores estendidos, afastam-se só no final do enrolamento	Boa flexão de tronco à frente para permitir a repulsão dos m. s., efectuada "por dentro" dos m. i. afastados	TOTAL	Mãos no solo à largura dos ombros e viradas para a frente	Forte impulsão dos membros inferiores	Elevação da bacia	Manutenção do corpo bem fechado sobre si próprio durante o enrolamento	Repulsão efectiva das mãos no solo na parte final	TOTAL	Flexão do tronco sobre os membros inferiores e o queixo sobre o tronco	Mãos apoiadas no solo à largura dos ombros e viradas para a frente	Manutenção do corpo bem fechado sobre si próprio durante o enrolamento	Repulsão efectiva das mãos no solo de forma a passar cabeça sem bater e extensão dos membros inferiores	TOTAL	Mãos no solo à largura dos ombros e dedos afastados e virados para a frente	Cabeça levantada, olhar dirigido para a frente	Membros superiores em extensão completa	Compor em completo alinhamento e em tonicidade	Flexão controlada dos membros superiores na fase do enrolamento	TOTAL
1																								
2																								
3																								
5																								
6																								
7																								
8																								
9																								
10																								
11																								
12																								

Legenda:

Realiza com perfeição S Valor total

Realiza com imperfeição I Valor total / 2

Não Realiza N Valor total igual a zero

Roda										Avião										Ponte										Espargata Frontal										Nota Final Total de Solo																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																										
Elevação e passo do membro inferior que vai servir de impulsão com elevação simultânea dos braços	Enérgico lançamento da perna livre									Apoio alternado das mãos no solo na mesma linha de movimento	Passagem do corpo em extensão pela vertical dos apoios das mãos									Grande afastamento dos membros inferiores durante a fase de passagem pelo apoio invertido	Tonicidade geral do corpo, boa fixação da zona da bacia	TOTAL									Membros inferiores em completa extensão	Grande afastamento de membros inferiores																		Ligeira inclinação do tronco à frente	Atitude: cabeça levantada, olhar em frente, tonicidade geral elevada	TOTAL									Membros superiores e inferiores em extensão completa	Palmas das mãos completamente apoiadas no solo e viradas para a frente	Elevação significativa da bacia									Empurrar com os pés tentando estender completamente as pernas e, com isso, forçar a colocação dos ombros numa linha perpendicular a	TOTAL									Extensão completa dos membros inferiores	Grande afastamento dos membros inferiores ântero-posterior ao corpo	Atitude: tronco direito, cabeça levantada, olhar em frente, braços estendidos (ao lado ou em elevação superior) e tonicidade geral elevada.	TOTAL																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																													

		Marcha à frente e atrás					Marcha à frente e atrás na ponta dos pés					Meia-Volta					Salto a pés juntos					TOTAL TRAVE			
		Colocação dos apoios, um à frente/trás do outro	Pé livre em flexão plantar ou extensão dorsal	Corpo em Extensão	Olhar dirigido para a frente	M.S. em elevação lateral superior	TOTAL	Colocação dos apoios, um à frente/trás do outro em ponta dos pés	Pé livre em flexão plantar ou extensão dorsal	Corpo em Extensão	Olhar dirigido para a frente	M.S. em elevação lateral superior	TOTAL	Colocação dos apoios, um à frente/trás do outro em ponta dos pés	Olhar dirigido para a frente	Corpo em Extensão	Rotação sobre o eixo longitudinal no sentido correto	M.S. em elevação lateral superior	TOTAL	Colocação dos apoios, um à frente do outro	Salto para cima		Elevação dos joelhos ao peito unidos	Olhar dirigido em frente	M.S. em elevação lateral superior
Nº	Nome																								
1																									
2																									
3																									
5																									
6																									
7																									
8																									
9																									
10																									
11																									
12																									

Anexo D – Tabela síntese da Avaliação Diagnóstica da UD Politemática 1

MATÉRIAS A LECIONAR		CONTEÚDOS		ALUNOS	
		- Dificuldades	+ Dificuldades	- Acompanhamento	+ Acompanhamento
Ginástica	Solo Acrobática Aparelho (mini)	Rolamento engrupado à retaguarda e à frente; Rolamento à retaguarda pernas afastadas; Elementos de ligação. Realização das pegas. Salto de vela e engrupado; Realização de ajudas.	Rolamento saltado; Roda; Apoio facial invertido com rolamento à frente; Espargata. Realização de figuras a pares e trios (manutenção do equilíbrio). Pirueta vertical e salto encarpado pernas afastadas; corrida preparatória e impulsão.	Nº 1; Nº 4; Nº 5; Nº 11; Nº 14; Nº 19	Nº 2; Nº 6; Nº 8; Nº 9; Nº 13; Nº 20; Nº 21
Atletismo*	Estafetas Barreiras Comprimento Triplo S. Altura Peso	Definição da perna de ataque. Salto com a técnica de tesoura.	Transmissão do testemunho. Transposição da barreira (trajetória rasa). Estrutura rítmica da chamada Salto com a técnica de Fosbury Flop Manutenção do cotovelo afastado do tronco	Nº 1; Nº 4; Nº 5; Nº 7; Nº 11; Nº 14; Nº 18; Nº 22	Nº 2; Nº 6; Nº 9; Nº 13; Nº 16; Nº 20
Raquetes	Badminton Ténis*	Conhecimento das regras	Deslocamento e posicionamento para a devolução da bola ou volante	Nº 1; Nº 5; Nº 10; Nº 11; Nº 14; Nº 15; Nº 18; Nº 22	Nº 2; Nº 3; Nº 8; Nº 9; Nº 12; Nº 13; Nº 16; Nº 17; Nº 20
At. Rítmicas e Expressivas	Dança*	Movimentos locomotores, movimentos de imitação do colega (espelho).	Expressividade, noção de ritmo e exploração do espaço, movimentos não locomotores.	Nº 2; Nº 3; Nº 4; Nº 5; Nº 15	Nº 8; Nº 9; Nº 13; Nº 18; Nº 21; Nº 22
At. de Natureza	Orientação*	Orientação da planta	Interpretação da simbologia	Nº 1; Nº 4; Nº 5; Nº 11; Nº 14; Nº 19	Nº 2; Nº 6; Nº 8; Nº 9; Nº 13; Nº 20; Nº 21
D. Combate	Judo*	Realização das pegas	Realização de desequilíbrios e quedas	Nº 1; Nº 4; Nº 5; Nº 7; Nº 11; Nº 14; Nº 18	Nº 2; Nº 9; Nº 13; Nº 16; Nº 20

* Estas matérias não foram abordadas nos anos anteriores

Anexo E – Ficha de Avaliação Diagnóstica de Conhecimentos



Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de S. Roque

Ano Letivo 2011/2012

Ficha de Avaliação Diagnóstica – JDC (Voleibol)

1. Cada equipa é constituída por:

- ☐ 4 jogadores em campo e 4 suplentes;
- ☐ 6 jogadores em campo e 6 suplentes;
- ☐ 6 jogadores em campo e 4 suplentes;
- ☐ 4 jogadores em campo e 6 suplentes.

2. As dimensões do campo de voleibol oficial são:

- ☐ 20m x 10m
- ☐ 19m x 10m
- ☐ 18m x 9m
- ☐ 21m x 9m

3. A rotação dos jogadores faz-se:

- ☐ Quando o árbitro manda
- ☐ No sentido contrário ao dos ponteiros do relógio
- ☐ Sempre que a equipa decide
- ☐ No sentido dos ponteiros do relógio

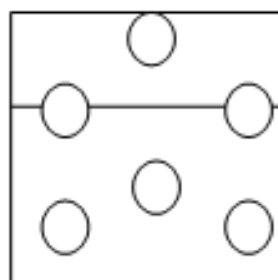
4. Qual o limite máximo de toques por equipa (em cada jogada)? _____

5. Quantos sets uma equipa precisa de ganhar para vencer o jogo? _____

6. Qual o nome deste gesto técnico?



7. Coloca corretamente os números de 1 a 6 na respetiva posição:



Anexo F – Ficha de registo de Avaliação Diagnóstica da Aptidão Física



AVALIAÇÃO DA APTIDÃO FÍSICA – BATERIA DE TESTES FITESSGRAM



Nº	NOME	COMPOSIÇÃO CORPORAL			APTIDÃO AERÓBIA	APTIDÃO MUSCULAR				
		Estatura (m)	Peso (kg)	IMC	Valvém	Abdominais	Extensão do tronco	Flexibilidade		Flexão de Braços em suspensão
								Esq.	Dir.	
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										

Anexo G – Planeamento Anual (9º2)

Setembro	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D			Férias	2ª Feira → 45' 5ª Feira → 90'	
				1	2	3	4			Férias		
	5	6	7	8	9	10	11			Férias		
	12	13	14	15	16	17	18			Apresentação e Aptidão Física - Fitnessgram		
	19	20	21	22	23	24	25	19	22	JDC (Campo 1) – Av. Inicial		
26	27	28	29	30				26	29		Aula 1 e 2/3 de 31	
Outubro	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D					
							1	2				
	3	4	5	6	7	8	9	3	6	JDC (Campo 1)	Aula 4 e 5/6 de 31	
	10	11	12	13	14	15	16	10	13	JDC (Campo 1)	Aula 7 e 8/9 de 31	
	17	18	19	20	21	22	23	17	20	JDC (Campo 1)	Aula 10 e 11/12 de 31	
	24	25	26	27	28	29	30	24	27	JDC (Campo 1)	Aula 13 e 14/15 de 31	
31							31		JDC (Campo 1)	Aula 16 de 31		
Novembro	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D					
		1	2	3	4	5	6		3	JDC (Campo 2)	Aula 17/18 de 31	
	7	8	9	10	11	12	13	7	9	Dia do Basquetebol e do Madeirabol	JDC (Campo 2) Aula 19/20 de 31	
	14	15	16	17	18	19	20	14	17	JDC (Campo 2)	Aula 21 e 22/23 de 31	
	21	22	23	24	25	26	27	21	24	JDC (Campo 2)	Aula 24 e 25/26 de 31	
28	29	30					28		1ª Teste	Aula 27 de 31		
Dezembro	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D					
				1	2	3	4					
	5	6	7	8	9	10	11	5		JDC (Campo 2)	Aula 28 de 31	
	12	13	14	15	16	17	18	12	15	JDC (Campo 2) – Av. Fim do 1º Período	Aula 29 e 30/31 de 31	
	19	20	21	22	23	24	25			Férias Natal		
26	27	28	29	30	31				Férias Natal			
Janeiro	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D					
							1					
	2	3	4	5	6	7	8		5	Politémática 1 (Ginásio)	Aula 1/2 de 34	
	9	10	11	12	13	14	15	9	12	Politémática 1 (Ginásio)	Aula 3 e 4/5 de 34	
	16	17	18	19	20	21	22	16	19	Politémática 1 (Ginásio)	Aula 6 e 7/8 de 34	
23	24	25	26	27	28	29	23	26	Politémática 1 (Ginásio)	Aula 9 e 10/11 de 34		
30	31						30		Politémática 1 (Ginásio)	Aula 12 de 34		
Fevereiro	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D					
			1	2	3	4	5		2	Politémática 1 (Ginásio)	Aula 13/14 de 34	
	6	7	8	9	10	11	12	6	7	Politémática 1 (Campo 1)	Aula 15 e 16/17 de 34	
	13	14	15	16	17	18	19	13	14	Politémática 1 (Campo 1)	Aula 18 e 19/20 de 34	
	20	21	22	23	24	25	26		23	Politémática 1 (Campo 1)	Aula 21/22 de 34	
27	28	29					27		Politémática 1 (Campo 1)	Aula 23 de 34		
Março	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D					
				1	2	3	4		1	Politémática 1 (Campo 1)	Aula 24/25 de 34	
	5	6	7	8	9	10	11	5	8	Politémática 1 (Campo 1)	Aula 26 e 27/28 de 34	
	12	13	14	15	16	17	18	12	15	Politémática 1 (Campo 1) / 2ª Teste	Aula 29 e 30/31 de 34	
	19	20	21	22	23	24	25	19	22	Politémática 1 (Campo 1)	Aula 32 e 33/34 de 34	
26	27	28	29	30	31				Férias da Páscoa	23	Dia do Voleibol	
Abril	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D					
							1					
	2	3	4	5	6	7	8			Férias da Páscoa	18-20	Desporto Escolar
	9	10	11	12	13	14	15		12	Politémática 2 (Campo 2)	Aula 1/2 de 15	
	16	17	18	19	20	21	22	16	19	Politémática 2 (Campo 2)	Aula 3 e 4/5 de 15	
	23	24	25	26	27	28	29	23	26	Politémática 2 (Campo 2)	Aula 6 e 7/8 de 15	
30							30		Politémática 2 (Campo 2)	Aula 9 de 15		
Maio	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D					
			1	2	3	4	5		3	Politémática 2 (Campo 2)	Aula 10/11 de 15	
	7	8	9	10	11	12	13	7	10	Politémática 2 (Campo 2)	Aula 12 e 13/14 de 15	
	14	15	16	17	18	19	20	14		Politémática 2 (Campo 2)	Aula 15 de 15	
	21	22	23	24	25	26	27					
28	29	30	31							29	Dia do Futsal	
Junho	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S	D					
					1	2	3					
	4	5	6	7	8	9	10					
	11	12	13	14	15	16	17					
	18	19	20	21	22	23	24					
	25	26	27	28	29	30	31					

Anexo H – Cronograma de 2º/3º Período (9º2)

Matérias de Ensino		Janeiro										Fevereiro										Março										Abril										Maio										Mês
		5	9	12	16	19	23	26	30	2	6	9	13	16	23	27	1	5	8	12	15	19	22	12	16	19	23	26	30	3	7	10	14	Dia																		
		90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	Duração																			
		G	G	G	G	G	G	G	G	G	C1	C1/G	C1	C1/G	C1/G	C1	C1/G	C1	C1/G	C1/G	C1/G	C1	C1/G	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2	Instalação																		
Ginástica	Solo																																																			
	Acrobática																																																			
	Aparelhos (Mini-																																																			
Desportos de Raquete	Badminton/Tênis de mesa																																																			
	Tênis de Campo																																																			
Desportos de Combate	Judo																																																			
Atletismo	Corrida de Velocidade																																																			
	Corrida de Barreiras																																																			
	Corrida de Estafetas																																																			
	Lançamento do Peso																																																			
	Salto em Altura																																																			
	Salto em Comprimento e																																																			
Atividades Rítmicas e Expressivas																																																				
Atividades de Exploração da Natureza																																																				
Jogos Desportivos Coletivos																																																				
UD		POLITEMÁTICA 1																						POLITEMÁTICA 2																												
Nº de Aula		1/2	3	4/5	6	7/8	9	10/11	12	13/14	15	16/17	18	19/21	22	23	24/26	27	28/29	30/32	33	34/36	37	38/40	41	42/44	45	46/48	49	50/52	53	54/56																				

Legenda:

G - Ginásio

C1 - Campo 1

C2 - Campo 2

C1/G1 - Campo 1 e Ginásio livre

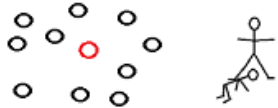


C2/G2 - Campo 2 e Ginásio livre no 2º tempo

Torneio inter-turmas (9º2 e 9º4)

Anexo I – Exemplo de Plano de Aula da UD de Ginástica (11ºPSI)

Módulo: Ginástica II	Aula n.º: 3 e 4 de 12	Ano/Turma: 11º PSI	Professora Estagiária: Dulce Marques	Orientador: Mestre Ricardo Oliveira
N.º Alunos: 11	Data: 16-11-11	Duração: 90'	Local: Ginásio	Material: Fita adesiva, 1 escada dinâmica, 3 bolas, 3 cordas, 1 reuther, 1 colchão comprido, 1 trave baixa, 2 bancos suecos, 6 colchões pequenos.

Objetivos Gerais: Introduzir, na ginástica de solo, a cambalhota à frente e à retaguarda engrupada, o pino de braços, o avião e a espargata frontal. Introduzir, na trave baixa, a marcha à frente e atrás e a meia-volta. Realizar uma sequência gímnica com os conteúdos abordados na aula.

PA	Conteúdos	Obj. Específicos	Obj. Operacionais / Estratégias	Esquemas	Tempos	
					TA	TE
Inicial	Ativação músculo-esquelética	<ul style="list-style-type: none"> Chamada Ativar os principais grupos musculares e realizar. 	<p>"Jogo da Apanhada": Um aluno é responsável por apanhar os restantes alunos. Um jogador que for apanhado (tocado) terá de se colocar de pernas afastadas de modo a que um colega o "salve" passando entre estas.</p>	 	0'	
	Condição Física	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a coordenação e a força inferior e média. 	<p>Circuito:</p> <ul style="list-style-type: none"> Escada Dinâmica (1 pé, 2 pés, 1 dentro e 1 fora, etc.); Abdominais (10); Saltos à corda; Dorsais com bola (5); <p>Exercícios de Mobilidade Articular e Flexibilidade</p> <ul style="list-style-type: none"> Tornozelos, pulsos, costas, pescoço, etc. 		4'	5'
Fundamental	<p><u>Solo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Cambalhota à frente e atrás engrupada; <p><u>Trave Baixa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Marcha à frente e atrás; Meia-volta. 	-	<p>Circuito 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> Cambalhota à frente e à retaguarda engrupada; Saltos por cima do banco sueco; Marcha à frente e atrás e meia volta na trave baixa; Andar sobre o banco sueco. <p>Circuito realizado na parte inicial da aula.</p>		9'	
	Condição Física				31'	22'
	<p><u>Solo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Cambalhota à frente e atrás engrupada; Pino de Braços; Avião; Espargata Frontal <p><u>Trave Baixa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Marcha à frente e atrás; Meia-volta. 				36'	5'
			<p>Circuito 2 (Inverte o Sentido):</p> <ul style="list-style-type: none"> Rolamentos à frente e atrás engrupado; Avião e Espargata Frontal no solo; Marcha à frente e atrás e meia volta na trave baixa; Pino de braços nos espaldares. 			22'

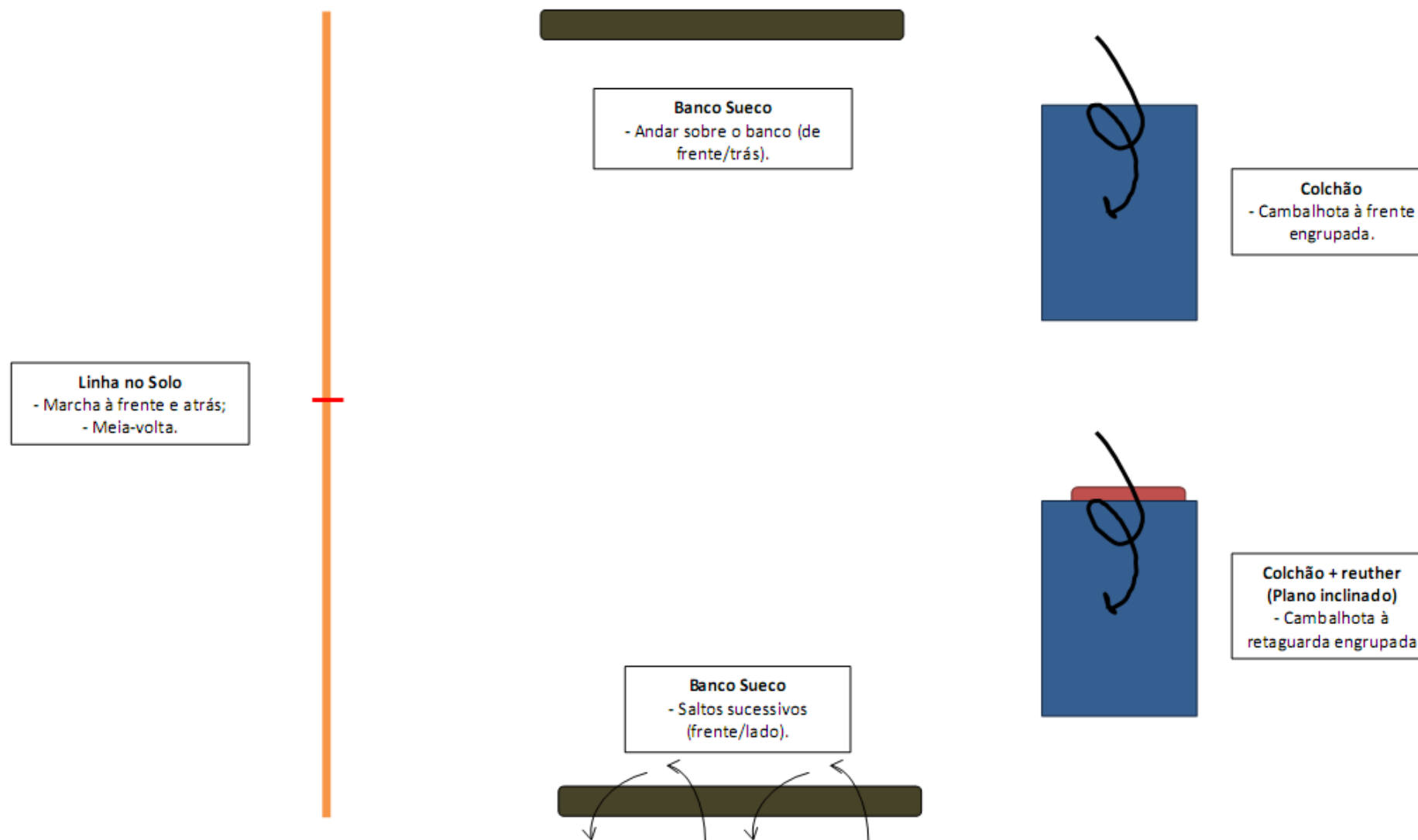
Fundamental	Conteúdos abordados anteriormente	<ul style="list-style-type: none"> Que os alunos sejam capazes de interligar os conteúdos abordados na aula numa sequência gímnica simples. 	Sequência Gímnica: <ul style="list-style-type: none"> Pino de braços com saída em cambalhota à frente; Avião; Cambalhota à frente (engrupada); Meia Volta; Cambalhota à retaguarda (engrupada). Trave Baixa: <ul style="list-style-type: none"> Marcha à frente e atrás; Meia-volta. 		58'	17'
Final	Retorno à calma Considerações Finais	Alongar os principais músculos solicitados. Que o aluno conheça os objetivos da aula.	Alunos dispostos em "U" realizam os alongamentos indicados pelo aluno (Joel). Sumário da aula, esclarecimento das dúvidas dos alunos e informação sobre os conteúdos da próxima aula. Abordar a Ação de Extensão Curricular aos alunos.		75' 80'	5'

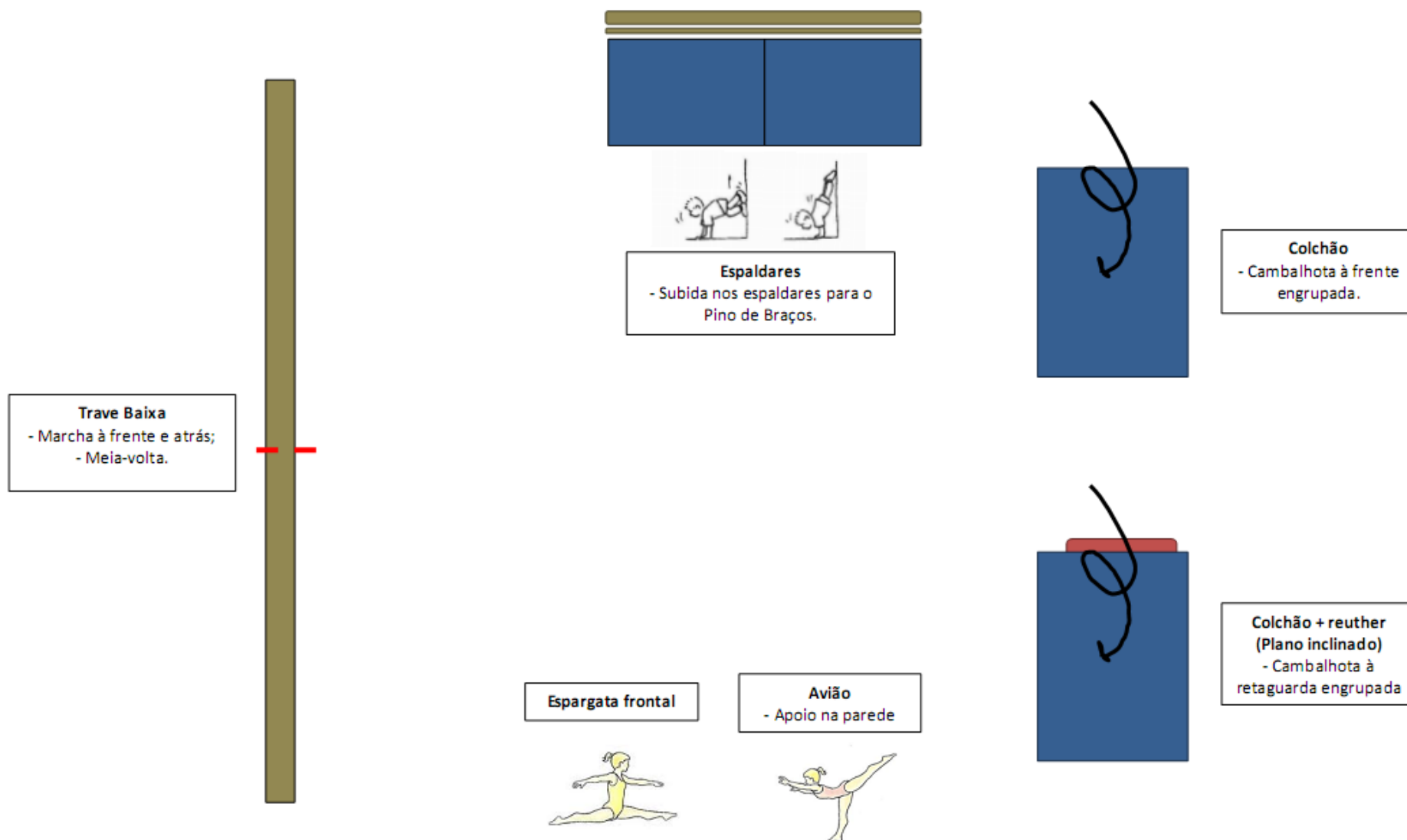
* 10 Minutos da aula são cedidos para a higiene pessoal dos alunos.

Reflexão da aula

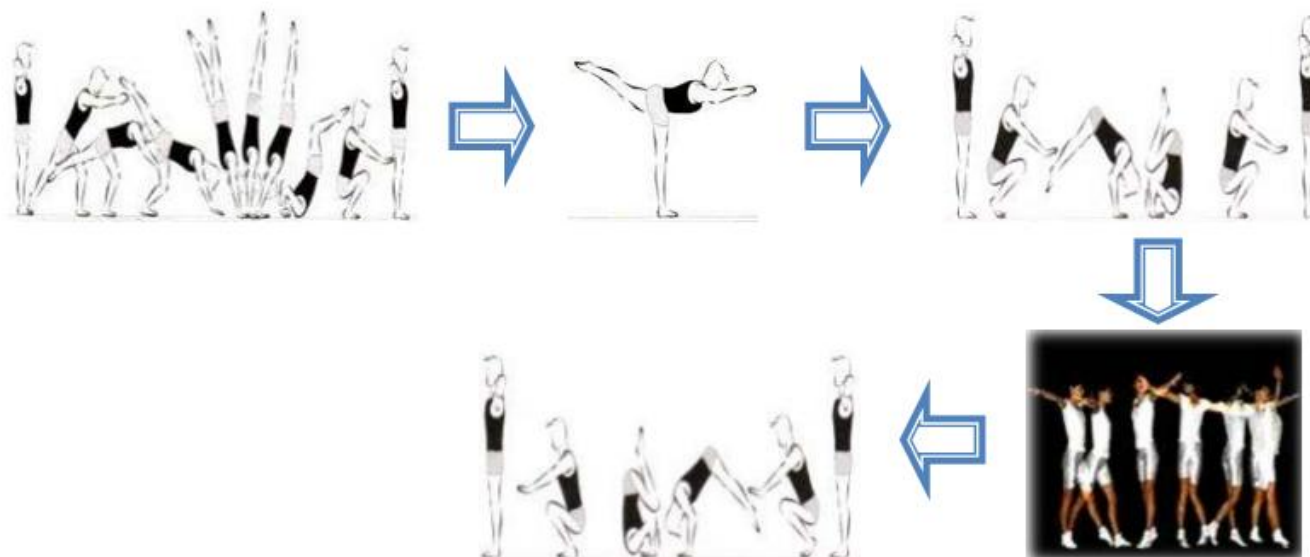
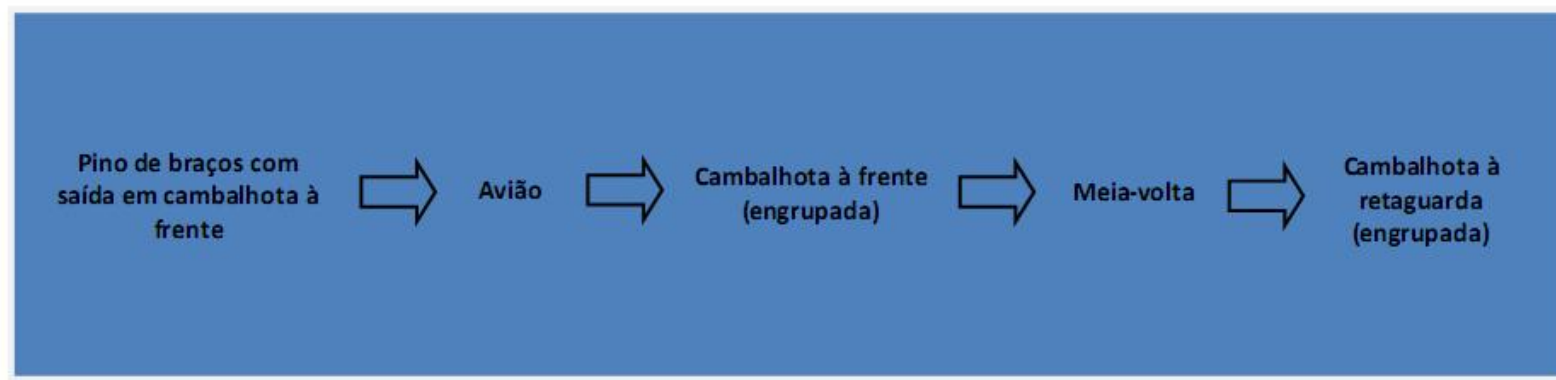
- Nesta aula houve uma má gestão do tempo da minha parte, pois demorei mais tempo do que o previsto para os exercícios do primeiro momento de condição física e posteriormente comprometi a realização da totalidade da aula, não tenho sido realizado o exercício que englobava a sequência gímnica.
- No início da parte fundamental expliquei de forma superficial o circuito, no entanto verifiquei que alguns dos alunos não compreenderam o que era pedido, daí que uma estratégia que a utilizar poderia ser realizar uma visita guiada ao longo do circuito exemplificando cada exercício. Esta estratégia ocupa um maior tempo de aula, mas poderá contribuir para uma maior compreensão por parte dos alunos e rentabilização do tempo de prática.
- Foi realizado no segundo momento de condição física o mesmo circuito utilizado no primeiro momento. Esta forma facilitou o processo de organização do circuito, mas no entanto poderia ter alterado alguns aspetos, por exemplo o tipo de abdominais, tornando-o mais diversificado.
- Relativamente às ajudas, foi solicitado aos alunos que participassem na ajuda ao colega, no entanto deveria ter dado mais *feedbacks* específicos sobre a forma como realizar as ajudas.

Circuito 1

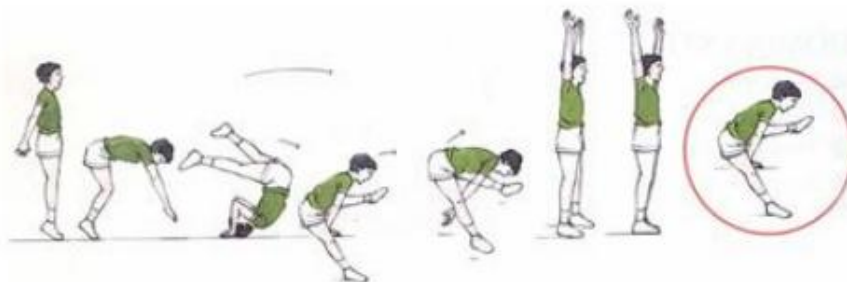


Circuito 2

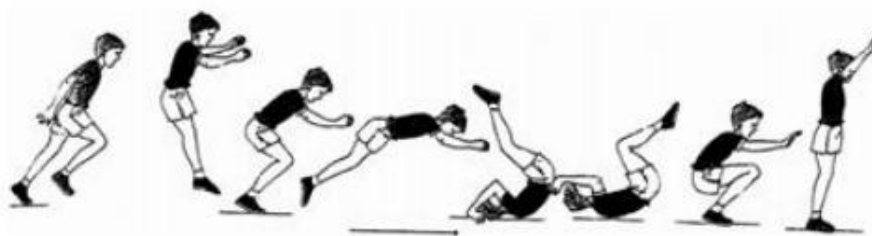
Sequência Gímnica



Anexo J – Exemplo de folheto informativo sobre a matéria de Ginástica

Cambalhota à frente de pernas afastadas**Componentes críticas:**

- ✓ Colocação das mãos à largura dos ombros com os dedos orientados para a frente e com os M.S. em extensão, seguido de impulsão dos M.I. com flexão dos M.S. e colocação da nuca no solo;
- ✓ Enrolamento progressivo sobre a coluna, mantendo o corpo engrupado;
- ✓ Afastamento dos M.I. em extensão após a bacia passar a vertical dos ombros;
- ✓ Colocação das mãos entre as coxas e junto à bacia, com dedos orientados para a frente;
- ✓ Subida do tronco, mantendo os M.I. afastados e completamente estendidos;
- ✓ Posição final com M.I. juntos e em extensão e M.S. em elevação superior.

Cambalhota à frente saltada**Componentes críticas:**

- ✓ Pequeno balanço e chamada a pés juntos;
- ✓ Pequeno voo terminando com a colocação dos MS à largura dos ombros no tapete;
- ✓ Após o contacto com o tapete, queixo junto ao peito, flexão progressiva dos M.S. e colocação da linha dos ombros no tapete;
- ✓ Manutenção dos M.I. em extensão durante o voo e enrolamento progressivo sobre a coluna;
- ✓ Saída de pé com os MI em extensão e MS em elevação superior e em equilíbrio;

Anexo K – Exemplo de uma Ficha Informativa

ATLETISMO - 8 de março de 2012

Ficha nº 3 – 9º2

Assunto: Salto em comprimento / Triplo Salto


O Salto em comprimento é um tipo de salto que consiste na realização de uma corrida de balanço rápida e precisa, seguida de uma chamada ativa, com o objetivo de "transformar" a velocidade adquirida na maior distância horizontal possível. Existem diferentes técnicas de salto: na passada, em extensão e em tesoura. Iremos apenas abordar a técnica de salto na passada, pois pensamos que esta será a que melhor se adapta à realidade escolar.

O Triplo é um salto complexo e pouco natural, no qual o saltador tem de realizar três saltos consecutivos, como se fosse um só, procurando uma boa correlação entre as distâncias alcançadas em cada um dos apoios. Como fatores importantes neste tipo de salto podemos salientar: a velocidade, a agilidade, a manutenção, o equilíbrio do corpo, o sentido de ritmo, a força de salto e a flexibilidade, suficientes para suportar três saltos consecutivos.



O Salto em Comprimento é composto por 4 fases:	O Triplo Salto é composto por 5 fases:
1. Corrida de Balanço	1. Corrida de Balanço
2. Chamada ou Impulsão	2. Primeiro salto: pé coxinho (hop)
3. Suspensão ou Voo	3. Segundo salto: passada saltada (step)
4. Queda ou Recepção	4. Terceiro salto: salto (jump)
	5. Queda ou Recepção.

Anexo L – Exemplo de um Teste de Avaliação Sumativa

Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro		
FICHA DE AVALIAÇÃO – EDUCAÇÃO FÍSICA – 9º2		
Nome: _____		Nº: _____
Classificação: _____		Professor: _____
Enc. Educação: _____		
<p>Antes de iniciares o teu teste, lê-o com atenção para esclareceres possíveis dúvidas. O teste tem a duração de 25 minutos.</p> <p style="text-align: center;"><u>Atletismo</u></p> <p>1 Assinala as frases como Verdadeiras (V) ou Falsas (F), corrigindo as falsas.</p> <p>1.1 Na corrida de estafetas, o testemunho pode ser transmitido em qualquer zona do percurso. <input type="checkbox"/></p> <p>1.2 Na transmissão ascendente, o testemunho é passado de cima para baixo. <input type="checkbox"/></p> <p>1.3 A posição ideal de corrida obriga a correr com o tronco inclinado à frente. <input type="checkbox"/></p> <p>1.4 Durante a corrida os membros superiores são alternados com os membros inferiores. <input type="checkbox"/></p> <p>1.5 Numa corrida de estafetas o atleta que realiza a partida é o mesmo que chega à meta. <input type="checkbox"/></p> <p>1.6 No salto de barreiras, a perna de impulsão é a primeira a transpor a barreira. <input type="checkbox"/></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>2 Assinala a opção correta.</p> <p>2.1 O salto em comprimento depois da partida tem:</p> <p>a) 3 fases: corrida de balanço; chamada, e aérea.</p> <p>b) 4 fases: corrida de balanço, chamada, voo e queda.</p> <p>c) 3 fases: corrida de balanço, chamada e queda.</p> <p>d) 4 fases: corrida contínua, chamada, voo e recepção.</p> <p>2.2 Durante a corrida de velocidade evitar:</p> <p>a) Olhar para o lado.</p> <p>b) Na primeira passada da corrida, dar um salto.</p> <p>c) Durante a corrida, que o primeiro contacto do pé com o solo seja feito pelo calcanhar.</p> <p>d) Todas as respostas certas.</p> <p>2.3 Na chamada do salto em comprimento:</p> <p>a) Devo realizar a impulsão com os dois pés.</p> <p>b) Devo elevar o joelho da perna de impulsão.</p> <p>c) Devo elevar o joelho da perna livre e realizar uma chamada lenta mas forte.</p> <p>d) Devo realizar uma chamada breve e explosiva, elevando o joelho da perna livre</p>		



2.4 No salto em altura:

- a) A corrida de balanço é realizada na diagonal inclinando o corpo para o lado interno.
- b) A corrida de balanço é realizada sempre à mesma velocidade.
- c) A corrida de balanço é realizada em curva inclinando o corpo para o lado interno.
- d) A corrida de balanço é realizada em curva realizando a impulsão a dois pés.

2.5 A corrida de estafetas é considerada uma corrida de:

- a) Velocidade;
- b) Meio Fundo.
- c) Fundo.
- d) Todas as anteriores estão incorretas.

2.6 Na corrida de estafetas, se o testemunho cair:

- a) O atleta que o transportava tem de iniciar a partida novamente.
- b) O atleta e os colegas são desclassificados.
- c) O atleta que o transportava deve apanhá-lo.
- d) O atleta que o iria receber deve apanhá-lo.

2.7 Na corrida de estafetas, a zona de transmissão tem uma distância de:

- a) 10 metros.
- b) 12 metros.
- c) 15 metros.
- d) 20 metros.

3. Existem duas técnicas de transmissão do testemunho na corrida de estafetas. Enumere-as e descreva uma delas, tendo em conta a ação do transmissor e a ação do recetor.

Ténis de Campo

4. Assinala a opção correta.

4.1 Em cada jogo quais as possíveis pontuações?

- a) 15 – 30 – 45 – Jogo.
- b) 15 – 40 – 45 – Jogo.
- c) 15 – 35 – 40 – Jogo.
- d) 15 – 30 – 40 – Jogo.



4.2 Antes de fazer o ponto de jogo e em caso de empate, como resolvemos esta situação?

- a) Com moeda ao ar.
- b) Ganha o jogador que iniciou o serviço.
- c) Vai a um "tie break" (desempate).
- d) Vence o primeiro a atingir uma vantagem de 2 pontos.

4.3 Quantas tentativas de serviço, os jogadores dispõem?

- a) Duas.
- b) Depende se for "ponto para jogo" (*game point*).
- c) Ambas estão corretas.
- d) Nenhuma está correta.

5. Qual a importância de realizar a posição base no Ténis de Campo?

5.1 Refere 3 aspetos fundamentais na execução da posição base?

6. Identifica as seguintes ações técnicas:



6.1 _____



6.2 _____



6.3 _____

Anexo M – Ficha de Registo de Observação das Aulas (EASSED)

Dimensões	Categorias	1	2	3	4
Gestão e Organização Inicial	Pontualidade				
	Início da atividade				
	Local de reunião				
Informação Inicial	Apresentação dos objetivos				
	Relação com as aulas anteriores				
	Definição dos objetivos da aula				
Qualidade da Informação	Linguagem clara e concisa				
	Velocidade de exposição				
	Terminologia adequada				
	Pertinência da informação				
	Domínio da matéria				
	Duração de preleção				
Aquecimento	Adequação da duração				
	Progressão em Intensidade				
	Adequação aos conteúdos a serem abordados				
Organização e gestão da turma antes da prática	Combinação/recordação de sinais				
	Velocidade de organização da turma				
	Composição de grupos				
	Colaboração na organização				
	Reforço da velocidade de organização				
Demonstração	Adequação do modelo				
	Posição dos alunos				
	Identificação das componentes críticas				
	Reforço positivo ao(s) Modelo(s)				
Valor das atividades propostas	Relação objetivo/conteúdos/melos				
	Relação volume/Intensidade				
	Duração relativa de cada exercício				
	Duração e natureza das pausas				
	Grau de dificuldade dos exercícios				
	Lógica de progressão				
Controlo ativo da prática dos alunos	Visão geral da classe				
	Circulação pelo espaço				
	Atenção constante à prática				
	Interações positivas				
	Entusiasmo				
	Utilização do Nome dos alunos				
Correção das execuções motoras	Frequência de Fb				
	Especificidade do Fb				
	Relação aprovativos/desaprovativos				
	Valor/adequação aos erros				
Organização e Gestão da turma em prática	Número de episódios de organização				
	Duração dos tempos e organização				
	Equilíbrio e utilização do espaço				
Informação Final	Revisão dos conteúdos				
	Extensão dos conteúdos				
	Projeção dos conteúdos da próxima aula				
Organização e gestão da turma no final	Arrumação do material				
	Velocidade de arrumação				
Avaliação global	Adequação do plano de aula/aula				
	Duração relativa das partes				
	Valoração das aulas pelos alunos				

Anexo N – Definição das Categorias da Ficha de Observação - EASSED

Gestão e Organização Inicial	
Pontualidade	A aula começa na hora pré-determinada sendo pontuais professores e alunos
Início da Atividade	A aula começa logo que os alunos entram, sem delongas necessárias
Local de Reunião	O local de reunião é estrategicamente bem escolhido, ajustado às tarefas iniciais, e é conhecido dos alunos
Informação Inicial	
Apresentação dos Objetivos	O objetivo da aula foi apresentado
Relação com as Aulas Anteriores	A aula foi relacionada com as anteriores esclarecendo-se o contexto em que se insere
Definição dos objetivos da aula	Fez uma apresentação sumária, rápida, do conteúdo da sessão
Qualidade da Informação	
Linguagem Clara e Concisa	A linguagem é simples e clara sendo expressa de acordo com o nível linguístico dos alunos
Velocidade da Exposição	A velocidade de exposição é considerada adequada para a capacidade de interpretação dos alunos
Terminologia Adequada	A terminologia técnica é correcta, os conceitos técnicos e táticos são válidos
Pertinência de Informação	Indica só o mais relevante e essencial não se perdendo em pormenores ou em informações não úteis para a aula que se vai seguir
Domínio da Matéria	O professor domina a matéria desportiva que ensina, conhece conceitos e regras
Duração da Preleção	A duração da preleção não é demasiado curta, no sentido em que algumas informações básicas ficarão por transmitir, nem demasiado longa
Aquecimento	
Adequação da Duração	A sua duração, é suficiente para mobilizar eficazmente os sistemas a utilizar não sendo demasiado longo de modo a prejudicar atividades fundamentais
Progressão em Intensidade	Existe uma progressão dos diferentes tipos de estímulos que garante a efetiva mobilização dos diferentes sistemas biológicos a utilizar
Adequação aos conteúdos a serem abordados	Existe relação entre aquecimento e objetivos principais da sessão; o aquecimento é específico, os exercícios e as atividades propostas garantem a mobilização física, emocional e intelectual para essas atividades
Organização e Gestão da Turma Antes da Prática	
Combinação/Recordação de Sinais	O professor recorda os sinais de atenção, reunião, transição ou outros, sendo estes bem contrastados entre si e sendo utilizados coerentemente
Velocidade de Organização da Turma	A organização de grupos é rápida, os grupos existentes reúnem-se rapidamente
Composição dos Grupos	Os grupos de prática são homogéneos, não havendo grandes desníveis entre grupos
Colaboração na Organização	Os alunos colaboram nas tarefas de organização, de forma pré-planeada, rápida e eficaz
Reforço da Velocidade de Organização	O professor reforça os alunos, grupo ou turma pela velocidade com que desempenharam as tarefas de gestão da classe
Demonstração	
Adequação do Modelo	O aluno utilizado é um modelo adequado, apresentando na sua execução as componentes críticas que se pretendem ver ilustradas
Posição dos Alunos	A posição dos observadores é adequada à observação das diferentes componentes críticas, existe distanciamento e perspetiva suficiente para todos os alunos
Identificação das Componentes Críticas	As componentes críticas ou critérios de êxito foram identificadas no modelo esclarecendo-se os critérios fundamentais de execução
Reforço Positivo ao(s) Modelo(s)	Agradece e elogia a execução e o executante reforçando este tipo de participação

Valor as Atividades Propostas	
Relação Objetivo/Conteúdos/Meios	Existe concordância entre os objectivos definidos, os conteúdos e os meios utilizados para os alcançar
Relação Volume/Intensidade	A relação entre volume e intensidade é ajustada aos objetivos da aula
Duração Relativa de Cada Exercício	O número de repetições, o tempo que se está em cada exercício, atividade ou estação é adequado
Duração e Natureza das Pausas	Os tempos de recuperação entre diversos grupos de exercícios e a atividade desenvolvida nesses tempos de recuperação é adequado
Grau de Dificuldade dos Exercícios	Os exercícios têm graus de dificuldade ajustados ao nível ou níveis de prática dos alunos sendo perceptível variantes de dificuldade como critério de individualização
Lógica de Progressão	As atividades e exercícios são organizados segundo uma forma lógica que conduz ao sucesso
Controlo Ativo da Prática dos Alunos	
Visão Geral da Classe	O professor vê a totalidade dos alunos e é visto por eles e/ou manifesta saber o que se passa na aula
Circulação pelo Espaço	O professor circula pelo perímetro exterior do espaço e os deslocamentos são variados e imprevisíveis
Atenção Constante à Prática	O professor está atento à totalidade do que se passa na classe, está atento ao que os alunos fazem e dizem
Interações Positivas	As interações são predominantemente positivas, os FB positivos são dominantes
Entusiasmo	O professor ri, sorri, participa nas atividades, aplaude
Utilização do Nome dos Alunos	Os alunos são tratados pelo nome ou pelo apelido de forma frequente
Correção das Execuções Motoras	
Frequência do FB	O FB é dado de uma forma frequente
Especificidade do FB	Os FB são, predominantemente, específicos: descritivos, prescritivos, interrogativos
Relação Aprovativos/Desaprovativos	Os FB avaliativos positivos, de afetividade positiva, são claramente dominantes sobre os desaprovativos
Valor/Adequação aos Erros	São adequados ao erro cometido, incidindo sobre o principal erro e sobre a sua causa de forma pertinente e útil
Organização e Gestão da Turma em Prática	
Número de Episódios de Organização	São raros os episódios de organização
Duração dos Tempos de Organização	Os tempos de organização são o mínimo essencial
Equilíbrio da Utilização do Espaço	A utilização do espaço é equilibrada
Informação Final	
Revisão dos Conteúdos	Revê os conteúdos mais importantes mesmo os que não resultam de dúvidas concretas colocadas pelos alunos
Extensão dos Conteúdos	Realiza a extensão dos conteúdos, acrescentando novas informações consideradas de interesse
Projeção dos conteúdos da próxima aula	Apresenta o que se fará de seguida numa lógica de progressão e de forma motivantes
Organização e Gestão da Turma no Final	
Arrumação do Material	Os alunos participam na arrumação do material
Velocidade de Arrumação	A arrumação foi rápida.
Avaliação Global	
Adequação Plano de Aula/Aula	Apresentou a aula conforme o planeado ou adaptou o plano sem desvirtuar os objetivos da sessão
Duração Relativa das Partes	As diferentes partes da aula tiveram durações relativas aceitáveis
Valoração da Aula pelos Alunos	Os alunos gostaram da aula

Anexo O – Ficha individual do aluno



Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de S. Roque

Ano Letivo 2011/2012

Ficha do Aluno

Fotografia

1. Identificação

Nome: _____ Nº _____

Data de Nascimento ____/____/____ Sexo _____ Naturalidade _____

Morada _____

Código Postal _____ - _____ Localidade _____ Telefone _____

Telemóvel _____ E-mail _____

2. Agregado Familiar

Nome do Pai: _____ Idade _____

Profissão _____ Habilitações Literárias _____

Nome da Mãe: _____ Idade _____

Profissão _____ Habilitações Literárias _____

Nome do Encarregado de Educação: _____

Grau de Parentesco _____ Telefone _____ Telemóvel _____

E-mail: _____

Profissão _____ Habilitações Literárias _____

Morada _____

Código Postal _____ - _____ Localidade _____

Quantas pessoas moram contigo? _____ Com quem vives? (Menciona os graus de parentesco)

Nº de irmãos _____ Idades ____/____/____/____/____/____

3. Dados Relativos à Educação Física

Gostas das aulas de Educação Física? SIM ☐ NÃO ☐

Qual a tua classificação de Educação Física no ano anterior? _____

Qual(ais) a(s) modalidade(s) que preferes? _____

Porquê? _____

Qual(ais) a(s) modalidade(s) que sentes mais dificuldade? _____

Quais as modalidades que mais gostarias de abordar nas aulas de Educação Física)

O que esperas das aulas de Educação Física? _____

Participas no Desporto Escolar? SIM ☐ NÃO ☐

Qual(ais) a(s) modalidade(s)? _____

Numa escala de 0 a 10, qual a tua motivação para a aula de Educação Física? _____

4. Dados Desportivos

Já praticaste alguma modalidade desportiva? SIM ☐ NÃO ☐ Quanto tempo? _____

Qual(ais)? _____

Praticas atualmente alguma modalidade desportiva? SIM ☐ NÃO ☐

Quanto tempo? _____ Qual(ais)? _____

Nº de treinos por semana? _____ Nº de horas por semana? _____

És federado? SIM ☐ NÃO ☐ Qual o clube/associação? _____

----- (A preencher pelo Professor) -----

ASSIDUIDADE																									
1º PERÍODO																									
SETEMBRO				OUTUBRO								NOVEMBRO								DEZEMBRO					
19	22	26	29	3	6	10	13	17	20	24	27	31	3	6	10	13	17	20	24	27	31	5	12	15	
2º PERÍODO																									
JANEIRO								FEVEREIRO								MARÇO									
5	9	12	16	19	23	26	30	2	6	7	13	14	23	27	28	1	5	8	12	15	19	22			
3º PERÍODO																									
ABRIL						MAIO										JU									
12	16	23	26	30	3	7	10	14	17	21	24	25	31	4											

AVALIAÇÃO POR PERÍODO	Educação Física	AUTO-AVALIAÇÃO	1º Per.				2º Per.				3º Per.			
		AVALIAÇÃO	1º Per.				2º Per.				3º Per.			
	TODAS AS DISCIPLINAS	DISCIPLINAS	Port.	Mat.	F.Q.	Ing.	Fran.	E.V.	C.N.	Geg.	His.	TIC		
		1º PER.												
		2º PER.												
		3º PER.												

Anexo P – Questionário individual de Caracterização da Turma

Questionário de Caracterização da Turma

Este questionário visa recolher informações sobre os alunos da turma, com o objetivo de proceder à sua caracterização, de modo a obter um maior conhecimento da turma em si e dos alunos em particular, contribuindo para o sucesso do processo de ensino/aprendizagem.

As respostas a estas questões são confidenciais, ou seja, apenas o professor terá acesso, por isso deverão ser respondidas de forma individual e sincera.

Instruções: Nas questões de Sim ou Não colocar apenas um x na resposta. Nas questões que se pede para escolher duas ou mais opções por ordem de preferência deves colocar o número 1 para a primeira preferência e o número 2 para a segunda preferência e assim sucessivamente.

Agradecemos desde já a tua colaboração.

1. VIDA ESCOLAR

1.1. Há quantos anos frequentas esta escola? _____

1.2. Transitaste de ano? (assinala com x apenas uma opção)

Não ☐ Sim ☐

1.3. Porque frequentas a escola? (escolhe duas opções por ordem de preferência)

Gosto de aprender ☐

Para conviver com os colegas ☐

É necessário para preparar o futuro ☐

Sou obrigado pelos meus pais ☐

Quero tirar um curso depois do 9º ano ☐

Gosto do ambiente escolar, é divertido ☐

Outras ☐ Quais? _____

1.4. Gostas da tua escola? (assinala com x apenas uma opção)

Não ☐ Sim ☐

1.4.1. Se não, porquê? (escolhe duas opções por ordem de preferência)

Por causa dos colegas ☐

Por causa dos professores ☐

Por causa da matéria das aulas ☐

Por causa dos espaços e instalações da escola ☐

Outras ☐ Quais? _____

1.4.2. Se sim, porquê? (escolhe duas opções por ordem de preferência)

Por causa dos colegas ☐

Por causa dos professores ☐

Porque gosto da matéria das aulas ☐

Por causa dos espaços e instalações da escola ☐

Porque gosto do convívio com os colegas ☐

Por causa da possibilidade de fazer novos amigos ☐

Por causa dos tempos livres ☐

Porque gosto de aprender ☐

Porque gosto das actividades extracurriculares ☐

Outras ☐ Quais? _____

1.5. Gostas da tua turma? (assinala com x apenas uma opção)

Não ☐ Sim ☐

1.5.1. Se não, porquê? _____

1.6. Consideras que a tua turma é disciplinada? (assinala com x apenas uma opção)

Não ☐ Sim ☐

1.6.1. Porquê? _____

1.7. Achas que existe um espírito de interajuda na turma? (assinala com x apenas uma opção)

Não ☐ Sim ☐

1.7.1. Se não, porquê? (escolhe duas opções por ordem de preferência)

Porque existem "grupinhos" ☐

Porque todos querem ser o melhor ☐

Porque há colegas colocados à parte ☐

Porque há colegas que não se falam ☐

Porque há colegas que gozam dos outros ☐

Porque há conflitos entre colegas ☐

Outras ☐ Quais? _____

1.8. Quais são as características que consideras mais importantes num bom professor? (escolhe três opções por ordem de preferência)

Pontualidade ☐

Competência ☐

Organização ☐

Disponibilidade ☐

Compreensão ☐

Simpatia ☐

Assiduidade ☐

Exigência ☐

Outras ☐ Quais? _____

1.9. Quais são as 3 disciplinas que mais gostas? (coloca por ordem de preferência)

1) _____

2) _____

3) _____

1.5.1. Porquê? (assinala com x apenas duas opções)

Porque gosto da matéria(s) ☐

Porque gosto do(a) professor(a) ☐

Porque as aulas são interessantes ☐

Porque são mais fáceis ☐

Porque tenho boas notas ☐

Outra ☐ Qual? _____

1.10. Quais são as 3 disciplinas que menos gostas? (coloca por ordem de preferência)

1) _____

2) _____

3) _____

1.11.1. Porquê? (escolhe duas opções por ordem de preferência)

Porque as aulas são aborrecidas.....☐Porque a matéria é mais difícil.....☐Porque não gosto do professor(a).....☐Porque tenho mais dificuldades.....☐Porque tenho más notas.....☐Outra.....☐ Qual? _____

1.11. O que mais gostas no trabalho realizado nas aulas? (escolhe três opções por ordem de preferência)

Que o professor seja o único a participar.....☐Que o professor deixe os alunos participar.....☐Trabalhar individualmente.....☐Trabalhar em grupo.....☐Que o professor tenha em conta os interesses dos alunos.....☐Que o professor respeite os níveis de aprendizagem de cada aluno.....☐Utilização de meios audiovisuais/TIC.....☐Outra.....☐ Qual? _____

1.12. O que achas da(s) matéria(s) lecionada(s) nas aulas? (assinala com x duas opções)

Pouco interessante.....☐Pouco útil.....☐Desmotivante.....☐Interessante.....☐Bastante útil.....☐Motivante.....☐Desatualizada.....☐Ajustada à vida real.....☐Outra.....☐ Qual? _____

1.13. Quais são as razões para sentires dificuldades nas matérias abordadas nas aulas? (assinala com um x apenas três opções)

Não levas o material necessário para as aulas.....☐Tens dificuldade em compreender a explicação do professor.....☐As matérias da aula são muito difíceis.....☐Os assuntos são tratados com demasiada rapidez.....☐Os professores não são capazes de ensinar.....☐Dedicas pouco tempo ao estudo.....☐Os colegas da turma perturbam o bom funcionamento da aula.....☐És pouco organizado.....☐Tens pouco interesse por algumas matérias.....☐Outra.....☐ Qual? _____

1.14. Com que frequência estudas? (assinala com x apenas uma opção)

- Todos os dias..... ☐
 Mais de 3 dias por semana..... ☐
 Menos de 3 dias por semana..... ☐
 Apenas na véspera dos testes..... ☐
 Outro ☐ Qual? _____

1.15. Quanto tempo dedicas ao estudo? (assinala com x apenas uma opção)

- Menos de 2 horas por semana ... ☐
 Entre 2 a 4 horas por semana ☐
 Mais de 4 horas por semana..... ☐

1.16. Onde costumás estudar? (escolhe duas opções por ordem de preferência)

- Na escola na biblioteca.....☐
 Na escola na sala multidisciplinar.....☐
 Em casa na cozinha.....☐
 Em casa na sala.....☐
 Em casa no quarto.....☐
 Outro☐ Qual? _____

1.17. Em que altura do dia preferes estudar? (assinala com x apenas uma opção)

- Manhã.....☐
 Tarde.....☐
 Noite.....☐

1.18. Como preferes estudar? (assinala com x apenas uma opção)

- Sozinho.....☐
 Com um(a) colega.....☐
 Em grupo.....☐

1.19. Tens computador em casa? (assinala com x apenas uma opção)

- Não ☐ Sim ☐

1.20. Tens internet em casa? (assinala com x apenas uma opção)

- Não ☐ Sim ☐

1.20.1. Se sim, utilizas a internet para te ajudar nos estudos? (assinala com x apenas uma opção)

- Não ☐ Sim ☐

1.20.2. Que outras utilidades dás à internet? (escolhe três opções por ordem de preferência)

- Conversar com amigos (msn, skype)☐
 Pesquisar trabalhos.....☐
 Ler jornais online.....☐
 Utilização do email.....☐
 Jogar em rede com amigos.....☐
 Navegar por sites como hi5, facebook.....☐
 Outros☐ Quais? _____

1.21. Tens aulas de apoio (dentro ou fora da escola) de alguma(s) disciplina(s)? (assinala com x apenas uma opção)

Não ☐ Sim ☐

1.21.1. Se sim, quais? _____

1.22. Quem te apoia e incentiva nos estudos? (assinala com x apenas uma opção)

Pai ☐

Mãe ☐

Irmãos ☐

Outros ☐ Quem? _____

1.23. O teu Encarregado de Educação costuma reunir-se com o Diretor de Turma? (assinala com x apenas uma opção)

Raramente ☐

Uma vez por mês ☐

Só para receber as notas ☐

Apenas quando é convocado para comparecer ... ☐

Outro ☐

1.24. Quais são os aspectos que consideras mais importantes para teres sucesso escolar? (escolhe três opções por ordem de preferência)

Estudar com antecedência ☐

Tirar todas as dúvidas ☐

Dormir bem ☐

Bom apoio familiar ☐

Estar motivado(a) para aprender..... ☐

Ser pontual/assíduo ☐

Acompanhar a matéria com regularidade ... ☐

Professores competentes ☐

Colegas interessados em aprender ☐

Outro ☐ Quais? _____

2. VIDA EXTRAESCOLAR

2.1. Partilhas o teu quarto com alguém? (assinala com x apenas uma opção)

Não ☐ Sim ☐

2.1.1. Se sim, com quem? _____

2.2. Costumas conversar com algum familiar diariamente? (assinala com x apenas uma opção)

Não ☐ Sim ☐

2.2.1. Se sim, com quem? _____

2.2.2. Que assuntos costumas abordar? (escolhe três opções por ordem de preferência)

Dúvidas sobre assuntos lecionados nas aulas ... ☐Dúvidas sobre os trabalhos de casa ☐Como e com quem passas os intervalos ☐Problemas pessoais ☐Os teus gostos e interesses ☐Droga ☐Sexualidade ☐Violência ☐Racismo ☐Desporto ☐Outros ☐ Quais? _____

2.3. Quando queres conversar com alguém sobre os teus problemas, quem costumas procurar com maior frequência? (assinala com x apenas uma opção)

Pai ☐Mãe ☐Irmão(s) ☐Amigo ☐Professor ☐Outro ☐ Qual? _____

2.4. Achas que tens muitos amigos? (assinala com x apenas uma opção)

Não ☐ Sim ☐

2.5. Quais são as características que achas mais importantes num amigo? (escolhe três opções por ordem de preferência)

Divertido ☐Atencioso ☐Responsável ☐Extrovertido ☐Sociável ☐Simpático ☐Confiante ☐Compreensivo ☐Outra ☐ Qual? _____

2.6. O que achas que pensamos teus amigos sobre ti? (escolhe duas opções por ordem de preferência)

- Divertido ☐
 Atencioso ☐
 Responsável ☐
 Extrovertido ☐
 Sociável ☐
 Simpático ☐
 Confiante ☐
 Compreensivo ☐
 Outra ☐ Qual? _____

2.7. O que gostas de fazer nos tempos livres? (escolhe três opções por ordem de preferência)

- Ler ☐
 Ouvir música ☐
 Ir ao café ☐
 Conversar ☐
 Ver televisão ☐
 Ir ao cinema ☐
 Passear ☐
 Dançar ☐
 Ir à catequese/Missa ☐
 Brincar ☐
 Computador ☐
 Praticar desporto ☐
 Ajudar em casa ☐
 Ajudar os pais (profissão) ☐
 Outras ☐ Quais? _____

2.8. Como te deslocas, a maioria das vezes, para a escola? (assinala com x apenas uma opção)

- A pé ☐
 Carro ☐
 Autocarro ☐
 Outro ☐ Qual? _____

2.9. Quanto tempo demoras de casa à escola? (assinala com x apenas uma opção)

- Menos de 5 minutos ☐
 Entre 5 a 10 minutos ☐
 Entre 10 a 15 minutos ☐
 Entre 15 a 20 minutos ☐
 Mais de 20 minutos ☐

3. VIDA SAUDÁVEL

3.1. Tens algum problema de saúde (por exemplo, asma, alergias)? (assinala com x apenas uma opção)

Não ☐ Sim ☐

3.1.1. Se sim, qual? _____

3.1.2. Prejudica o teu desempenho em tarefas diárias como, andar, correr, fazer Educação Física? (assinala com x apenas uma opção)

Não ☐ Sim ☐

3.2. Tens problemas de visão? (assinala com x apenas uma opção)

Não ☐ Sim ☐

3.3. Tens problemas de audição? (assinala com x apenas uma opção)

Não ☐ Sim ☐

3.4. A que horas te costumas deitar, durante a semana? (assinala com x apenas uma opção)

Antes das 22 horas ☐Entre as 22 horas e as 23 horas ☐Entre as 23 horas e as 24 horas ☐Depois das 24 horas ☐

3.5. A que horas te costumas levantar, durante a semana? (assinala com x apenas uma opção)

Antes das 7 horas ☐Entre as 7 horas e as 8 horas ☐Entre as 8 horas e as 9 horas ☐Depois das 9 horas ☐

3.6. Tomas todos os dias o pequeno-almoço? (assinala com x apenas uma opção)

Não ☐ Sim ☐

3.6.1. Se não, quantas vezes tomas por semana? _____

3.6.2. Se sim, onde o tomas? (assinala com x apenas uma opção)

Na cantina da escola ☐Em casa ☐No café ☐Outro ☐ Qual? _____

3.7. Almoças todos os dias? (assinala com x apenas uma opção)

Não ☐ Sim ☐

3.7.1. Se não, quantas vezes almoças por semana? _____

3.7.2. Se sim, onde almoças? (assinala com x apenas uma opção)

Na cantina da escola ☐Em casa ☐No café ☐Outro ☐ Qual? _____

3.8. Lanchas todos os dias? (assinala com x apenas uma opção)

Não ☐ Sim ☐

3.8.1. Se não, quantas vezes lanchas por semana? _____

3.8.2. Se sim, onde lanchas? (assinala com x apenas uma opção)

Na cantina da escola..... ☐Em casa ☐No café ☐Outro ☐ Qual? _____

3.9. Jantas todos os dias? (assinala com x apenas uma opção)

Não ☐ Sim ☐

3.9.1. Se não, quantas vezes jantas por semana? _____

3.9.2. Se sim, onde jantas? (assinala com x apenas uma opção)

Em casa ☐No café ☐Outro ☐ Qual? _____

3.10. Já alguma vez experimentaste a fumar? (assinala com x apenas uma opção)

Não ☐ Sim ☐

3.10.1 Se sim, o que te levou a experimentar? (assinala com x apenas uma opção)

Imitação dos amigos..... ☐Imitação dos pais..... ☐Afirmção pessoal..... ☐Pressão por parte os amigos..... ☐Problemas pessoais ☐Outra..... ☐ Qual? _____

3.10.2. Fumas com regularidade? (assinala com x apenas uma opção)

Não ☐ Sim ☐

3.11. Já alguma vez consumiste bebidas alcoólicas? (assinala com x apenas uma opção)

Não ☐ Sim ☐

3.11.1. Se sim, o que te levou a consumir? (assinala com x apenas uma opção)

Imitação dos amigos..... ☐Imitação dos pais..... ☐Afirmção pessoal..... ☐Problemas pessoais ☐Pressão por parte os amigos..... ☐Outra..... ☐ Qual? _____

3.11.2. Consomes bebidas alcoólicas com regularidade? (assinala com x apenas uma opção)

Não ☐ Sim ☐

3.12. Já alguma vez experimentaste algum tipo de droga? (assinala com x apenas uma opção)

Não ☐ Sim ☐

3.12.1. Se sim, que tipo? _____

3.12.2 O que te levou a experimentar? (assinala com x apenas uma opção)

Imitação dos amigos..... ☐

Imitação dos pais..... ☐

Afirmação pessoal..... ☐

Problemas pessoais..... ☐

Pressão por parte os amigos..... ☐

Outra..... ☐ Qual? _____

3.12.3. Consomes regularmente algum tipo de droga?

Não ☐ Sim ☐

OBRIGADA PELA TUA COLABORAÇÃO

Anexo Q – Questionário aplicado aos professores de EF

"À semelhança de qualquer matéria complexa e exigente, os jogos desportivos carecem de um tratamento didático que, ao reduzir e adequar o grau de complexidade e dificuldade às atuais possibilidades dos alunos, permite viabilizar a sua aprendizagem" (Graça et. al, 2008). O presente questionário tem como objetivo aferir sobre as práticas pedagógicas inerentes à abordagem dos Jogos Desportivos Coletivos dos professores de Educação Física do 3º ciclo e secundário das escolas do concelho do Funchal. Os dados recolhidos servirão como base para um estudo a realizar pelo núcleo de estágio da Escola Básica do 2º e 3º ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, na temática atrás referida. Desde já agradecemos a sua colaboração no preenchimento deste questionário e informamos que será salvaguardada a confidencialidade dos dados, assim como a anonimato do respondente.

1. Género: Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/>		2. Grau de ensino que leciona: 3º Ciclo <input type="checkbox"/> Secundário <input type="checkbox"/>	
3. Idade:	4. Tempo de serviço	5. Habilitações académicas	6. Situação profissional
3.1 Menos de 25 anos <input type="checkbox"/>	4.1 Menos de 5 anos <input type="checkbox"/>	5.1 Doutoramento <input type="checkbox"/>	6.1 Q.N. Def <input type="checkbox"/>
3.2 De 25 a 30 anos <input type="checkbox"/>	4.2 De 5 a 10 anos <input type="checkbox"/>	5.2 Mestrado <input type="checkbox"/>	6.2 Q.Z. Ped. <input type="checkbox"/>
3.3 De 31 a 36 anos <input type="checkbox"/>	4.3 De 11 a 16 anos <input type="checkbox"/>	5.3 Licenciatura <input type="checkbox"/>	6.3 Contratado <input type="checkbox"/>
3.4 De 37 a 42 anos <input type="checkbox"/>	4.4 De 17 a 22 anos <input type="checkbox"/>	5.4 Bacharelato <input type="checkbox"/>	6.4 Estagiário <input type="checkbox"/>
3.5 De 43 a 48 anos <input type="checkbox"/>	4.5 De 23 a 28 anos <input type="checkbox"/>	5.5 Outra <input type="checkbox"/>	
3.6 De 49 a 54 anos <input type="checkbox"/>	4.6 De 29 a 34 anos <input type="checkbox"/>	Qual? _____	
3.7 Mais de 54 anos <input type="checkbox"/>	4.7 Mais de 34 anos <input type="checkbox"/>		

7. Mencione assinalando com um (X), o seu nível de conhecimento em relação aos seguintes modelos de ensino, para abordar os jogos desportivos coletivos (JDC):				
Modelos	Nenhum	Razoável	Bom	Muito Bom
7.1 Modelo Técnico ou Tradicional. Ensino baseado na aquisição das habilidades técnicas; decomposição do jogo iniciando pela técnica.				
7.2 Modelo Global. Utilização do jogo formal para a aprendizagem dos elementos tático-técnicos.				
7.3 Modelo Ecológico. Utilização de situações particulares e contextualizadas para a aprendizagem dos elementos tático-técnicos				
7.4 Modelo de Ensino para a Compreensão - TGfU (Bunker e Thorpe). As situações de jogo devem ser introduzidas antes das habilidades técnicas e partir daí assegurar que estas sejam ensinadas de uma forma contextualizada.				
7.5 Modelo de Ensino da Educação Desportiva (Siedentop). Substituição das unidades didáticas por épocas desportivas; Alunos desempenham um conjunto de papéis ligados ao contexto da prática desportiva (jogador, treinador, árbitro, jornalista, capitães).				
7.6 Modelo Desenvolvimental (Rink). Desenvolvimento sistematizado e progressivo das exigências do jogo utilizando tarefas de complexidade crescente (progressão, refinamento e aplicação).				
7.7 Modelo de Ensino de Competências nos Jogos de Invasão (Munsch e Mertens). Participação dos alunos nas formas modificadas de jogos e desempenho de outros papéis na organização da prática desportiva (influenciado pelo TGfU e Educação Desportiva).				

8. Quando aborda as matérias dos JDC, qual(ais) o(s) modelo(s) de ensino que adota?

8.1. Porquê?

9. Quando leciona os JDC que grau de importância atribui aos seguintes aspetos:

(1 - Sem importância; 2 - Pouco importante; 3 - Alguma importância; 4 - Muito importante; 5 - Extremamente importante)

	1	2	3	4	5
9.1 Técnicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.2 Tático-estratégicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Que meios e métodos de ensino utiliza com maior frequência nas suas aulas? (escolha três opções e enumera-as por ordem de prioridade em que o 1 corresponde à primeira, o 2 à segunda e o 3 à terceira escolha).

- 10.1 Jogos pré-desportivos (oposição, interceção, perseguição) ☐
- 10.2 Exercícios gerais (realizados individualmente, a pares ou em grupo, tendo em vista o desenvolvimento das habilidades técnicas ou condicionais, sem oposição e finalização) ☐
- 10.3 Exercícios específicos (situações particulares com finalização, tendo ou não oposição, por exemplo: 1x0, 1x1, 2x1) ☐
- 10.4 Exercícios competitivos (situações de jogo em superioridade/inferioridade numérica, por exemplo: 3x2, 4x3, 4x5) ☐
- 10.5 Exercícios em que os alunos desempenham funções diversificadas (árbitro, treinador, dirigente, juizes de mesa) ☐
- 10.6 Jogo reduzido (redução do número de jogadores e do espaço: 3X3, 4x4, 5x5) ☐
- 10.7 Jogo adaptado/modificado (alteração do espaço, do tempo e das regras) ☐
- 10.8 Jogo com condicionamento (com restrições ou imposições de forma a desenvolver situações específicas) ☐
- 10.9 Jogo formal ☐
- 10.10 Outro(s). Qual(ais)? _____ ☐

11. Após a seleção dos conteúdos de que forma os desenvolve nas suas aulas? (escolha duas opções e enumera-as por ordem de prioridade em que o 1 corresponde à primeira e o 2 à segunda escolha).

- 11.1 Aborda isoladamente as ações técnicas para posteriormente aplicá-las no jogo formal ☐
- 11.2 Desenvolve as ações tático-técnicas em situações de jogos reduzidos ☐
- 11.3 Recorre ao jogo decompondo-o em unidades funcionais de complexidade crescente ☐
- 11.4 Aborda o jogo decompondo-o em ações técnicas hierarquizadas ☐
- 11.5 Recorre à delegação de diferentes funções aos alunos ☐
- 11.6 Recorre ao jogo formal para abordar as ações tático-técnicas ☐
- 11.7 Outra(s). Qual(ais)? _____ ☐

12. Relativamente à avaliação da prestação motora dos alunos:					
12.1 Quando avalia, que grau de importância atribui à utilização dos seguintes meios?					
(1 - Sem importância; 2 - Pouco importante; 3 - Alguma importância; 4 - Muito importante; 5 - Extremamente importante)					
	1	2	3	4	5
12.1.1 Situações de técnica isoladas (recorrendo às componentes críticas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.1.2 Situações de jogo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.2 Que técnicas de observação utiliza?					
12.2.1 Observação direta sem registo	<input type="checkbox"/>				
12.2.2 Observação direta com registo de ocorrências	<input type="checkbox"/>				
12.2.3 Observação direta com "checklist"	<input type="checkbox"/>				
12.2.4 Observação direta com escalas de apreciação	<input type="checkbox"/>				
12.2.5 Observação diferida (filmagem)	<input type="checkbox"/>				
12.2.6 Outra(s)	<input type="checkbox"/> Qual(ais)? _____				
12.3 Considera importante o recurso à filmagem?					
12.3.1 Sim	<input type="checkbox"/>	12.3.2 Não	<input type="checkbox"/>		
12.3.3 Porquê?					

Dificuldades encontradas no preenchimento: _____					

