

Relatório de Estágio Pedagógico em Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Paula Rute Oliveira Fernandes

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2022

Relatório de Estágio Pedagógico em Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Paula Rute Oliveira Fernandes

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTAÇÃO

Hélder Manuel Arsénio Lopes

COORIENTAÇÃO

Ana Luísa Rodrigues Figueira de Sousa Correia

Agradecimentos

Chega assim ao fim um dos momentos mais marcantes do meu curto percurso de vida. Momento este que me possibilitou desenvolver variadas áreas, quer a nível profissional, como também pessoal pelas diversas experiências enriquecedoras e desafiadoras que enfrentei ao longo destes 2 anos. No entanto, todo este trajeto foi auxiliado, quer de forma direta como também indireta, por um conjunto de pessoas que marcaram certamente a diferença. Agradeço especialmente:

A toda a minha família que sempre acreditou em mim e nas minhas potencialidades, auxiliando-me todo este processo. Um agradecimento especial à minha mãe por todo o sacrifício feito para que este percurso fosse possível, pela educação, pelos ensinamentos de vida que me transmitiu, mas principalmente pela resiliência que sempre me ensinou a ter, fazendo com que nunca desistisse dos meus objetivos de vida, por mais difíceis que estes fossem. Sei que é clichê, mas a minha mãe é sem dúvida a melhor mãe do mundo!

À Andreia, pois, embora este último ano tenha sido desafiante para nós, separadas por um oceano, o apoio, a confiança e acima de tudo o companheirismo que sempre tiveste para comigo contribuíram para que todo este processo tivesse sido concluído com sucesso. Agradeço-te também pela paciência que tiveste em todo o processo, como também pela compreensão nas ausências, respeitando sempre o meu espaço e auxiliando-me em tudo o que conseguiste. És e continuarás a ser uma das pessoas mais importantes na minha vida e por certo teremos um futuro bem feliz.

À professora Ana Luísa Correia, orientadora científica, pela sua disponibilidade, orientação e pelos ensinamentos que me transmitiu ao longo do estágio pedagógico. Um ser humano incrível, muito intenso e exigente, mas sempre preocupada em me auxiliar em todo o processo. Obrigada, também por me incentivar a querer sempre mais e melhor, não me limitando a cumprir os mínimos exigidos.

À professora Marisela Góis, orientadora cooperante, primeiramente pela disponibilidade em me receber como sua estagiária, como também em todas as críticas construtivas que foi fazendo ao longo do processo, todo o apoio que forneceu ao longo de todo o estágio pedagógico, possuindo sempre uma palavra de incentivo nos momentos mais difíceis e desafiantes. Foi sem dúvida um dos meus pilares em todo o processo desenvolvido no estágio pedagógico.

Aos meus 6 colegas de estágio, todos eles fantásticos e sempre prontos a ajudar. Formamos um grupo de estagiários incrível e por certo a nossa amizade vai prevalecer por muitos anos. Particularizar claro a minha colega de núcleo de estágio, Nádia Nunes, por todo o companheirismo que teve para comigo em todo este processo, estando sempre presente nos momentos que precisei de um ombro amigo. A sua irreverência trouxe-me momentos muito aflitivos, mas também muito engraçados, facilitando e descomprimindo muitas vezes em momentos de extrema tensão. Não poderia ter melhor colega de núcleo de estágio.

A toda a comunidade educativa da Escola Secundária Jaime Moniz por me ter recebido de forma tão acolhedora, facilitando e cooperando em todas as atividades desenvolvidas ao longo de todo o ano letivo. Um agradecimento especial aos professores do departamento de Educação Física, pelo ensinamento que me foram fornecendo ao longo deste processo, fruto da vasta experiência que estes já possuem, contribuindo assim para o meu desenvolvimento enquanto profissional da área.

Por fim, agradeço a todos os alunos que fizeram parte deste processo pois foram uma peça fundamental para o meu estágio pedagógico. Agradeço particularmente a cada um deles pelos diferentes desafios que me proporcionaram contribuindo assim para o meu desenvolvimento enquanto profissional como também a nível pessoal. Desejo a todos o maior sucesso no seu futuro que acredito que seja muito promissor.

Resumo

O presente relatório surge no seguimento do estágio pedagógico desenvolvido no ano letivo 2021/2022 na Escola Secundária Jaime Moniz. Este documento tem a intencionalidade de narrar, fundamentar e principalmente refletir, de forma crítica, as atividades desenvolvidas ao longo do estágio pedagógico.

O período principal da prática letiva foi realizado numa turma de secundário, mais concretamente de 11º ano de escolaridade e ao longo de todo o ano letivo. Para além do desenvolvimento dos processos inerentes à lecionação nesta turma, todos os professores estagiários possuíram a oportunidade de lecionar, durante um curto espaço de tempo, um conjunto de aulas a uma turma do 2º ciclo, mais propriamente, uma turma de 5º ano. Na lecionação de toda a prática letiva, foi tido em conta as diretrizes estipuladas no documento das Aprendizagens Essenciais, ajustando assim, quer os conteúdos como também os objetivos aos níveis de proficiência de cada aluno.

Em relação às atividades de integração na comunidade escolar, estas consistem na colaboração ou dinamização dos professores estagiários em atividades a desenvolver inerentes ao grupo de disciplina de Educação Física. Houve assim a participação em dois torneios desenvolvidos por professores da escola, um de Voleibol e outro de Futebol.

As atividades de integração no meio são outras das linhas programáticas do estágio pedagógico, passando pela caracterização da turma, onde será feito um levantamento de um conjunto de informações sobre os alunos com a finalidade de expor as mesmas no respetivo conselho de turma, como também a atividade de extensão curricular, onde foi desenvolvida uma atividade direcionada para os Jogos Tradicionais.

Por fim, em relação às atividades de natureza científico-pedagógicas, estas centraram-se no estudo da sociometria e motivação, realizando uma intervenção no decorrer da lecionação da matéria de ensino de Atividades Rítmicas Expressivas.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico, Educação Física, Escola, Aluno, Ensino-Aprendizagem

Abstract

The present report appears in the follow of the pedagogical internship developed in school year of 2021/2022 at Escola Secundária Jaime Moniz. This document has the intention to narrate, substantiate and mainly reflect, in a critic way, the developed activities throughout the pedagogical internship.

The principal period of the teaching practice was held on a high school class, more concretely of 11^o grade and throughout all teaching year. Besides the development of all inherent process to the teaching of this class, all internship teachers had the opportunity to teach, throughout a small space of time, a set of classes to a class of the second cycle, more properly a fifth-grade class. In the teaching of all the practice year, all the stipulated guidelines in the essential learning document have been considered, adjusting both content and objectives to the proficiency levels of each student.

In relation to the integration activities in school community, this one consists in the collaboration or dynamization by the internship teachers in development of activities inherent to the Physical Education group. So, there was 2 participations in tournaments developed by school teachers, one of volleyball and one of football.

The integration activities to the environment are other programmatic lines of pedagogical internship, starting in the characterization of the class where should be made a survey of a set of information about the students with the finality to expose these ones to the respective council class, as well as the curricular extension activity where it was developed a directional activity to the traditional games.

In the end, in terms of scientific pedagogical activities, this one focus on the study of sociometry and motivation, performing an intervention during the teaching of expressive rhythmic activities.

Key words: Pedagogical internship; Physical Education; School; Student; Teaching-Learning.

Résumée

Ce rapport fait suite au stage pédagogique développé au cours de l'année académique 2021/2022 à l'Escola Secundária Jaime Moniz. Ce document a l'intention de raconter, de soutenir et surtout de refléter, de manière critique, les activités développées pendant le stage pédagogique.

La période principale de pratique pédagogique s'est déroulée dans une classe secondaire, plus précisément en 11e année et tout au long de l'année scolaire. En plus du développement de tous les processus inhérents à l'enseignement de cette classe, tous les professeurs stagiaires ont eu l'opportunité d'enseigner, pendant une courte période, un ensemble de cours à une classe de 2e cycle, plus précisément, une classe de 5e année. Dans l'enseignement de l'ensemble de la pratique pédagogique, les orientations stipulées dans le document Apprentissages essentiels ont été prises en compte, ajustant ainsi le contenu et les objectifs aux niveaux de compétence de chaque élève.

Quant aux activités d'intégration dans la communauté scolaire, elles consistent en la collaboration ou la dynamisation d'enseignants stagiaires dans des activités à développer inhérentes au groupe disciplinaire de l'éducation physique. Ainsi, il y a eu la participation à deux tournois élaborés par les professeurs des écoles, l'un pour le Volleyball et l'autre pour le Football.

Les activités d'intégration dans l'environnement sont une autre des lignes programmatiques du stage pédagogique, y compris la caractérisation de la classe, où un ensemble d'informations sur les élèves doit être réalisé afin de les exposer dans le conseil de classe respectif, ainsi que l'activité Curriculum Extension où une activité dirigée vers les jeux traditionnels a été développée.

Enfin, en ce qui concerne les activités de nature scientifique et pédagogique, ils se sont concentrés sur l'étude de la sociométrie et de la motivation, réalisant une intervention lors de l'enseignement des activités rythmiques expressives.

Mots-clés : Stage pédagogique, Éducation physique, École, Étudiant, Enseignement-Apprentissage

Índice

1 – Introdução.....	1
2 – Enquadramento do Estágio Pedagógico	3
2.1 – Caraterização da escola	5
3 – Prática letiva	7
3.1 – Planeamento anual.....	8
3.1.1 – Justificação da escolha	10
3.1.2 – Distribuição das matérias de ensino	10
3.1.3 – Aptidão física.....	11
3.1.3.1 – Hidroginástica.....	12
3.1.3.2 – Modelo Tabata.....	14
3.1.4 – A estruturação das Unidades didáticas	14
3.1.4.1 – Exemplo de uma Unidade Didática – UD de ARE	17
3.1.5 – O plano de aula.....	54
3.2 – Avaliação.....	56
3.2.1 – Processo de avaliação na Escola Secundária Jaime Moniz	59
3.2.2 – Avaliação das matérias de ensino	60
3.2.2.1 – Avaliação diagnóstica.....	60
3.2.2.2 – Avaliação formativa	62
3.2.2.3 – Resultados da intervenção	64
3.3 – Avaliação da aptidão física.....	69
3.3.1 – O projeto EFERAM-CIT	69
3.3.2 – Resultados da intervenção	71
3.4 – Avaliação da área dos conhecimentos	72
3.4.1 – Resultados da intervenção	73
4 – Gestão de um processo de ensino-aprendizagem numa turma de 5º ano	75
4.1 – Introdução.....	75

4.2 – Caraterização da turma	75
4.3 – Planeamento anual e operacionalização	76
4.4 – Balanço da intervenção.....	78
5 – Assistências às aulas	82
5.1 – Descrição	82
5.2 – Metodologia.....	83
5.3 – Instrumento utilizado.....	83
5.4 – Balanço	83
6 – Atividades de integração na comunidade escolar.....	86
6.1 - Balanço das atividades	87
7 – Caraterização da turma	89
7.1 – Introdução.....	89
7.2 – Metodologia.....	89
7.3 – Resultados.....	90
7.3.1 – Hábitos e estilos de vida	90
7.3.2 – Aptidão física.....	95
7.3.3 – Rendimento escolar	101
7.4 – Considerações finais	102
8 – Atividades de extensão curricular.....	103
8.1 – Introdução.....	103
8.2 – Jogos Tradicionais	104
8.3 – Operacionalização	106
8.4 – Balanço	107
9 – Ações de Natureza Científico Pedagógicas	108
9.1 – Ação Científico Pedagógica Individual.....	108
9.1.1 – Introdução.....	108
9.1.2 – Metodologia.....	109

9.1.3 – Cronograma das tarefas	111
9.1.4 – Apresentação e discussão de resultados	111
9.1.5 – Balanço da Ação Científico-Pedagógica Individual.....	118
9.2 – Ação Científico Pedagógica Coletiva.....	120
9.2.1 – Introdução.....	120
9.2.2 – Organização do evento	121
9.2.3 – Metodologia.....	122
9.2.3.1 – Amostra	122
9.2.3.2 – Instrumentos	123
9.2.3.3 – Descrição da Unidade Didática	125
9.2.4 – Apresentação e discussão de resultados	127
9.2.5 - Conclusões	134
9.2.6 – Balanço da Ação Científico-Pedagógico Coletiva	135
10 – Considerações finais	140
11 – Referências bibliográficas	143
11 – Anexos.....	149
Anexo 1 – Planeamento anual 11º07	149
Anexo 2 – Estrutura de uma unidade didática.....	150
Anexo 3 – Exemplo de estrutura de um plano de aula	151
Anexo 4 – “Normas e referências e critérios de avaliação em Educação Física - 10º, 11º e 12º anos”	154
Anexo 5 – Exemplo de tabela de avaliação.....	162
Anexo 6 – Exemplo de uma aula teórica.....	163
Anexo 7 – Exemplo de um teste escrito	165
Anexo 8 – Exemplo de critérios de avaliação do trabalho escrito.....	168
Anexo 9 – Planeamento da turma de 2º ciclo	170
Anexo 10 – Tabela de observação das aulas	172

Anexo 11 – Poster da ACPI.....	173
Anexo 12 – Cartaz e respetivo programa da ACPC	174

Índice de tabelas

Tabela 1 – Ficha de registo da UD	18
Tabela 2 – Ficha de registo da avaliação inicial.....	19
Tabela 3 - Normas de referência e critérios de avaliação.....	20
Tabela 4 - Avaliação inicial.....	21
Tabela 5 - Cronograma e estruturação dos conteúdos e objetivos	45
Tabela 6 - Avaliação formativa	50
Tabela 7 - Temas a desenvolver na área dos conhecimentos	73
Tabela 8 - Avaliação do 1º período	101
Tabela 9 - Avaliação do 2º período	102
Tabela 10 - Avaliação do 3º período	102
Tabela 11 - Cronograma das tarefas	111

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Frequência de prática de atividade física semanal	91
Gráfico 2 - Atividades praticadas	91
Gráfico 3 - Hábitos desportivos em contexto federado	91
Gráfico 4 - Frequência de treinos semanal	92
Gráfico 5 - Limitações dos alunos	92
Gráfico 6 - Auto perceção dos alunos em relação às matérias de ensino	93
Gráfico 7 - Seleção dos JDC	94
Gráfico 8 - Seleção das matérias individuais.....	94
Gráfico 9 - Seleção das matérias alternativas.....	94
Gráfico 10 - Auto perceção dos alunos em relação às capacidades condicionais	95

Gráfico 11 -Níveis de composição corporal na avaliação inicial	97
Gráfico 12 - Níveis de aptidão física na avaliação inicial	97
Gráfico 13 - Níveis de aptidão aeróbia e anaeróbia na avaliação inicial.....	98
Gráfico 14 - Níveis de força na avaliação inicial	98
Gráfico 15 - Níveis de flexibilidade na avaliação inicial	99
Gráfico 16 - Níveis de composição corporal no 3º período.....	100
Gráfico 17 - Níveis de aptidão física no 3º período	100
Gráfico 18 - Exemplo de sociograma	112
Gráfico 19 - Preferências de todas as turmas	113
Gráfico 20 - Rejeição de todas as turmas	113
Gráfico 21 - Número de nomeações dos líderes.....	114
Gráfico 22 - Número de nomeações de alunos menos preferidos	115
Gráfico 23 - Número de relações mútuas de preferências.....	115
Gráfico 24 - Número de relações mútuas de rejeição.....	116
Gráfico 25 - Número de relações mútuas em todas as categorias de preferência	116
Gráfico 26 - Número de relações mútuas em todas as categorias de rejeição.....	117
Gráfico 27 - Somatório das preferências em todas as categorias	117
Gráfico 28 - Somatório das rejeições em todas as categorias.....	118
Gráfico 29 – Tipo de dança que mais gostaram	128
Gráfico 30 – Opinião dos alunos acerca da formação dos grupos para as diferentes tarefas	129
Gráfico 31 – Critérios de formação dos grupos.....	130
Gráfico 32 – Influência da intervenção em ARE na dinâmica da turma.....	131
Gráfico 33 - A influência que a UD teve na dinâmica da turma	132
Gráfico 34 - Motivação após as aulas de ARE, para aprofundar os conteúdos de ARE e para a prática de AF.....	134

Índice de figuras

Figura 1 - Calendarização da UD de ARE	22
--	----

1 – Introdução

Este documento simboliza o somatório de um processo formativo, quer a nível pessoal como também a nível profissional, de habilitação para o exercício da função docente na área da Educação Física (EF), resultando assim a conclusão do Mestrado em Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, lecionado pela Universidade da Madeira. Assim sendo, neste relatório de estágio é pretendido apresentar de forma, objetiva, sistematizada e principalmente crítica, tudo aquilo que foi desenvolvido ao longo do Estágio Pedagógico (EP) desenvolvido no ano letivo 2021/2022 na Escola Secundária Jaime Moniz (ESJM).

A EF consiste numa disciplina formadora do Homem, considerando quer as suas dimensões globais como também as individuais. Para além disso, é também um meio capaz de transformar os alunos, considerando a formação dos mesmos enquanto Homens que tenham a capacidade de perceberem aquilo que os rodeia, sendo críticos, e tendo a capacidade de se ajustar as diversas imprevisibilidades que poderão vir a surgir (Lopes, 2012). A EF deve promover o meio favorável para a aprendizagem, pois engloba diferentes espaços e contextos que privilegiam a estimulação da criatividade, autonomia e tomada de decisão dos alunos (Simões, Fernando, & Lopes, 2014).

Esta disciplina no ensino secundário tem uma relevância distinta no que concerne ao cumprimento das suas intencionalidades, isto pelo facto de estarmos perante o fim do período de estudos obrigatório. Neste sentido, é importante que se estimule e reforce o gosto pela prática de atividades físicas com regularidade, fazendo com que os alunos compreendam a necessidade deste tipo de atividades para a preservação da saúde ao longo da vida (Fernandes, Brito, Rodrigues, & Alves, 2014). Este processo adquire uma elevada importância pois, existem vários estudos que comprovam que a desmotivação dos adolescentes para a prática de atividade física tem aumentado significativamente. Para contrariar este processo, é importante que seja feita uma rutura no processo educativo. Para que isto aconteça, é fundamental que se adote metodologias e modelos de ensino que coloquem o aluno como o centro do processo de ensino-aprendizagem, criando meios favoráveis para que isso seja possível (Lopes, Fernando, Vicente e Prudente, 2010).

Optámos por subdividir este documento em diversos capítulos fundamentais tais como: Introdução, Enquadramento do Estágio Pedagógico, Prática Letiva, Gestão de um processo de ensino-aprendizagem numa turma de 5º ano, Assistência às aulas, atividades de integração na

comunidade escolar, caracterização da turma, Atividade de extensão curricular e ações de natureza científico-pedagógica.

2 – Enquadramento do Estágio Pedagógico

O EP engloba quatro tarefas principais que devem ser planeadas, concretizadas e posteriormente refletidas ao longo do ano letivo. Assim sendo, temos a Prática Letiva (PL), que ocupa uma parte significativa do EP, onde cada professor estagiário fica responsável por desenvolver um conjunto de atividades numa turma ao longo do ano letivo, incluindo a leção das aulas na mesma. Para além da responsabilidade desta turma, cada estagiário deverá lecionar 6 aulas numa turma de 2º ciclo. Desta forma desenvolvi a minha PL numa turma do ensino secundário, na turma 7 do 11º ano da ESJM, iniciando o desenvolvimento das tarefas no dia 16 de setembro de 2021, findando a 7 de junho de 2022. Relativamente à leção das aulas no 2º ciclo, estas foram desenvolvidas na turma 3 do 5º ano da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva (EBSAAS).

Em paralelo com este processo, existia a obrigatoriedade de assistir a 20 aulas que poderiam ser de professores estagiários como também de professores já formados, quer na escola onde estava a desenvolver a PL ou numa outra escola. Decidimos debruçar grande parte das minhas observações à PL dos meus colegas estagiários por forma a perceber as dinâmicas que estes colocavam nas aulas, como também auxiliá-los no seu processo de ensino-aprendizagem, através da posterior reflexão e troca de ideias.

Para além da PL, outras 3 diretrizes foram desenvolvidas, as atividades de integração na comunidade escolar (AICE), as atividades de integração no meio (AIM) e por fim, as ações de natureza científico-pedagógica (ACP).

Relativamente às AICE, estas têm a intencionalidade de, como o próprio nome indica, integrar o estagiário na comunidade educativa. É então espetável que os professores estagiários participem nas atividades dinamizadas pela instituição onde estão inseridos, preferencialmente dinamizadas pelo grupo de disciplina de EF. Caso estes não realizem qualquer atividade, por forma a cumprir este parâmetro do EP, terão de ser os estagiários a organizar e concretizar uma atividade por forma a interagir com toda a comunidade educativa, desde docentes, não docentes e alunos. Por forma a cumprir este parâmetro, tanto eu como a minha colega de núcleo de estágio, participámos em 2 torneios organizados pelo grupo de disciplina, um de Futebol e outro de Voleibol, ambos com a intencionalidade de angariar alunos para a participação no Desporto Escolar da escola.

Relativamente às atividades de integração no meio, estas subdividem-se em 2 tópicos, a caracterização da turma e a ação de extensão curricular. Em relação à primeira, foi realizada no 1º período e com auxílio das informações recolhidas através da aplicação das metodologias do projeto EFERAM-CIT. Foi uma atividade que possibilitou a recolha de um conjunto de informações pertinentes para se ajustar todo o processo de ensino-aprendizagem da turma, como também possibilitou a passagem de informação pertinente aos restantes professores da turma. Este facto não só contribuiu para a definição de estratégias integradas o conselho de turma, como também abriu a possibilidade para que fosse considerada no planeamento das diferentes disciplinas. Em relação à extensão curricular, esta consiste na realização de uma atividade extracurricular com a turma onde se desenvolve a PL, e deve envolver os respetivos Encarregados de Educação como também os restantes professores da turma. Inicialmente foi planeada uma atividade de Paintball, mas, pelas diversas contrariedades que foram surgindo ao longo de todo o processo, não foi possível realizá-la. Assim sendo, foi feita uma atividade de Jogos Tradicionais que, infelizmente, pela indisponibilidade horária, os Encarregados de Educação e os restantes professores não conseguiram comparecer e participar.

Por fim, as ações científico-pedagógicas, são outra das diretrizes do EP. Estas subdividem-se em Ação Científico-Pedagógica Individual (ACPI) e Ação Científico-Pedagógica Coletiva (ACPC). No que diz respeito à ACPI, esta ação intitulou-se por “A Sociometria como fator de rentabilização do processo de ensino-aprendizagem em Educação Física”. Este foi a temática a apresentar ao grupo de disciplina da escola, primeiramente pela escassez de estudos nesta área e depois para passar aos professores da escola a pertinência e importância deste tema. Foram, inclusivamente, apresentados alguns dados de turmas da escola, por forma a que os professores do grupo de EF conhecessem algumas dinâmicas existentes nas suas turmas. Esta ação teve 4 grandes objetivos, sendo estes: verificar e analisar a importância atribuída à sociometria no processo de ensino-aprendizagem; conhecer e divulgar instrumentos que permitam avaliar a sociometria, no ensino de EF; caracterizar o relacionamento interpessoal em 6 turmas, no que diz respeito à aceitação e rejeição em diferentes situações; perceber se existem diferenças nas relações interpessoais nas turmas selecionadas.

Já no que diz respeito à ACPC, houve um trabalho colaborativo entre todos os professores estagiários e respetivos orientadores na organização do evento. Assim sendo, cada núcleo de estágio teve a oportunidade de estar inserido num módulo, tendo a responsabilidade de realizar uma preleção no mesmo. O núcleo de estagiárias da ESJM, abordou a temática “Estratégias

Didáticas no processo de Ensino e Aprendizagem em Educação Física – Importância da auto percepção, motivação e relações sociométricas em unidades didáticas de Atividades Rítmicas Expressivas (ARE)”, dando assim continuidade àquilo que foi o estudo feito na ACPI. À semelhança do que aconteceu na ACPI, esta ação teve como objetivo: compreender a importância atribuída à motivação e sociometria no processo de ensino-aprendizagem; implementar estratégias didáticas que considerem os níveis motivacionais e as relações socio-afetivas dos alunos, em aulas de ARE; refletir a pertinência da utilização de instrumentos de avaliação da motivação e da sociometria, aplicadas ao ensino de EF. Com base na abrangência das temáticas escolhidas por cada um dos núcleos de estágio, ficou decidido que a ação denominar-se-ia de “O Ecletismo da Educação Física - Contributos Didáticos”.

2.1 – Caracterização da escola

Antes de iniciar o EP, tivemos a necessidade de proceder à caracterização da escola pois era importante compreender o meio onde iria desenvolver todo o processo no decorrer do ano letivo. Esta compreensão toma proporções significativas pois influenciou toda a minha intervenção.

A ESJM situa-se na Região Autónoma da Madeira (RAM), mais concretamente no concelho do Funchal, freguesia de Santa Maria Maior. Encontra-se no centro da cidade, próximo ao emblemático Mercado dos Lavradores. Esta escola iniciou funções a 12 de setembro de 1837 no colégio dos jesuítas. Em 1881, este estabelecimento mudou de instalações, passando a ocupar uma das casas dos barões de São Pedro. Em 1901, com base no decreto de 29 de agosto, o Liceu adquiriu a categoria de liceu central, passando então a denominar-se de Liceu Nacional Central do Funchal. Esta designação manteve-se até 1919, quando passou a chamar-se de Jaime Moniz, realizando assim uma homenagem a um antigo aluno da instituição. Em outubro de 1942 passou-se então para o atual edifício. A 2 de novembro de 2018, por parte do Sr. Presidente da República Portuguesa, Professor Doutor Marcelo Rebelo de Sousa, foi atribuído a esta instituição o título de Membro Honorário da Ordem de Instrução Pública.

A fim de dar continuidade à sua história como também à sua cultura, baseando-se na máxima “Tradição e Inovação”, a ESJM tem o intuito de dar continuidade ao posto de referência

no que concerne ao ensino de qualidade que fornece e na aposta dos princípios e valores que governam a educação, pilares fundamentais para o exercício de uma cidadania consciente, interativa e responsável.

A missão da ESJM passa por *“A nossa Escola, que se quer de todos e para todos, tem como missão desenvolver nos alunos competências nos domínios do conhecimento, capacidades e atitudes, garantindo a sua adaptabilidade num modo globalizado e em permanente mudança.”* (ESJM, 2021).

Relativamente à sua visão, *“Assente no pilar da tradição, a Escola Secundária Jaime Moniz é uma escola de referência que visa promover práticas inovadoras e diferenciadas, no sentido de assegurar uma educação de excelência para todos, preparando os seus alunos para os desafios do século XXI”* (ESJM, 2021).

Já no que concerne aos seus valores, a escola defende o desenvolvimento do respeito, responsabilidade, excelência/exigência e cidadania. Relativamente ao respeito, a ESJM vê este valor como sendo crucial para a interação entre os intervenientes da escola, aceitando assim as diferenças quer culturais, quer humanas de todos. A responsabilidade surge com o intuito de que se alcance determinados objetivos quer para si como também para os outros. A excelência e exigência pressupõe a existência de brio no trabalho desenvolvido, adquirindo uma atitude de persistência e de constante superação pessoal face às adversidades encontradas. Por fim na cidadania existe a sedimentação naquilo que é o respeito pelo indivíduo como também pelo ambiente onde este está inserido.

Segundo o PE, a ESJM possui uma oferta formativa maioritariamente voltada para os cursos científico-humanísticos no regime diurno. Alicerçado a esta formação, existe a formação de cidadania e desenvolvimento, sendo transversal a todos os cursos. Esta formação tem o intuito de cruzar os conhecimentos adquiridos nas diferentes disciplinas com o intuito dos alunos desenvolverem um determinado projeto.

Para além dos cursos científico-humanísticos, a escola oferece cursos profissionais e cursos de educação e formação de tipo VI (CEF). Estes últimos estão reservados para alunos que apresentem dificuldades em finalizar o curso científico-humanístico em que se encontram. De realçar que os cursos profissionais não se encontram disponíveis para o 10º ano. Para além da panóplia de cursos disponibilizados pela escola, os projetos e clubes são outras

oportunidades oferecidas aos alunos para alargarem os seus conhecimentos em diversas áreas do seu interesse.

Por diversas vezes, em determinados estabelecimentos de ensino, existe a impossibilidade de abordar algumas matérias de ensino, pois a falta de instalação específica impossibilita a lecionação da mesma. Na ESJM existe um vasto número de instalações desportivas que apresentam boas condições para desenvolver as diferentes matérias de ensino propostas pelas AE. Assim sendo, a escola possui um campo de futebol, um ginásio, um polidesportivo, um pavilhão, uma piscina coberta, duas salas de esgrima e uma sala de aula. Para além destas instalações, existem duas arrecadações de armazenamento do material, uma junto ao ginásio e outra junto às salas de esgrima. Por forma a rentabilizar os espaços, algumas das instalações são ocupadas por mais do que uma turma. Assim sendo, o campo de futebol é dividido em 4 espaços, compondo assim o campo 1, 2, 3 e 4. O pavilhão também é dividido em 2 espaços, formando o pavilhão 1 e 2. Por fim a piscina também é separada em 2 espaços distintos, sendo reservadas 3 pistas para cada turma.

3 – Prática letiva

A PL é uma das linhas programáticas do EP, tendo um peso extremamente significativo no mesmo. É através desta que os professores estagiários têm a possibilidade de experienciar, pela primeira vez, o desenvolvimento da prática profissional, ficando responsáveis por desenvolver um conjunto de atividades com uma única turma, durante todo um ano letivo. Dentro desta PL, foram várias as etapas que necessitaram de um cuidado especial e principalmente uma atenção prévia de modo que todo o processo fosse o mais eficaz possível. Assim sendo, houve a necessidade de realizar um planeamento prévio das atividades a desenvolver na turma em questão, para que a concretização das tarefas fosse benéfica para os alunos, desenvolvendo assim o seu processo de ensino-aprendizagem. Por último, mas não menos importante, a capacidade de constante reflexão após a concretização de cada aula ou atividade foi crucial para que se ajustasse, quando necessário, os métodos e metodologias aplicadas.

Assim sendo, fiquei responsável pela turma 7 do 11º ano da ESJM, tendo de desenvolver todas as atividades obrigatórias, quer para aquele ano de escolaridade como também as

diretrizes inerentes ao meu EP. Para além da lecionação durante todo o ano letivo nesta turma, a fim de cumprir uma das linhas programáticas do EP, o grupo de professores estagiários ficou responsável por lecionar 6 aulas numa turma de 2º ciclo, mais concretamente na turma 3 do 5º ano da EBSAAS.

3.1 – Planeamento anual

O planeamento anual de uma turma consiste num plano de expectativas globais com o objetivo de localizar e concretizar um determinado programa consoante o local e as pessoas envolvidas (Bento, 1987).

Segundo Quina (2009), a conceção de um planeamento anual deve seguir as seguintes linhas programáticas:

1 – Analisar as modalidades programadas para o ano letivo em questão para decidir as melhores opções a abordar como também o melhor método para o fazer. Assim sendo, a abordagem das diferentes matérias de ensino pode ser feita por bloco ou associando o conjunto dos diferentes blocos. Esta abordagem pode ser feita de forma concentrada ou de forma mais dissipada. Se feita de forma concentrada, os conteúdos de uma matéria de ensino são abordados de forma consecutiva e apenas num período específico do planeamento anual. Caso se opte por uma forma mais dispersa, é possível aplicar os conteúdos de determinada matéria de ensino em pequenos blocos e ao longo do ano letivo.

2 – Distribuir as unidades didáticas ao longo do ano letivo. É de grande relevância que se inicie o primeiro período com um conjunto de aulas direcionadas para realizar a avaliação diagnóstica dos alunos. Esta avaliação inicial das capacidades dos alunos é importante, pois permite que o professor detete as particularidades de cada um, em cada matéria de ensino, assim como as dificuldades apresentadas na pela generalidade da turma por forma a ajustar as metas que quer atingir, quer com a turma em geral, como também com os alunos, em particular. Ainda nesta avaliação diagnóstica, é importante que o professor realize tarefas relativas aos objetivos dos anos anteriores a fim de verificar se o processo está consolidado, como também introduzir questões simples, mas correspondentes ao ano de escolaridade em questão. É importante também que o professor comece a implementar aquilo que serão as questões organizacionais como também comportamentais que pretende que os alunos dominem e cumpram ao longo do

ano, para que estes comecem a familiarizar-se com a dinâmica das aulas, agilizando assim procedimentos.

3 – Definir “momentos ou pontos altos”. Se for intencionalidade do professor realizar alguma atividade para além da abordagem das matérias de ensino, é importante que defina previamente, por forma a que a sua preparação seja feita atempadamente. Este tipo de atividades tem uma importância significativa nas questões motivacionais dos alunos na abordagem da disciplina. Desta forma, torna-se importante propor tarefas que vão ao encontro dos interesses dos alunos, por forma a motivá-los para a participação nas mesmas.

4 – Recolher informações acerca dos recursos materiais disponíveis que sejam necessários para a abordagem de determinada matéria de ensino.

5 – Definir, de forma geral, o processo avaliativo, quer em relação aos momentos como também às matérias de ensino sujeitas a esse processo.

O planeamento anual desta turma foi realizado com base em diversos critérios, nomeadamente os resultados da avaliação diagnóstica, quer a nível das matérias de ensino como também nos testes de aptidão física, a rotação das instalações e por fim a intervenção feita na turma na matéria de ensino de ARE ([anexo 1](#)).

A ESJM desenvolveu um documento, intitulado de “Normas de referência e critérios de avaliação em Educação Física – 10º, 11º, 12º anos” ([anexo 4](#)), segundo os objetivos estipulados nas AE, a fim de definir com clareza os parâmetros a serem avaliados na disciplina de EF. Assim sendo, os alunos devem ser avaliados em 6 matérias de ensino distintas, sendo que duas deverão ser de desportos coletivos, 1 de desportos individuais e, de todas as matérias alternativas, deverão ser selecionadas apenas 2 e por fim, a única que é obrigatória ser lecionada é a ARE. Para além da avaliação das matérias de ensino, os alunos devem ser avaliados no parâmetro de aptidão física, sendo avaliados em 6 testes, o vaivém/milha, abdominais, flexões, senta e alcança, impulsão vertical/horizontal e velocidade. A aplicação destes testes deverá ser feita no 1º e 3º períodos para aferir a evolução, ou a ausência desta, a longo prazo. No entanto, existe a possibilidade de se avaliar no 2º período para que os alunos tenham a capacidade de perceberem as suas evoluções num curto espaço de tempo, assim como possibilitar que melhorem a sua classificação neste parâmetro de avaliação, já no 2º período. Por fim, outro dos

critérios a ter em conta na avaliação final dos alunos é a área dos conhecimentos, tendo sido definido a existência de um momento de avaliação em todos os períodos.

No documento elaborado pelo grupo de disciplina, as primeiras 4 semanas do ano letivo estão reservadas para que os professores possam realizar a avaliação diagnóstica dos alunos, em todas as matérias de ensino que irão lecionar ao longo do ano, como também nos diferentes testes de aptidão física. A partir desse momento, os professores ficam na posse de todas as ferramentas necessárias para desenvolver o planeamento anual da turma em conjugação com os restantes critérios supramencionados.

3.1.1 – Justificação da escolha

Em relação à escolha das matérias de ensino a serem lecionadas ao longo de todo o ano letivo, estas foram selecionadas consoante as preferências dos alunos, segundo as diretrizes estipuladas pelas AE, selecionando assim dois desportos coletivos dos quatro que tinham à disposição, um desporto individual dos dois que tinham à sua escolha e, de todas as matérias alternativas, foram escolhidas três, sendo que as Atividades Rítmicas Expressivas (ARE) correspondem à única matéria de ensino de leção obrigatória em todos os anos de escolaridade. Assim sendo, serão lecionadas as seguintes matérias de ensino: Voleibol, Basquetebol, Atletismo, Natação, Badminton, Ténis de campo e ARE. Foram abordadas sete matérias de ensino, mas apenas seis delas foram incluídas na avaliação, tendo sido excluída a matéria de ensino onde cada aluno apresentava nota inferior. Esta opção foi efetuada com o intuito de dar a oportunidade aos alunos de experienciarem mais uma matéria de ensino, como também para terem a possibilidade de selecionar as matérias de ensino onde obtiveram mais sucesso, por forma a atingir os melhores resultados na avaliação final da disciplina.

3.1.2 – Distribuição das matérias de ensino

As primeiras 4 semanas de aulas, seguindo as normas da escola, foram reservadas para avaliações iniciais com o objetivo de enquadrar os alunos nos 3 níveis existentes, nível introdutório, elementar e avançado, para que o professor pudesse programar as suas aulas consoante as competências e conhecimentos que os seus alunos apresentassem. Assim sendo, nestas primeiras 4 semanas procurámos enquadrar os alunos nos seus diferentes níveis de competências nas diversas matérias de ensino.

Após a realização da avaliação diagnóstica foi definida uma determinada distribuição das matérias de ensino ao longo de todo o ano letivo, tendo em consideração, para além das competências apresentadas na avaliação inicial, a distribuição das instalações. No entanto, com a decisão de realizar uma intervenção na matéria de ensino de ARE, houve necessidade de realizar um número significativo de aulas desta matéria de ensino, para que fosse possível implementar os métodos e os procedimentos pretendidos. Face ao objetivo de fazer uma intervenção na UD da ARE, surgiu a necessidade de reestruturar todo o planeamento anual, de forma a garantir a equilibrada abordagem dos conteúdos das demais matérias de ensino.

Tendo em conta todos estes fatores, distribuámos as diferentes matérias de ensino ao longo do ano letivo. Assim sendo, abordei claramente um maior número de aulas de Badminton e Voleibol, 8 e 11 respetivamente, comparativamente às restantes matérias de ensino, pois eram nestas onde os alunos apresentavam maiores dificuldades. Em relação à abordagem das Atividades Rítmicas Expressivas (ARE), esta também foi abordada num elevado número de aulas (13 no total), não pelas dificuldades apresentadas pela generalidade dos alunos, mas sim, pela necessidade de fazer uma intervenção com a intencionalidade de melhorar as relações interpessoais e níveis de motivação na turma, necessitando assim de abordar um elevado número de aulas para que se pudessem verificar efeitos significativos.

As matérias de ensino de Ténis de campo e Basquetebol foram aquelas que os alunos tiveram um menor número de aulas para desenvolver as suas capacidades e, conseqüentemente, atingirem os objetivos estipulados. Este feito deu-se, principalmente, por 2 motivos: pela necessidade de uma instalação e materiais específicos, como também pela intervenção feita na matéria de ensino de ARE, impossibilitando iniciar a abordagem destas matérias de ensino mais cedo, como inicialmente estava programado.

3.1.3 – Aptidão física

A aptidão física, para além das matérias de ensino, é um dos critérios a avaliar, como referido anteriormente. Assim sendo, com a avaliação feita no início do ano letivo, através do projeto EFERAM-CIT (Gouveia, Rodrigues, Correia, Alves, & Lopes, 2018), foi possível averiguar as dificuldades apresentadas por cada aluno. Com a análise destes resultados, mais concretamente nos testes que a escola seleciona para serem avaliados, foi possível aferir que

todos os alunos tinham, pelo menos, metade dos resultados obtidos nestes testes dentro dos parâmetros aceitáveis. De realçar que a capacidade aeróbia (teste do vaivém) e a força de core (abdominais), são aqueles em que um menor número de alunos da turma se encontra na zona saudável ou perfil atlético.

Assim sendo, para trabalhar as componentes relacionadas com a aptidão física, seleccionámos o modelo Tabata, aplicando-o na maioria das aulas lecionadas, à exceção das aulas de Natação, de Ténis de campo e Atletismo. No que concerne à Natação, foi introduzida a Hidroginástica, como forma de desenvolver as capacidades a avaliar na aptidão física nos alunos. Já no que concerne ao Ténis de campo e Atletismo, pelas limitações temporais existente como também pela quantidade de objetivos que nos propusemos a atingir no Atletismo contrapondo com as poucas competências que os alunos possuíam nesta matéria de ensino, optámos por introduzir estas aulas exercícios direcionados para a matéria de ensino de Atletismo.

A seleção destas metodologias foi feita com determinado intuito. No caso do modelo Tabata, a grande vantagem na sua abordagem recaiu sobre a duração necessária para a sua aplicação bastando reservar apenas 4 minutos de cada aula. Já no que concerne à Hidroginástica, decidimos abordá-la porque, para além de todas as competências que esta desenvolve, evitava o desconforto da realização dos movimentos característicos do modelo Tabata em fato de banho e fora de água, podendo influenciar negativamente no desempenho dos alunos. Uma das alternativas levantadas passou por realizar o desenvolvimento da componente da aptidão física antes de vestirem os fatos de banho. Chegámos rapidamente à conclusão de que seria uma solução em que os tempos de transição seriam significativos, perdendo-se, assim, demasiado tempo útil de aula, prejudicando o desenvolvimento das competências a atingir na matéria de ensino de Natação.

3.1.3.1 – Hidroginástica

A hidroginástica teve origem na Grécia (Rocha, 2001). Esta modalidade só conseguiu grande visibilidade quando emergiu nos Estados Unidos da América, ganhando assim um reconhecimento mundial.

Segundo Boas (2003), existe cada vez mais uma procura por atividades no meio aquático, como é o caso da Natação, mas principalmente da hidroginástica, pois existe a noção de que o exercício em meio aquático traz grandes benefícios para a saúde.

Pelo facto de existir a força de impulsão e da gravidade a serem exercidas pelo corpo quando este se encontra dentro de água faz com que os indivíduos, mesmo que possuam algum tipo de limitação, consigam realizar movimentos de forma mais eficaz. Além disto, dentro de água existe uma maior resistência em todos os sentidos, fazendo com que haja um trabalho dos músculos agonistas como também dos antagonistas (Rodrigues, 2012).

No que concerne ao equipamento utilizado neste tipo de modalidade, na maioria das vezes este possui baixa densidade para que seja possível a sua flutuação, mas também pode ser utilizado como potenciador da resistência quando realizados movimentos contra a força de impulsão, isto é, direcionados para o fundo da piscina (halteres e *nodlles*). O material de sustentação preserva os indivíduos à superfície da água pois, possui pouca densidade (halteres com peso). O equipamento indutor de arrasto tem uma densidade semelhante à da água, fazendo com que haja um aumento na resistência do movimento, independentemente da direção e sentido (luvas). Além de todos estes materiais, ainda existem as bicicletas, minitrampolins e steps. Todo este material pode ter várias funções. Inicialmente pode apenas servir como meio de auxílio para que o indivíduo se mantenha a flutuar como também pode ser utilizado para aumentar a dificuldade dos movimentos, aumentando assim a resistência dos mesmos (Rodrigues, 2012).

O meio aquático apresenta inúmeras vantagens para a realização de exercício físico quando comparado ao meio terrestre. Além dos aspetos já mencionados, existem movimentos realizados dentro de água que em meio terrestre possuiriam um maior risco de lesão como é o caso dos saltos e rotações (Barbosa, 2000); (Fomina, 2009).

Segundo Gaines (2000), a realização de exercício físico em meio aquático tem inúmeras vantagens, sendo estas: redução do stress articular, ósseo e muscular; existência de uma maior tonificação de todos os grupos musculares pelo facto de estes estarem constantemente sujeitos à resistência da água; aumento da carga do exercício, consumindo assim mais calorias numa duração mais curta; e, por fim, a versatilidade de exercícios que podem ser aplicados a qualquer público-alvo.

Bonachela (1994) e Rocha (2001) mencionam que a exercitação de hidroginástica oferece uma maior qualidade de vida, averiguando-se um aumento das capacidades físicas, mais concretamente da percepção, coordenação, agilidade, equilíbrio, lateralidade e cinestesia.

3.1.3.2 – Modelo Tabata

Segundo Duarte (2014) é possível salientar que um adolescente sendo fisicamente ativo nesta fase da sua vida, muito provavelmente irá continuar a sê-lo no decorrer da sua vida adulta.

Portanto, os benefícios que podem ser observados nos adolescentes, também podem ser transferidos para os adultos. No entanto, os planos de atividades não são iguais nestas duas faixas etárias. Na adolescência existem diversas modificações a ocorrer a nível morfológico, psicológico e fisiológico que fazem com que haja a necessidade de proceder a determinados ajustes (Jerónimo , 2020).

O treino Tabata é um método de treino introduzido pelo professor Izumi Tabata em 1996. Este conclui que a aplicação deste método pode melhorar a capacidade física dos indivíduos a nível anaeróbio como também aeróbio. O método de treino Tabata consiste num treino HITT (treino intervalado de alta intensidade). A duração de execução deste método corresponde apenas a 4 minutos em que devem ser feitos 8 ciclos de 20 segundos com 10 segundos de descanso. No que concerne aos benefícios que este método traz para os indivíduos, passa pelo aumento do metabolismo durante o decorrer do exercício e após o mesmo, a curta duração necessária para a execução do mesmo, como também os benefícios que traz em relação ao sistema aeróbio. (Imanudin & Sultoni, 2017).

Existem resultados de alguns estudos que confirmam que o treino intervalado de alta intensidade (HITT) pode ser adequado para adolescentes. É um tipo de treino de curta intervenção, mas com um grau de esforço bastante intenso. Este tipo de intensidade traz melhorias na absorção máxima de oxigénio nos adolescentes (Domaradzki, Jaroslaw; Cichy, Ireneusz; Rokita, Andrzej; Popowczak, Marek;, 2020).

3.1.4 – A estruturação das Unidades didáticas

Compreende-se por Unidade Didática (UD) um conjunto de aulas, com uma estruturação semelhante e progressiva ao longo do desenrolar das mesmas, centradas no alcance de determinados objetivos (Quina, 2009). É importante que não se realizem UD demasiado curtas pois, assim não se conseguirá atingir os objetivos estipulados, mas também não se deve desenvolver UD demasiados extensas pois, necessariamente, haverá matérias de ensino em que a sua abordagem será demasiado reduzida (Quina, 2009).

Assim sendo, no que concerne ao número de aulas de cada UD, esta varia consoante diversos fatores, quer sejam eles temporais, espaciais como também materiais. Portanto, é importante equacionar estas questões com as necessidades dos alunos, a fim de que estes consigam desenvolver as suas capacidades, envolvendo-se ativamente no seu processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Quina (2009), “*planificar é tomar e operacionalizar decisões em função de princípios*”. Relativamente a esta questão, o autor defende que existem um conjunto de princípios orientadores a ter em conta aquando da planificação das UD, sendo estes:

1 – **Princípio da repetição**, defendendo que a aprendizagem é feita através da repetição. Os alunos só conseguirão dominar de forma eficaz as determinadas competências se as repetirem muitas vezes e em contextos diferenciados. No entanto, esta repetição intensa e diversa só será possível se o professor tiver em conta a definição de poucos objetivos, mantendo-os aula após aula; a seleção de um número reduzido de exercícios pois, mais do que a quantidade, é importante a qualidade; e, por fim, manter um bom nível de organização nas aulas, a fim de propiciar um maior tempo útil nas tarefas propostas.

2 – **Princípio da abordagem concentrada da matéria**, em que todos os conteúdos estipulados para a UD devem ser analisados, e abordados na primeira fase da abordagem. Só assim é possível propiciar aos alunos tempo e diversas oportunidades para repetirem os movimentos a fim de consolidarem conhecimentos, sendo, deste modo, capazes de alcançar os principais objetivos propostos durante a segunda metade da intervenção.

3 – **Princípio da variabilidade dos exercícios dentro das aulas**, ou seja, dentro da mesma aula, deve estar presente uma diversidade de exercícios a fim de desenvolver diferentes capacidades e domínios nos alunos.

Pode ser visto como incongruente por parte do autor o facto de defender o princípio da variabilidade e da repetição, mas o autor explica que, ao variar os exercícios na quantidade necessária e devida, durante a mesma aula, apesar da repetição do exercício se tornar mais reduzida, deve estar sempre presente o intuito de manter o mesmo exercício ao longo de várias aulas, para que se possa dar variabilidade e consistência em simultâneo.

4 – **Princípio da especificidade**, defendendo que na abordagem de cada UD devem ser abordados conteúdos e definido objetivos específicos da matéria de ensino a desenvolver, facultando situações o mais aproximado da realidade possível como por exemplo situações de competição.

5 – **Princípio da gestão dos exercícios e das medidas organizativas no decurso da unidade** em que, dentro deste princípio, é importante não realizar grandes alterações de aula para aula; reorganizar a turma e as atividades por forma a que cada aluno realize tarefas onde apresente dificuldades; de forma progressiva, aumentar o nível de exigência das tarefas solicitadas e introduzir, também de forma progressiva, situações novas ao longo das aulas.

A gestão, quer dos objetivos, quer dos exercícios da UD deve ser feita de forma sequencial, de tal forma que os alunos sintam que existe uma ligação entre as aulas, melhorando de forma progressiva ao longo das mesmas (Quina, 2009).

Para planificar a UD, Quina (2009), defende que o professor deve ter em conta as seguintes tarefas:

1º - Definir a temática a abordar;

2º - Definir e reestruturar (quando necessário), os objetivos a atingir na UD;

3º - Definir o número de aulas a lecionar dessa mesma matéria de ensino. Esta seleção deve ser feita tendo em conta o número e a complexidade dos objetivos a atingir nessa mesma matéria de ensino. Considerando o ecletismo da disciplina de EF, devem ser abordadas 6 a 12 aulas, em média de cada matéria de ensino;

4º - Definir o modelo de ensino a adotar, definindo assim os métodos e estilos de ensino, tipos de exercícios como também métodos de avaliação;

5º - Definir a função didática de cada aula. Assim sendo, as primeiras aulas de abordagem de determinada matéria estão voltadas para a avaliação diagnóstica, procedendo

depois à consolidação das competências e habilidades motoras que se pretende que os alunos atinjam e, por fim, se for caso disso, realizar a avaliação sumativa de cada aluno;

6º - Definir a estrutura organizativa geral da turma para que seja possível uma melhor gestão do tempo, proporcionando assim um maior tempo de aprendizagem aos alunos;

7º - Realizar um levantamento dos recursos espaciais e materiais necessários para verificar a disponibilidade dos mesmos no estabelecimento de ensino que está inserido;

8º - Distribuir, de forma lógica, os objetivos e os conteúdos ao longo das aulas.

A estruturação das matérias de ensino está organizada com base nos comportamentos que se pretende solicitar aos alunos. Reforçando aquilo que as AE defendem para este nível de ensino, devem ser selecionadas duas matérias enquadradas nos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), duas Alternativas, uma Individual e as ARE.

Assim sendo, é possível encontrar 7 Unidades Didáticas (UD), correspondentes às 7 matérias de ensino abordadas. Importa referir que a organização das UD tem como fundamento agilizar o processo de ensino-aprendizagem, sujeitando os alunos a diversos estímulos por forma a atingirem um determinado objetivo. Para além disso, dá a possibilidade de todos os alunos atingirem o sucesso num contexto que se identifiquem. Em todas as UD é possível encontrar a seguinte estrutura: avaliação inicial onde é explicado o instrumento utilizado para a realização da mesma, bem como os resultados alcançados; os recursos, quer temporais como espaciais e materiais, o cronograma e estruturação dos conteúdos, englobando todos os objetivos que os alunos devem atingir a cada aula, assim como os conteúdos a abordar, as estratégias e a função pedagógica; as estratégias didático-pedagógicas, que englobam um conjunto de metodologias a utilizar ao longo das aulas e que são ajustadas consoante os comportamentos que se quer solicitar nos alunos; a avaliação formativa com os devidos resultados obtidos pelos alunos e a realização de um balanço final acerca da lecionação da UD em questão ([anexo 2](#)).

3.1.4.1 – Exemplo de uma Unidade Didática – UD de ARE

Avaliação inicial

Instrumento utilizado

No que concerne à avaliação inicial, foi reservada apenas uma aula, com duração de 50 minutos. Esta aula teve o intuito de observar diversos objetivos que foram estipulados consoante aquilo que se encontra no documento das AE. Assim sendo, a leção dessa mesma aula foi direcionada para a abordagem de movimentos locomotores e não locomotores realizados em diferentes sentidos e direções, sem realizar feedbacks corretivos em relação ao desempenho dos alunos a fim destes demonstrarem as competências que possuíam.

Para recolher as informações pretendidas ao longo da UD foi criada uma ficha de registo com base naquilo que está estipulado nas AE, como anteriormente referido. Esta ficha de registo está dividida em dois grandes níveis, o nível introdutório (I) e o nível elementar (E) com diversos objetivos a serem alcançados em cada um destes. Para cada um dos objetivos, os alunos tinham a classificação de “0” ou “1”, que corresponde ao cumprimento ou não desse mesmo objetivo, respetivamente.

Nr. de aluno	Atitudes		Introdutório						Elementar										
			Exploração Individual			Em grupo	A pares	Total (9)	Exploração Individual			Em grupo	A pares e trios	Total (21)	Nível				
			Desloca-se (I)	Realiza equilíbrios (II)	Acentua um estímulo musical				Aperfeiçoa as habilidades do nível introdutório, associando-as às seguintes sequências										
						Sequência de saltos no lugar	Sequência de voltas para a direita e esquerda	Sequência de passos combinados com voltas, saltos, deslocamentos e poses	Sequência de saltos alternando os apoios nas diferentes direções, sentidos e amplitudes	Sequência de voltas com maior amplitude, nº de voltas e a distância dos segmentos corporais em relação ao eixo de rotação									
1																			
2																			
3																			
4																			
5																			
6																			
7																			
8																			
9																			
10																			
11																			
12																			
13																			
14																			
15																			
16																			
17																			
18																			
19																			

Tabela 1 – Ficha de registo da UD

Devido à limitação temporal para a realização da avaliação inicial nesta matéria de ensino, a ficha de registo sofreu uma redução pois não era possível analisar todos os objetivos a cumprir, focando assim naqueles que eram mais pertinentes. Assim sendo, na tabela 2 é possível constatar a compilação feita em relação à tabela original.

Nº de aluno	Atitudes		Introdutório				Total (4)	Nível
			Exploração Individual		Em grupo			
	Coopera com os colegas	Analisa os colegas	Desloca-se (I)					
			Combina ações, intensidades e ritmos em todas as direções e sentidos	Combina movimentos locomotores e não locomotores para expressar a sua sensibilidade	Dissociando a ação de diferentes partes do corpo	Ajusta a sua ação às mudanças na formação		
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								

Tabela 2 – Ficha de registo da avaliação inicial

De forma a ir ao encontro das AE tendo em conta as condições pandémicas do processo de ensino-aprendizagem, o grupo disciplinar definiu que, para que um aluno atingisse o nível introdutório, teria que completar pelo menos 50%, metade dos objetivos deste nível. Neste caso, para atingir o nível introdutório teria que cumprir quatro dos nove indicadores. Por outro lado, caso o aluno cumprisse mais de 50% dos objetivos estabelecidos para o nível introdutório, passaria a enquadrar-se no nível seguinte, nível elementar. Além desta variante, caso algum aluno cumprisse, pelo menos 15 dos 21 objetivos acima mencionados, entre os dois níveis, também se enquadraria no nível elementar. Além disto, embora não esteja estipulado nas AE, a implementação do nível avançado, foi introduzida. Caso o aluno cumpra com todos os indicadores do nível introdutório e elementar é situado no nível avançado, indo assim ao encontro dos alunos que se aproximam ou encontram nesse nível de desempenho. De realçar que toda esta análise corresponde à ficha de registo original, tendo sido feitos pequenos ajustes em relação ao número de objetivos a cumprir, mas mantendo as percentagens para que vá ao encontro daquilo que são as diretrizes delineadas pela escola. Foi concebido esta variante de

forma a ser possível estabelecer critérios de classificação quantitativa, respeitando as referências de sucesso das AE, e que se reflete no documento “*Normas de referência e critérios de avaliação*” como é possível verificar na tabela abaixo ilustrada.

11º ano				
Intervalo de Valores	Valores	Área Atividades Níveis	Área Aptidão Física	Área Conhecimentos
18-20	20	5E+1A 2A+3E+1I 3A+1E+2I	6ZSAF	MB/B/S
	19	6E		B/MB
	18	1A+4E+1I 2A+2E+2I 3A+3I		S
14-17	17	5E+1I	5ZSAF	B/MB
	16	1A+3E+2I 2A+1E+3I		S
	15	1A+2E+3I		B/MB
	14	2A+4I 2I+4E		S
10-13	13	1A+1E+4I	4ZSAF	B/MB
	12	3I+3E		S
	11	4I+2E		B/MB
	10	5I+1A		S
8-9	9	5I+1E	3ZSAF	B/MB
	8			S
6-7	7	6I	2ZSAF	B/MB
	6			S

Tabela 3 - Normas de referência e critérios de avaliação

Resultado da avaliação inicial

Após a abordagem da aula reservada para a avaliação inicial de ARE, foi possível enquadrar todos os alunos nos diferentes níveis de aprendizagem consoante as suas competências como é possível verificar na tabela abaixo exposta. Neste caso, o aluno para atingir o nível introdutório teria que cumprir 2 dos 4 objetivos estipulados. Se conseguisse atingir mais de 2 objetivos, enquadrar-se-ia no nível elementar.

Nº de aluno	Atitudes		Introdutório					Total (4)	Nível
			Exploração Individual			Em grupo			
	Desloca-se (I)		Acentua um estímulo musical						
	Coopera com os colegas	Analisa os colegas				Combina ações, intensidades e ritmos em todas as direções e sentidos	Combina movimentos locomotores e não locomotores para expressar a sua sensibilidade		
1	1	1	1	1	1	1	4	E	
2	1	1	1	1	1	1	4	E	
3	1	1	0	1	1	1	3	I	
4	1	1	1	1	1	1	4	E	
5	1	1	1	1	1	1	4	E	
6	1	1	0	1	1	1	3	I	
7	1	1	1	1	1	1	4	E	
8	1	1	0	1	1	1	3	I	
9	1	1	0	1	1	1	3	I	
10	1	1	1	1	1	1	4	E	
11	1	1	1	1	1	1	4	E	
12	1	1	0	1	1	1	3	E	
13	1	1	1	1	1	1	4	E	
14	1	1	1	1	1	1	4	E	
15	1	1	0	1	1	1	3	I	
16	1	1	0	0	1	1	2	I	
17	1	1	1	1	1	1	4	E	
18	1	1	0	0	1	1	2	I	
19	1	1	1	1	1	1	4	E	

Tabela 4 - Avaliação inicial

Assim sendo, a maioria dos alunos encontra-se no nível elementar, somando um total de 12 alunos. 7 alunos encontram-se no nível inferior, nível introdutório. Os alunos que se encontram no nível elementar, são alunos que já possuíam vivências relacionadas com dança nomeadamente uma aluna que pratica Ballet e um aluno que realiza Breakdance de forma informal. Por outro lado, existe um elevado número de alunos que possui algumas dificuldades em questões específicas do movimento e da fluidez do

mesmo como também em coordenar a relação música-movimento. Assim sendo, ao longo da lecionação da UD de ARE dar-se-á ênfase a este tipo de problemas detetados nesta aula.

Caraterização dos Recursos

Recursos temporais

Em relação àquilo que serão os recursos temporais reservados para a abordagem desta matéria de ensino, haverá a lecionação de 11 aulas, 4 delas de 100 minutos e as restantes de 50 minutos. O principal motivo para a lecionação deste número de aula corresponde às questões relacionadas com as competências dos alunos pois a maioria já se enquadra no nível elementar. A questão da instalação não é um entrave na abordagem desta matéria de ensino visto que é uma matéria que não necessita de uma área nem de material específico. Assim sendo, a lecionação desta matéria de ensino começará a 14 de fevereiro e findará a 31 de março como é possível verificar na figura abaixo ilustrada.

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

Figura 1 - Calendarização da UD de ARE

Recursos materiais

No que concerne ao material disponível para a lecionação das ARE, apenas será necessário a coluna e um aparelho eletrónico para colocar música no decorrer das aulas.

Recursos espaciais

O recurso espacial disponível para a abordagem desta UD é o ginásio. Este espaço estará disponível na sua totalidade para a turma. Uma das vantagens deste espaço é o facto de possuir um espelho. Este espelho será utilizado com frequência nas aulas para que os alunos possam observar e replicar determinados modelos seleccionados.

Cronograma, estruturação dos conteúdos e objetivos

Nº de aulas	Data	Duração	Conteúdos	Objetivos	Estratégias de ensino	Função Pedagógica	Componente sociométrica
9	14/10/2022	50'	Avaliação Inicial	<p>Verificar as competências dos alunos a nível:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Movimentos locomotores • Movimentos não locomotores <p>Combinações de movimentos locomotores e não locomotores</p> <p>Música: Pharrell Williams – Happy; 00:26-00:55</p>	<p>- Realização de todos os movimentos em Xadrez;</p> <p>- Ao fim da conclusão de um movimento, retirar a primeira fila para que as restantes possam avançar para que todos os alunos possam passar pela frente (espelho)</p>	Introdução da abordagem da Dança	Não aplicável
39	14/02/2022	100'	Danças tradicionais portuguesas (Regadinho)	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar os passos base do Regadinho forma singular e posteriormente a pares: 	<p>Passo saltado cruzado</p> <p>- Em xadrez e de forma individual os alunos devem realizar o passo saltado cruzado durante 32T, 2 vezes sem música e 2 com música;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução do Regadinho 	<ul style="list-style-type: none"> • Deixar os alunos escolherem o par porque como é a primeira aula vai fazer com

				<p>1. Passe saltado cruzado;</p> <p>2. Passe saltitado;</p> <ul style="list-style-type: none"> Realizar a coreografia em formação (círculo). <p>Música: Regadinho Frase musical 5/6; 7/8 (00:00:19-00:00:33) – 32T</p>	<p>- Após consolidarem o movimento, devem formar pares e realizar o passo, durante 32T, 2 vezes sem música e 2 com música;</p> <p>Passo saltitado com gancho</p> <p>- Em xadrez e de forma individual os alunos devem realizar o passo saltitado durante 16T, 2 vezes sem música e 2 com música;</p> <p>- Após consolidarem o movimento, devem formar pares e realizar o passo, durante 16T, 2 vezes sem música e 2 com música;</p> <p>Junção do passo saltado cruzado e do passo saltitado</p> <p>- Juntar o passo saltado cruzado e o passo saltitado – 32T – 2 vezes sem música e 2 com música.</p> <p>Formação em círculo</p> <p>- Realizar toda a coreografia já em formação</p>	<p>que eles se soltem</p>
--	--	--	--	--	--	---------------------------

				<p>Música 1: Los Toros Band – El Negrito del Batey Frase musical: 1/2; 3/4, 5/6,7/8, – 00:00:13-00:00:40 - 64T Música 2: Carlos Manuel – El zafiro Frase musical: 1/2; 3/4, 5/6,7/8, – 00:00:08-00:00:32 - 64T.</p>	<p>esquerda e repetem 2 vezes. - Após consolidarem o movimento, devem formar pares e realizar o passo, durante 64T, 2 vezes sem música e 2 com música; - Devem realizar novamente o movimento para a frente, trás, direita e esquerda, durante 8T cada movimento.</p>		
41	21/02/2022	100'	<p>Danças sociais (Merengue e Chá-chá-chá)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar os passos base do Merengue de forma singular: <ol style="list-style-type: none"> 1. Passos no lugar e progredindo à frente e atrás; 2. Passos laterais à direita e à esquerda alternados com junção de apoios; 3. Voltas à esquerda e à direita. <p>Música: Los Toros Band – El Negrito del</p>	<p>Merengue Volta à esquerda e direita - Em xadrez e de forma individual os alunos devem realizar a volta à direita e à esquerda durante 32T, 2 vezes sem música e 2 com música; - Após consolidarem o movimento, devem formar pares e realizar o passo, durante 32T, 2 vezes sem música e 2 com música; Junção do passo básico com as voltas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidação do Merengue • Introdução do Chá-chá-chá 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar pares com base nas rejeições nomeadas pelos alunos no teste sociométrico.

				<p>Batey (00:00:13 – 00:01:28)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduzir os passos base do Chá-chá-chá de forma singular: <ol style="list-style-type: none"> 1. Passo básico; 2. New Yorker; <p>Música – Volver a verte (00:00:16-00:00:48)</p>	<p>- Juntar o passo básico e as voltas à esquerda e direita – 64T – 2 vezes sem música e 2 com música.</p> <p>- Manter o passo básico durante 32T (frente, trás, direita e esquerda em 8T) e realizar 2 voltas para a direita e 2 para a esquerda (8T) cada volta.</p> <p><u>Chá-Chá-Chá</u></p> <p>Passo básico</p> <p>- Em xadrez e de forma individual os alunos devem realizar o passo básico durante 32T, 2 vezes sem música e 2 com música;</p> <p>- Após consolidarem o movimento, devem formar pares e realizar o passo, durante 32T, 2 vezes sem música e 2 com música;</p> <p>New Yorker</p> <p>- Em xadrez e de forma individual os alunos devem realizar o new yorker</p>		
--	--	--	--	--	--	--	--

					<p>durante 32T, 2 vezes sem música e 2 com música;</p> <p>- Após consolidarem o movimento, devem formar pares e realizar o passo, durante 32T, 2 vezes sem música e 2 com música;</p> <p>Junção do passo básico com o New Yorker</p> <p>- Junção do passo básico com o new yorker – realizar 16T de passo básico, 16T de new yorker e repete 3 vezes.</p>		
42	24/02/2022	50'	<p>Danças sociais (Chá-chá-chá)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar os passos base do Chá-chá-chá a pares: 1. Spot turn to left <p>Música – Volver a verte (00:00:16-00:00:48)</p>	<p>- Em xadrez e de forma individual os alunos devem realizar o spot turn to left durante 32T, 2 vezes sem música e 2 com música;</p> <p>- Após consolidarem o movimento, devem formar pares e realizar o passo, durante 32T, 2 vezes sem música e 2 com música;</p> <p>Junção do passo básico com o New Yorker e spot turn to left</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidação do Chá-chá-chá 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar pares com base nas rejeições nomeadas pelos alunos no teste sociométrico.

					- Junção do passo básico, new yorker e sport turn to left– realizar 16T de passo básico, 16T de new yorker, 16T de passo básico e 16T de spot turn to left.		
43	03/03/2022	50'	Danças sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar os passos base do Merengue de forma singular: <ol style="list-style-type: none"> 1. Passos no lugar e progredindo à frente e atrás; 2. Passos laterais à direita e à esquerda alternados com junção de apoios; 3. Voltas à esquerda e à direita. <p>Música: Los Toros Band – El Negrito del Batey (00:00:13 – 00:01:28)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consolidar os passos do Chá-chá-chá de forma singular: <ol style="list-style-type: none"> 1. Time step; 2. Passo básico; 	<p>Merengue</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar uma pequena sequência com todos os passos característicos do Merengue: <ol style="list-style-type: none"> 1. 32T passo básico (frente, trás, direita, esquerda – 8T cada movimento); 2. 32T de volta a direita e esquerda (8T cada movimento); 3. 32T passo básico (frente, trás, direita, esquerda – 8T cada movimento); - Realizar a sequência 2 vezes consecutivas. <p>Chá-Chá-Chá</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar uma pequena sequência com todos os passos característicos do Chá-Chá-Chá: 	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidação do Merengue e Chá-chá-chá 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar pares com base nas rejeições nomeadas pelos alunos no teste sociométrico.

				<p>3. New Yorker; 4. Spot turn to left. Música: Rey Ruiz - Muevelo (00:00:01 – 00:00:39).</p>	<p>1. 16T passo básico; 2. 16T spot turn to left; 3. 16T new yorker; 4. 16T passo básico; - Realizar a sequência 2 vezes consecutivas.</p>		
44	07/03/2022	100'	<p>Regadinho, Merengue e movimento locomotores e não locomotores</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar os passos do Regadinho: 1. Passo saltado cruzado; 2. Passo saltado. Música: Regadinho • Consolidar os passos do Chá-Chá-Chá: 1. Passo básico; 2. New yorker; 3. Spot turn to left <p>Música 1: Volver a verte Frases musicais: 1/2; 3/4 (00:00:16 – 00:00:32)</p>	<p>Regadinho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colocar os alunos a pares e já na formação característica do Regadinho (círculo); • Deixar que os alunos escolham os pares; • Realizar este exercício durante 4 vezes, em que as 2 primeiras vezes eles encontram-se em 2 pequenos círculos e as restantes estão em apenas 1 círculo; • Utilizar o trabalho centrado na tarefa pelo facto de já ter sido um conteúdo abordado; <p>Chá-Chá-Chá</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidação do regadinho e Chá-chá-Chá • Introdução dos movimentos locomotores e não locomotores 	<p>Realizar pares com base nas rejeições nomeadas pelos alunos no teste sociométrico. (No Regadinho e Chá-Chá-Chá)</p>

			<p>Música 2: Cha music: Cha Charanga Dancesport & Ballroom Dancing Music</p> <p>Frases musicais: 3/4; 5/6; 7/8; 9/10 (00:00:31 – 00:00:54)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introdução dos movimentos locomotores e não locomotores: <ol style="list-style-type: none"> 1. Deslize com movimento dos braços para o lado oposto em diferentes formações <p>Música: Doja Cat – Woman</p> <p>Frases musicais: 5/6; 7/8 (00:00:32 – 00:00:50) (contagem em meios tempos)</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Passo cruzado a frente e atrás com o shake dos ombros em diferentes sentidos e direções 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar a demonstração através de um aluno. • Deixar os alunos escolherem os seus pares; • Todo o exercício é realizado em xadrez <p>No passo básico:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Os rapazes mais à esquerda e as raparigas mais à direita ficando todos voltados para a frente. Os rapazes devem avançar primeiro com a esquerda e deslocar-se para esse lado e as raparigas recuar com a direita e deslocar-se para esse lado. 2. Colocar um aluno em cada situação como modelo; 3. Realizar o movimento em 32T com 2 repetições e sem música e os mesmos 32T com 2 repetições com música. 3. Realizar pares e utilizar a mesma estratégia, um par a frente como modelo e a 	
--	--	--	--	---	--

				<p>Música: The Kid LAROI, Justin Bieber – STAY</p> <p>Frases musicais: 5/6; 7/8 (00:00:42 - 00:01:04) (contagem em 1 tempo)</p>	<p>realização deve ser feita em 32T com 2 repetições sem música e outros 32T com 2 repetições com música.</p> <p>4. A cada sequência de 32T retirar a linhas da frente, passar para trás e fazer com que todas as linhas avancem uma posição.</p> <p>New yorker e Spot turn to left:</p> <p>1. Realizar pares com um par a frente de modelo e a realização deve ser feita 32T sem música e outros 32T com música.</p> <p>2. A cada sequência de 32T retirar a linhas da frente, passar para trás e fazer com que todas as linhas avancem uma posição.</p> <p>Junção de todos os passos característicos do Chá-Chá-Chá</p> <p>- Realizar duas sequências distintas:</p> <p>Sequência 1:</p> <p>1. 16T de passo básico</p>	
--	--	--	--	---	--	--

					<p>2. 16T de New Yorker, 3. 16T de passo básico 4. 16T de Spot turn to left Nota 1: Realizar 2 vezes sem música e 2 vezes com música e a pares. Nota 2: A cada sequência retirar a linhas da frente, passar para trás e fazer com que todas as linhas avancem uma posição. Sequência 2: 1. 16T passo básico 2. 8T de Sport turn to left 3. 8T de New yorker 4. 8T passo básico 5. 8T New yorker Nota 1: Não revelar previamente a sequência aos alunos a fim de perceber se eles consolidaram os movimentos. Nota 2: Realizar apenas com música 2 vezes e a pares. Nota 3: A cada sequência retirar a linhas da frente, passar para trás e fazer com</p>	
--	--	--	--	--	---	--

				<p>que todas as linhas avancem uma posição. Realizar pares consoante as 3º nomeações rejeições para realização de uma tarefa da aula de Educação Física referenciadas no teste sociométrico (ver nas observações).</p> <p><u>Movimentos locomotores e não locomotores</u> Deslize com movimento dos braços para o lado oposto em diferentes formações Em xadrez:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar o movimento em 4T; • Realizar deslizes para a esquerda e direita; • Executar 32T em 2 vezes e apenas o movimento de deslize, sem o movimento dos braços (utilizar a demonstração de um aluno); 	
--	--	--	--	--	--

				<ul style="list-style-type: none"> • Realizar primeiro sem música e depois com música (2x 16T cada situação); • Efetuar 16T em 2 vezes com o movimento dos braços; • Realizar primeiro sem música e depois com música (2x 16T cada situação); <p>Nota: A cada sequência retirar a linhas da frente, passar para trás e fazer com que todas as linhas avancem uma posição.</p> <p>Diferentes formações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos devem começar em posição de xadrez. Em seguida, através do movimento de deslize, devem formar 4 filas. Em seguida, devem formar apenas 2 filas. Realizar os movimentos inversos. 		
--	--	--	--	--	--	--

					<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos mais a esquerda devem passar pela frente e os a direita por detrás; • Realizar o movimento em 4T (total de 16T para realizar ambos os movimentos); • Realizar 3 repetições de 16T (3 sem música e 3 com música); <p>Passo cruzado a frente e atrás com o shake dos ombros em diferentes sentidos e direções</p> <p>Em xadrez:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar passo cruzado a frente com oscilação de nível para a esquerda e direita (4T para cada lado): <ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar durante 8T, 2 vezes sem música e 2 vezes com música; 2. Introduzir o shake dos ombros (2 vezes 16T sem música e com música); • Realizar passo cruzado atrás para a direita e para a 		
--	--	--	--	--	---	--	--

					<p>esquerda com oscilação de nível (4T para cada lado);</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar durante 8T, 2 vezes sem música e 2 vezes com música. 2. Introduzir o shake dos ombros (2 vezes 8T sem música e com música); <ul style="list-style-type: none"> • Passo cruzado para a frente com deslocamento para a frente e passo cruzado atrás com deslocamento à retaguarda: <ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar durante 8T, 2 vezes sem música e 2 vezes com música. 2. Introduzir o shake dos ombros (2 vezes 8T sem música e com música); <p>Nota: A cada sequência retirar a linhas da frente, passar para trás e fazer com que todas as linhas avancem uma posição.</p> <p>Em formação de quadrado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar os deslocamentos no sentido dos ponteiros do relógio em que executa os 4 	
--	--	--	--	--	--	--

					<p>movimentos trabalhados acima com o movimento de shake dos ombros, como é possível verificar no esquema.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Efetuar durante 16T, 2 vezes sem música e 2 vezes com música. 2. Realizar quartetos consoante as 3º nomeações rejeições para realização de uma tarefa da aula de Educação Física referenciadas no teste sociométrico 		
45	10/03/2022	50'	<p>Continuação da abordagem dos movimentos locomotores e não locomotores</p>	<p>Voltas sobre os 2 apoios e voltas a pares Música 1: Sam Fischer e Demi Lovato – What other people say Frases musicais: 5/6; 7/8 (00:00:31 – 00:01:01) Música 2: The weeknd – Blinding Lights</p>	<p>Voltas sobre os 2 apoios com deslocamento (afastar-rodajunta)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em Xadrez: <ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar o movimento em 4T; 2. Efetuar deslocamentos para a esquerda e direita; 3. Começar o movimento com a perna direita e 	<p>Introdução dos movimentos locomotores e não locomotores</p>	<p>Não aplicável pois são situações individuais.</p>

			<p>Frases musicais: 9/10; 11/12 (00:01:01 – 00:01:24).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saltos a 1 e 2 apoios associados a posições de equilíbrio. <p>Música: Marron 5 – Girls</p> <p>Frases musicais: 1/2; 3/4 (00:00:08 – 00:00:39)</p>	<p>deslocar-se na mesma direção.</p> <p>4. Executar 32T em 2 vezes.</p> <p>5. Realizar primeiro sem música e depois com música.</p> <p>Música 1: Sam Fischer e Demi Lovato – What other people say</p> <p>Frases musicais: 5/6; 7/8 (00:00:31 – 00:01:01)</p> <p>Música 2: The weeknd – Blinding Lights</p> <p>Frases musicais: 9/10; 11/12 (00:01:01 – 00:01:24)</p> <p>Volta a pares com apenas 1 a rodar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em xadrez: <ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar o movimento em 8T; 2. Começar a realizar a rotação da rapariga para o seu lado direito. Em seguida o rapaz realiza a rotação para o seu lado direito; 		
--	--	--	---	--	--	--

					<p>3. Executar 32T em 2 vezes;</p> <p>4. Realizar primeiro sem música e depois com música.</p> <p>Música 2: The weekend – Blinding Lights</p> <p>Frases musicais: 9/10; 11/12 (00:01:01 – 00:01:24)</p> <p>Volta a pares com os 2 a rodar passando as mãos por cima da cabeça:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em xadrez: <ol style="list-style-type: none"> 1. O movimento deve ser feito para a esquerda e para a direita, iniciando para a direita o rapaz. 2. Realizar o movimento em 8T; 3. Executar 32T em 2 vezes. 4. Realizar primeiro sem música e depois com música (2x 32T cada situação); <p>Nota: A cada sequência retirar a linhas da frente, passar para trás e fazer com</p>	
--	--	--	--	--	---	--

					<p>que todas as linhas avancem uma posição.</p> <p>Realizar pares consoante as 3º nomeações rejeições para realização de uma tarefa da aula de Educação Física referenciadas no teste sociométrico (ver nas observações).</p> <p>Música 2: The weekend – Blinding Lights</p> <p>Frases musicais: 9/10; 11/12 (00:01:01 – 00:01:24)</p>		
47	17/03/2022	50'	Dança	<p>Iniciar a composição da coreografia através da exploração dos movimentos, tendo em conta a relação música-movimento como também movimento-espço.</p> <p>Música: Cardi B feat Bruno Mars – Finesse</p>	<p>Salto de 2 apoios para 1 com posição de equilíbrio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em Xadrez: <ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar o movimento em 4T; 2. A queda deve ser feita primeiro com a perna direita; 3. Realizar o movimento com a perna direita durante 16T e variar para a perna esquerda durante os mesmos 16T; 	<ul style="list-style-type: none"> • Início do desenvolvimento de uma coreografia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer grupos heterogéneos para ficarem equilibrados e com base nas rejeições do teste sociométrico para o trabalho em grupo.

					<p>4. Executar 16T em 2 vezes;</p> <p>5. Realizar primeiro sem música e depois com música.</p> <p>Salto sobre o mesmo apoio mantendo a posição de equilíbrio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em xadrez: <ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar o movimento em 4T; 2. Realizar o movimento com a perna direita durante 16 T e variar para a perna esquerda durante os mesmos 16T; 3. Realizar primeiro sem música e depois com música (2x 16T cada situação); <p>Salto com um pé e queda feito com o pé contrário</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em xadrez: <ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar o movimento em 4T; 2. Iniciar o movimento com a perna direita e alternar o apoio de impulsão; 	
--	--	--	--	--	---	--

					<p>3. Executar 16T em 2 vezes;</p> <p>4. Realizar primeiro sem música e depois com música (2x 16T cada situação).</p> <p>Nota: A cada sequência retirar a linhas da frente, passar para trás e fazer com que todas as linhas avancem uma posição.</p> <p>Música: Marron 5 – Girls</p> <p>Frases musicais: 1/2; 3/4 (00:00:08 – 00:00:39)</p>		
49	24/03/2022	50'	Dança	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar a composição da coreografia através da exploração dos movimentos, tendo em conta a relação música-movimento como também movimento-espço. • Ligar os diferentes passos sugeridos pelos alunos. <p>Música: Cardi B feat Bruno Mars - Finesse</p>	<p>Colocar os grupos a exporem as suas ideias ao professor como também aos seus colegas.</p> <p>Os grupos para o desenvolvimento da coreografia foram realizados consoante as rejeições nomeadas por cada aluno no parâmetro “Realizar uma tarefa na aula de Educação Física”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidação do desenvolvimento de uma coreografia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer grupos heterogéneos para ficarem equilibrados e com base nas rejeições do teste sociométrico para o trabalho em grupo.

50	28/03/2022	100'	Dança	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar a composição da coreografia através da exploração dos movimentos, tendo em conta a relação música-movimento como também movimento-espço. • Ligar os diferentes passos sugeridos pelos alunos. <p>Música: Cardi B feat Bruno Mars - Finesse</p>	Os grupos 1 e 4 devem apresentar a sua proposta aos colegas a fim dos mesmos replicarem os movimentos. Realizar 3 vezes sem música e 3 vezes com música.	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidação do desenvolvimento de uma coreografia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer grupos heterogéneos para ficarem equilibrados e com base nas rejeições do teste sociométrico para o trabalho em grupo.
51	31/03/2022	50'	Dança	<p>Finalizar a junção dos passos e posterior apresentação.</p> <p>Música: Cardi B feat Bruno Mars - Finesse</p>	Consolidar os movimentos propostos por todos os grupos por forma a que todos os alunos consigam realizar os mesmos.	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação da coreografia desenvolvida e apresentada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer grupos heterogéneos para ficarem equilibrados e com base nas rejeições do teste sociométrico para o trabalho em grupo.

Tabela 5 - Cronograma e estruturação dos conteúdos e objetivos

Estratégias didático-pedagógicas

As estratégias de ensino, de uma forma global, indicam as formas de como o professor efetua a apresentação dos conteúdos, combina, organiza e orienta o processo de ensino aprendizagem (Batalha, 2004). Assim sendo, de forma a conseguirmos realizar uma intervenção, a fim de ser rentável para todos, é fundamental optarmos por estratégias de ensino que melhor se encaixem com o contexto apresentado, sabendo que devem ser adotados em função dos efeitos que são pretendidos atingir. É importante ressaltar que no ensino da Dança há que privilegiar formas de interação professor-aluno onde o aluno possui a tomada de decisão (o aluno está no centro do processo).

Seguidamente, segundo Batalha (2004), apresentamos um conjunto de estratégias de ensino, mais voltadas e/ou suscetíveis de serem utilizados ao nível da Dança, mediante os objetivos que queremos suscitar e que podemos utilizar ao longo da UD. Após realizar uma análise de todas as propostas apresentadas, estas foram aquelas que se enquadravam de uma melhor forma naquilo que é pretendido desenvolver nos alunos assim como nos conteúdos abordados ao longo da UD:

- **Formação Frontal:** pode ser utilizada através de filas ou colunas, xadrez, permitindo assim a prática paralela de todos os alunos, possibilitando um maior controlo por parte do professor. A vantagem mais evidente é a facilidade de correção de possíveis erros que possam surgir. Quando o professor dispõe de um espelho, torna-se uma boa forma de utilização, auxiliando, por exemplo do estilo de ensino de demonstração.
- **Formação em círculo:** é possível realizar uma orientação interior, exterior ou até mesmo círculos duplos. Esta hipótese de organização, apesar de não facilitar a demonstração, proporciona certificar uma distância idêntica entre todos os alunos, o que auxilia os deslocamentos circulares.
- **Formação em grupo:** permite uma maior individualização do processo de ensino-aprendizagem, com grupos homogêneos, que possibilita a realização, em simultâneo de diversos exercícios. O aperfeiçoamento das dificuldades também é admitido, promovendo a exploração da criatividade de acordo com o ritmo de cada grupo.

Estas serão as diferentes estratégias utilizadas ao longo da UD. No entanto, estas formações são baseadas em diversos fatores. Tendo em conta as relações interpessoais e a importância que estas possuem em todas as matérias de ensino, mas especialmente na de ARE, pelo contacto físico muito característico e recorrente ao longo da abordagem da mesma, será um fator tido em consideração aquando da planificação desta matéria de ensino. Assim sendo, a formação dos pares, numa primeira instância, será feita pelos alunos para que estes iniciem o cumprimento das tarefas num meio mais confortável pois encontrar-se-ão com um colega que estão à vontade. No entanto, com a análise do teste sociométrico, aplicado no início do ano letivo, foi possível verificar que existia um aluno que era nomeado em todas as categorias na vertente da rejeição por um número significativo de colegas. Assim sendo, por forma a amenizar esses valores, ao longo das aulas, os pares serão alterados consoante as 3 nomeações que os alunos fizeram no teste sociométrico.

Para a formação da coreografia serão feitos 4 grupos onde, para além dos valores do teste sociométrico, quer na vertente de rejeição como também na de preferência, também serão consideradas as habilidades motoras dos alunos e a motivação dos mesmos para a Educação Física, tendo por base o teste de motivação igualmente preenchidos no início do ano letivo.

Tarefas para os alunos que não façam a componente prática

Ao longo da abordagem de uma UD podem surgir diversas situações que impossibilitem os alunos de realizar a componente prática sejam elas lesões temporárias ou permanentes, doença, entre outros. Para este tipo de situações, o professor deverá possuir um conjunto de soluções para integrar estes alunos no processo de aprendizagem. Algumas dessas tarefas poderão ser:

- **Relatório de aula:** o aluno deve entregar ao professor um relatório acerca da aula desenvolvida, fazendo com que este esteja envolvido durante toda a aula;
- **Elaborar pequenas pesquisas para expor à turma:** pesquisar acerca de um determinado tema e expor à turma para aumentar o seu conhecimento como também o conhecimento da turma no geral;
- **Auxiliar os colegas durante a aula:** o aluno poderá ajudar os seus colegas na montagem de uma sequência de movimentos solicitado pelo professor ou até mesmo a coreografar uma parte da música com os colegas.

Avaliação Formativa

Segundo Perrenoud (1992) a avaliação formativa pode assumir duas vertentes distintas, mas que no fundo acabam por ser complementares:

1. A avaliação contínua que decorre, de forma informal, durante todas as aulas, resultando da interação entre professor e aluno e até mesmo entre alunos e que se baseia nos feedbacks emitidos, nas tarefas propostas, na organização e reorganização de grupos entre outros.
2. A outra, com um parecer formal e feita de forma pontual, que pretende realizar um balanço da atividade desenvolvida durante um período de tempo. Esta forma de avaliação pretende retificar qualquer avaliação feita de forma contínua.

Assim sendo, a avaliação corresponde a um instrumento de recolha de dados para que, tanto o professor como os alunos, realizem reajustes nas atividades a fim de propiciar situações de aprendizagem visíveis. Este procedimento acaba por ser um estímulo para melhorar o processo de ensino- aprendizagem.

No que concerne à avaliação da turma em questão, além da avaliação inicial realizada para aferir as competências dos alunos nas diversas matérias de ensino, estes serão avaliados através da avaliação formativa. Assim sendo, os alunos serão avaliados todas as aulas para que, no fim da UD, seja possível possuir dados suficientes para proceder à classificação das competências destes. No que diz respeito à forma de registo, esta será feita através da tabela 1 acima mencionada onde se encontram todos os objetivos que os alunos devem atingir até ao findar desta UD.

Resultados da avaliação formativa

O instrumento utilizado para avaliação dos alunos ao longo de toda a UD foi o supramencionado. Foi considerado o trabalho desenvolvido pelos alunos ao longo da UD, não focando a avaliação apenas num momento isolado. Através da seguinte tabela é possível verificar os resultados obtidos. É possível verificar que os alunos obtiveram uma evolução significativa nesta matéria de ensino, comparativamente ao seu desempenho na avaliação

Balanço da UD

A UD de ARE ocupou a segunda metade do 2º período, sendo desenvolvida no ginásio, correspondendo à 4ª rotação. Com base na avaliação inicial apercebi-me que os alunos apresentavam grandes competências nesta matéria de ensino pois, muitos deles, estavam ou já tinham estado relacionados com a mesma, quer seja em desporto federado (Ballet) como também em eventos ocasionais (Festa da Flor). Atendendo às necessidades dos alunos em todas as matérias de ensino, decidi retirar as últimas 4 aulas, 2 de 50 minutos e 2 de 100 minutos, direcionadas para a matéria de ensino de ARE, a fim de destiná-las para matérias onde os alunos apresentassem maiores dificuldades (Atletismo e Basquetebol).

No entanto, no decorrer do 1º período, decidi realizar a minha ACPC, direcionada para ARE, realizando assim uma intervenção. Para que esta surtisse efeitos, teria que lecionar um número significativo de aulas, ficando assim sem efeito a adaptação inicial que tinha delineado. Assim sendo, foram abordadas um conjunto de 11 aulas, direcionadas para as Danças Sociais, Danças Tradicionais Portuguesas, como também Dança. Para responder, de forma eficaz, às necessidades dos alunos, foram traçadas um conjunto de metodologias e estratégias. Assim sendo, utilizou-se diversas formações, quer em xadrez como também em círculo. Para além destas estratégias, as componentes relacionadas com a formação de pares e grupos também foram tidas em conta.

Relativamente à escolha dos estilos de dança a abordar, detetei, através de questionamento informal que os alunos tinham algumas lacunas nesta matéria de ensino e em contexto escolar. Assim sendo optei por lecionar um pouco de cada um dos estilos de ARE, passando por todos eles, à exceção da aeróbica. No entanto a distribuição do número de aulas não foi feita de forma homogénea. Foram destinadas um maior número de aulas para as Danças Sociais, primeiramente pelo grau de complexidade das mesmas como também ao incentivo que estas tinham no desenvolvimento das relações interpessoais, variante analisada ao longo de toda a intervenção. A escolha da Dança Tradicional Portuguesa abordada também não foi feita por mero acaso. Selecionei o Regadinho por esta ser caracterizada pela troca constante de pares ao longo do desenrolar da mesma. Na Dança foram abordados passos, voltas e saltos, indo assim ao encontro dos objetivos estipulados nas AE.

Reflico assim que a distribuição, consoante as necessidades e a estimulação do desenvolvimento das relações sociométricas foi positiva, desenvolvendo assim competências nos alunos que estes não possuíam, contribuindo para a sua diversidade de experiências como também para o desenvolvimento do seu processo de ensino-aprendizagem. No entanto, as escolhas não foram ao encontro das motivações gerais dos alunos. Para retirar conclusões sobre a intervenção feita para a ACPC, foram feitos grupos de focus com diversas questões. Uma delas passava por perceber qual dos 3 estilos de dança os alunos estiveram mais motivados para abordar. Em resposta a esta questão, a maioria dos alunos afirmou que se sentiu mais motivado para abordar as Danças Tradicionais Portuguesas, preferindo abordar este estilo de dança durante um maior período. No entanto, dos vários motivos que os alunos enumeraram para justificar esta escolha, a facilidade da dança abordada ocupa uma maior escala. De realçar que a dança abordada correspondeu ao nível introdutório, concluindo assim que, caso tivessem sido abordadas outras danças e mais complexas, a opinião dos alunos talvez não se tivesse mantido.

Nas estratégias abordadas, o xadrez foi muito utilizado com o objetivo de possuir a capacidade de visualizar todos os alunos de uma forma mais eficaz, assim como possibilitar aos alunos que estes se visualizassem no espelho presente na aula, por forma a melhorarem o seu desempenho. Também nestas situações, era utilizado um aluno para ser modelo para os seus colegas. Estas estratégias resultaram muito bem, pois o facto de conseguir controlar os alunos, estando em qualquer posição da sala, favoreceu a minha intervenção com os mesmos. A utilização de um aluno como modelo foi uma estratégia muito bem conseguida pelo facto de os alunos conseguirem seguir um exemplo pois, caso tivesse que recorrer às minhas capacidades de demonstração, o sucesso não seria tão grande pelas limitações que apresento.

Para além do xadrez, também foi utilizada a formação em círculo. No entanto, esta apenas verificou-se numa aula, na aula direccionada para as Danças Tradicionais Portuguesas, pois era uma formação característica do Regadinho, dança abordada naquela aula. Foi uma estratégia que resultou também de forma positiva, muito pelo sucesso obtido nesta aula e pelo gosto que os alunos demonstraram na abordagem da mesma.

Refletindo acerca das estratégias abordadas, concluo que poderia diversificar um pouco mais, utilizando por exemplo o line dance na abordagem das Danças Sociais, promovendo

assim os movimentos em sentidos opostos, tão característicos das Danças Sociais, mais concretamente do Merengue e Chá-Chá-Chá. Existiria a possibilidade assim de que os alunos obtivessem um maior sucesso no desenvolvimento dos passos de cada tipo de dança.

A importância atribuída à formação de pares/grupos foi extensa, pelo facto ter sido feita uma intervenção com o objetivo de amenizar algumas situações que foram detetadas no teste sociométrico. Assim sendo, foi feito um levantamento de todas as nomeações dos alunos nas diferentes categorias e na vertente de rejeição com o intuito de cruzar os alunos durante as aulas, principalmente nas aulas de Danças Sociais pelas características das mesmas, a fim de melhorar algumas relações estabelecidas. Assim sendo, ao longo das aulas foram feitas trocas intencionais de pares para que o desenvolvimento das relações interpessoais fosse verificado, melhorando assim a dinâmica de toda a turma.

Com base nos resultados obtidos através da intervenção, é possível concluir que a manipulação dos pares/grupos surtiu efeitos positivos, quer na dinâmica da turma, como também na amenização de diversas relações sentidas aquando da intervenção. Para além deste fenómeno estar comprovado através de dados fiáveis, no decorrer das aulas já conseguia retirar algumas conclusões a este nível, percecionando assim uma melhoria significativa na dinâmica da turma.

Em relação ao planeamento da UD, este foi feito aquando da minha intervenção. No entanto, por diversos fatores, mas principalmente pela minha inexperiência em lecionar esta matéria de ensino, a planificação da UD foi sendo ajustada ao longo da sua leção por forma a que, quer a intervenção, quer a resposta às necessidades dos alunos fosse feita de forma eficaz. Foi um processo extremamente desafiante, pelas minhas características pessoais e pela falta de competências que possuía nesta matéria de ensino. Em todo este processo, o auxílio da minha professora orientadora científica foi fundamental, por todo o conhecimento que esta me transmitiu, que a nível de estratégias de intervenção como também de conteúdos mais ajustados a serem aplicados consoante as características da turma. Por fim, outro aspeto que contribuiu para o sucesso desta UD, foi, sem dúvida, a qualidade de alguns alunos nesta matéria de ensino. Por possuir alunos muito competentes, servindo muitas vezes como modelos para os seus

colegas seguirem, acabou por contribuir para o bom funcionamento de toda a UD pois, em muitas ocasiões, a entreaajuda entre alunos foi verificada e com sucesso.

Concluo assim que, a abordagem desta UD foi deveras desafiadora para mim enquanto docente pois, trouxe contributos inegáveis a todo o meu processo de aprendizagem, sendo agora uma professora muito mais competente, quer nas questões relacionadas com esta matéria de ensino em específico como também em questões que acabaram por ser transversais a todas as matérias de ensino.

3.1.5 – O plano de aula

O plano de aula é um instrumento utilizado para sistematizar todos os conhecimentos, atividades e procedimentos que se deseja atingir numa determinada aula, tendo em conta aquilo que se pretende atingir com os alunos (Libâneo, 1993). Para que se tenha um melhor aproveitamento, é importante que os professores tenham em consideração as seguintes fases: preparação e apresentação dos objetivos, conteúdos e tarefas; desenvolvimento da matéria a lecionar; consolidação da aprendizagem, através da repetição de exercícios com o mesmo objetivo ou semelhante; aplicação; avaliação (Libâneo, 1993).

Segundo Spudeit (2014), é importante que um plano de aula possua as seguintes etapas:

- 1 – O tema abordado, possuindo assim o conteúdo a ser trabalhado;
- 2 – Os objetivos gerais e específicos que devem ser atingidos, objetivos esses a serem alcançados pelos alunos de forma coletiva como também individualmente.
- 3 – As etapas previstas, em que o professor organiza ao longo do tempo de aula, as tarefas que pretende que os alunos atinjam;
- 4 – As metodologias que o professor utiliza ao longo das aulas, ou seja, o modo como irá desenvolver as tarefas, como irá gerir os recursos didáticos que serão uma mais-valia para o desenvolvimento dos conhecimentos a adquirir e a partilhar ao longo do decorrer da aula;
- 5 – A avaliação, definindo assim a forma como o professor irá proceder ao momento de avaliação, ou seja, quais os meios e métodos que utilizará para retirar as devidas ilações;

6 – A bibliografia que corresponde a toda a pesquisa prévia que o professor fará no período antecedente à leção de determinada aula. É uma informação que acaba por ser útil tê-la sempre presente pela possibilidade de necessitar fornecê-la aos alunos, a fim de estes desenvolverem as suas capacidades.

Cada um destes parâmetros irá moldar-se, quer ao tipo de professor como também ao tipo de aluno e, conseqüentemente ao tipo de aula a desenvolver, tentando ir sempre ao encontro daquilo que são as necessidades e lacunas dos alunos no seu processo de ensino-aprendizagem.

A aula é o momento em que o professor coloca em ação as ideias e pensamentos que possui. A estruturação e conseqüentemente aquilo que acontece na aula, depende, na sua maioria, dos resultados de aprendizagem dos alunos (Bento, 1987).

Segundo Quina (2009), existem variadas estruturas para planificar uma aula de Educação Física. No entanto, o modelo mais utilizado é o tripartido, em que se divide a aula em três partes de forma coerente, a parte inicial, a parte intermédia e a parte final.

Relativamente à parte inicial, esta corresponde a 10 a 25% do tempo de aula. Nesta parte pretende-se atingir dois grandes objetivos, um deles é a criação de um clima pedagógico favorável e outro, a preparação funcional e organizacional dos alunos, preparando-se assim para o desenrolar da aula. Também nesta primeira fase, é possível observar duas fases distintas, a fase verbal e a fase ativa. No que concerne à fase verbal, o professor expõe os conteúdos a abordar na aula, de forma objetiva e sintética, apresentando a temática a desenvolver, os objetivos a atingir, assim como as atividades a desenvolver e conseqüentemente a organização das mesmas. Numa segunda fase, existe o desenvolvimento de um conjunto de exercícios. A seleção dos exercícios deve ser feita tendo em conta aquilo que será o desenrolar da aula, procurando que estes estejam em consonância os objetivos definidos para a aula (Quina, 2009).

Relativamente à segunda parte, parte intermédia, esta ocupa a maior parte da aula, correspondendo assim a 50 a 70% do tempo da mesma. É nesta parte que são lecionados os novos conteúdos, apresentando-os, exercitando-os e consolidando-os, como também se aperfeiçoam aquelas matérias onde os alunos já possuem alguma capacidade. No que diz respeito à estrutura, pode ser apresentada de várias formas. Variará consoante os objetivos a atingir em cada aula, como também em relação à função didática definida, dos exercícios

selecionados, da quantidade de alunos que a turma possui, como também das condições dos materiais disponíveis para o desenrolar da aula (Quina, 2009).

Relativamente à terceira parte, a parte final da aula, tem como principal objetivo retomar os níveis de vigilância onde cada aluno se encontrava na fase inicial da aula. Assim sendo, por norma, são feitas atividades de baixa intensidade nesta fase da aula. Das várias atividades que podem ser feitas temos, por exemplo, a arrumação do material utilizado, realização de exercícios lúdicos de baixa intensidade, ou até mesma a avaliação do desenvolvimento da aula (Quina, 2009).

O planeamento de todas as aulas lecionadas ao longo do desenrolar do EP foi efetuado com base neste modelo ([anexo 3](#)), embora tenham sido feitos pequenos reajustes. Assim sendo, a parte inicial era apenas utilizada para expor aos alunos aquilo que iria se desenrolar ao longo da aula, explicando as temáticas e os objetivos a atingir na mesma. A fase ativa supramencionada era realizada já na parte intermédia, agrupando assim todo o desenvolvimento dos exercícios e respetiva consolidação. Foi, na maioria das aulas, a parte que ocupou quase a totalidade do tempo útil da mesma. Por fim, em relação à parte final, era utilizada para realizar um balanço do desenrolar da aula, procedendo assim a feedbacks gerais e específicos. Para além deste balanço, os alunos também deveriam recolher o material utilizado na aula.

3.2 – Avaliação

A avaliação é uma das componentes que integram o processo educativo, tendo um carácter indispensável na proposta de educação. Muitas das vezes a avaliação é vista como apenas a distribuição de notas, atribuindo assim aos alunos uma categorização, desvirtuando daquilo que é o real valor da avaliação enquanto processo de desenvolvimento das capacidades e necessidades dos alunos (Simões, Fernando, & Lopes, 2014). Corroborando com os autores supramencionados, Luckesi (2001), citado por Xavier e Fernandes (2011), afirma que a avaliação é muitas vezes utilizada como forma de classificação de um objeto ou de um ser humano, não tendo em consideração as particularidades de cada aluno, os seus ritmos de aprendizagem, como, também, às inúmeras dificuldades que estes apresentam, não ajustando a avaliação e todo o processo de ensino-aprendizagem às necessidades identificadas.

Segundo Luckesi (1995), a avaliação é vista como uma forma de atribuição de um juízo acerca de um conjunto de dados pertinentes para que o professor tenha a capacidade de tomar uma determinada decisão acerca do desempenho do aluno. Para Perrenoud (1999), a avaliação deve ser feita com um determinado propósito, ou seja, avaliar deve servir para fundamentar uma decisão, neste caso, uma determinada avaliação ao aluno. Para este autor, é importante que se crie hierarquias com diferentes níveis para que se proporcione uma progressão escolar de cada um dos alunos.

Segundo Barlow (2006), avaliar passa por emitir uma apreciação, precisa ou não, sobre algo quantificável ou não, após ter sido realizada ou não uma medição. É possível então constatar que a avaliação tem um parecer subjetivo pois dependerá da interpretação e do conhecimento que o avaliador terá sobre a matéria de ensino em questão (Gonçalves, Fernandes, Gaspar, Oliveira, & Gouveia, 2014).

Existem diversas variáveis a ter em conta em todo o processo avaliativo, verificando-se assim uma complexidade tremenda. De entre as diversas variáveis, de realçar a relação estabelecida entre a escola e o contexto familiar; a estruturação das aulas; os meios e métodos de ensino; o controlo e as políticas da escola; a relação pedagógica; entre outros (Perrenoud, 1999).

A avaliação tem a intencionalidade de constatar aquilo que o aluno já aprendeu, aquilo que apresenta dificuldades em realizar, como também aquilo que necessita de saber fazer. Assim sendo, identifica as falhas existentes no processo de ensino-aprendizagem, por forma a conseguir ajustar as diferentes estratégias e metodologias para que se atinja o sucesso de cada aluno, realizando assim um trabalho progressivo (Xavier e Fernandes, 2011).

Todo este processo avaliativo deve ser feito de forma contínua e integrando os diferentes domínios, o motor, cognitivo, afetivo ou emocional e social, tendo em atenção as capacidades coordenativas e condicionais, as atividades rítmicas expressivas, as atividades físicas e desportivas como também à qualidade dos movimentos demonstrados pelos alunos e os conhecimentos que daí advêm, passando também pelos conhecimentos do foro científico, relacionados com a prática das atividades corporais e objetivos específicos eleitos pelos programas de ensino (Xavier e Fernandes, 2011).

Em todo o processo de ensino-aprendizagem, o professor possui um papel fundamental, quer nos progressos e aquisições como também nas estratégias e metodologias a adotar, por forma a colmatar as lacunas detetadas nos alunos. É assim relevante desenvolver nos alunos o espírito de autonomia na busca de conhecimento, estimular o pensamento crítico e criativo, desenvolvendo assim uma organização sólida na sua própria formação (Raseth, 1990).

A intencionalidade do professor quando desempenha o seu papel de avaliador é preponderante, pois se este possuir a intenção de simplesmente excluir os alunos por não serem capazes de desenvolver uma tarefa ou função, acabará por fomentar índices de desmotivação extremamente elevados (Fernandes, Brito, Rodrigues, & Alves, 2014).

Em relação aos instrumentos utilizados para realizar a avaliação, o professor tem ao seu dispor uma panóplia imensa, com a finalidade de avaliar as capacidades dos alunos. Mas, para que este processo surta efeitos positivos, é necessário que sejam ajustados os instrumentos utilizados às características dos alunos (Xavier e Fernandes, 2011).

Segundo (Graça, 2018), a avaliação pode ver vista como necessidade social, recaindo assim a atenção para questões direcionadas para o respeito e responsabilidade de cada um pela sua integração na sociedade, como também com a necessidade pedagógica de estimular, proporcionar e garantir o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Defende também que a avaliação deve ser feita em função da necessidade de verificar a lógica da ação pedagógica e da necessidade de controlar o funcionamento do sistema educativo.

Para Safrit (1973), existem 11 pontos que devem ser avaliados na EF, sendo estes: diagnosticar lacunas; estruturar níveis de capacidades; selecionar aspetos do programa, eliminando aqueles que não se enquadram com o contexto; prognosticar futuros níveis de capacidade; averiguar níveis de aquisição; particularizar a dimensão dos progressos; motivar os alunos; delimitar notas; avaliar o ensino; justificar os programas e avaliar o currículo.

Pelo facto de a avaliação abranger uma panóplia tão vasta de formas, tipos e dimensões, é importante balizar a atenção para três questões extremamente pertinentes. Primeiramente, definir para quê avaliar, ou seja, qual a finalidade daquele ato. Numa segunda instância, averiguar como avaliar, detetando quais os instrumentos que devem ser utilizados para um

processo o mais eficaz possível. Num terceiro momento, verificar as consequências de avaliar, ou seja, quais os efeitos adjacentes e inerentes a este processo, causando benefícios ou malefícios aos intervenientes (Graça, 2018).

De entre as várias fórmulas utilizadas para o desenvolvimento e distribuição dos momentos de avaliação, de realçar aquela que se verifica com mais frequência, distribuindo-se por 3 momentos distintos e com objetivos também eles diferentes, sendo estes a avaliação diagnóstica, a formativa e a sumativa (Simões, Fernando, & Lopes, 2014).

Em relação à avaliação diagnóstica, é feita com a intencionalidade de avaliar, mas principalmente averiguar o nível dos alunos nas diferentes matérias de ensino a desenvolver ao longo do ano letivo, pois, só assim, o professor terá a capacidade de implementar um planeamento anual ajustada às características e dificuldades dos alunos (Simões, Fernando, & Lopes, 2014).

No que concerne à avaliação formativa, tem a intencionalidade de fornecer informações acerca do desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem, contribuindo assim para a melhoria e eficácia de todo o processo (Simões, Fernando, & Lopes, 2014).

Por fim, em relação à avaliação sumativa, é normalmente feita de forma pontual e, na maioria das vezes, no final da abordagem da matéria de ensino, por forma a averiguar se realmente ocorreram desenvolvimentos na aprendizagem dos alunos, tendo por referência o alcance ou não de objetivos previamente traçados (Simões, Fernando, & Lopes, 2014).

3.2.1 – Processo de avaliação na Escola Secundária Jaime Moniz

A ESJM estabeleceu um conjunto de diretrizes próprias para se proceder à avaliação dos alunos na disciplina de Educação Física, desenvolvendo o documento “*Normas de referência e critérios de avaliação em Educação Física*”. De realçar que este documento foi realizado tendo por referência as linhas programáticas presentes nas Aprendizagens Essenciais, prevendo e regulamentando a avaliação das matérias de ensino como também da Aptidão Física e Área dos conhecimentos.

No que concerne à avaliação das matérias de ensino, a escola decidiu proceder a uma avaliação diagnóstica dos alunos em todas as matérias a desenvolver ao longo do ano letivo, reservando assim as primeiras 4 semanas para este efeito. Tendo por base os dados recolhidos nestas aulas, com os instrumentos adequados, e definidos os objetivos a atingir pelos alunos consoante os níveis de escolaridade, cada professor pode então definir o planeamento anual para a turma em questão. Ao longo da abordagem das matérias de ensino, o professor deverá proceder a uma avaliação formativa a fim de verificar se o aluno consegue ou não atingir os objetivos determinados no documento das Aprendizagens Essenciais, culminando assim na avaliação final. A avaliação sumativa foi realizada com base no culminar do processo inerente à avaliação formativa, atribuindo assim uma nota final aos alunos.

3.2.2 – Avaliação das matérias de ensino

3.2.2.1 – Avaliação diagnóstica

No início do processo pedagógico, o professor deverá ter em consideração os recursos a analisar (alunos, materiais e conteúdos a abordar), os objetivos a atingir, as estratégias e metodologias a utilizar como também os métodos e meios mais ajustados por forma a proporcionar o desenvolvimento das capacidades dos alunos (Barlow, 2006). Assim sendo, a avaliação diagnóstica assume um papel fundamental para avaliar as competências dos alunos num contexto pré-intervenção, constatando se os mesmos possuem as bases necessárias para o desenvolvimento de objetivos mais complexos (Gonçalves, Fernandes, Gaspar, Oliveira, & Gouveia, 2014).

A avaliação diagnóstica é uma ação imprescindível no processo de ensino-aprendizagem, pois é através desta que se consegue detetar o nível dos alunos nos diferentes objetivos estipulados (Ferreira, 2005). Segundo este autor, a avaliação diagnóstica é um processo fundamental pois possibilita a orientação e estruturação do trabalho a realizar na turma, o compromisso coletivo, conferindo assim decisões anteriormente realizadas, como também permite o ajuste dos objetivos.

Corroborando com Ferreira (2005), Andrade (2013) refere que a avaliação diagnóstica é utilizada para conhecimento dos alunos em relação à elaboração de atividades no âmbito curricular da EF, centralizando o seu objetivo na recolha de informação, com a finalidade de fornecer ao professor os dados necessários para canalizar a sua intervenção consoante as necessidades dos alunos. Para além deste objetivo primordial, Andrade (2013) debruça a sua atenção sobre outros objetivos subjacentes pois defende que se deve calcular o nível inaugural dos alunos e as respetivas margens de progressão nas diferentes matérias de ensino em EF; identificar os alunos que revelam maiores dificuldades e necessitam de um acompanhamento mais presente; realçar os aspetos críticos de cada matéria de ensino; dar maior ênfase aos aspetos que assim se justifique e perceber o nível de aquisição de conhecimentos apreendidos pelos alunos, recolhendo dados para formar os grupos de trabalho com uma determinada intencionalidade.

Este tipo de avaliação não ocorre num único período, podendo ser realizada no início do ano letivo, abrangendo todas as matérias de ensino, como também no início da abordagem de cada unidade didática, ajustando assim a estratégia que melhor se adequa aos alunos como também à instituição que pertencem (Ribeiro, 1997; Rosado et al, 2002).

Com base nas diretrizes do documento orientador de avaliação da ESJM ([anexo 4](#)), a avaliação diagnóstica ocupa um papel preponderante, reservando assim as 4 primeiras semanas para aferir as competências dos alunos nas diferentes matérias de ensino. Para recolher as informações pretendidas, foi criada uma ficha de registo com base naquilo que está estipulado nas AE. Esta ficha de registo está dividida em dois grandes níveis, o nível introdutório (I) e o nível elementar (E) com diversos objetivos a serem alcançados em cada um destes. Para cada um dos objetivos, os alunos tinham a classificação de “0” ou “1”, que corresponde ao cumprimento ou não desse mesmo objetivo, respetivamente ([anexo 5](#)). De forma a ir ao encontro das AE e tendo em conta as condições pandémicas do processo de ensino-aprendizagem, o grupo disciplinar definiu que, para que um aluno atingisse o nível introdutório, teria de completar pelo menos metade dos objetivos deste nível. Por outro lado, caso o aluno cumprisse mais de 50% dos objetivos estabelecidos para o nível introdutório, passaria a enquadrar-se no nível seguinte, nível elementar. Além disto, embora não esteja estipulado nas AE, a implementação do nível avançado, foi introduzida. Caso o aluno cumprisse com todos os

indicadores do nível introdutório e elementar enquadrava-se no nível avançado, diferenciando-se assim os alunos que se aproximam ou encontram num nível de desempenho superior.

3.2.2.2 – Avaliação formativa

Segundo Perrenoud (1993), a avaliação formativa pode assumir duas vertentes distintas, mas que no fundo acabam por ser complementares:

3. A avaliação contínua que decorre, de forma informal, durante todas as aulas, resultando da interação entre professor e aluno e até mesmo entre alunos e que se baseia nos feedbacks emitidos, nas tarefas propostas, na organização e reorganização de grupos, entre outros.
4. A outra, com um parecer formal e feita de forma pontual, que pretende realizar um balanço da atividade desenvolvida durante um período de tempo. Esta forma de avaliação pretende retificar qualquer avaliação feita de forma contínua.

Assim sendo, a avaliação corresponde a um instrumento de recolha de dados para que, tanto o professor como os alunos, realizem reajustes nas atividades a fim de propiciar situações de aprendizagem consequentes. Este procedimento acaba por ser um estímulo para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Carvalho (1994) acredita que o aperfeiçoamento das práticas avaliativas no que concerne à avaliação formativa é um fator preponderante para a evolução da EF. A forma mais ou menos rigorosa com que atribuímos uma classificação aos alunos pode não ter efeitos relevantes no processo de ensino-aprendizagem de cada aluno. Em contrapartida, a qualidade da EF a aumenta de forma diretamente proporcional com a quantidade de decisões pedagógicas que forem fundamentadas e suportadas por informações oriundas de todo o trajeto de aprendizagem de cada aluno (Carvalho, 1994).

De forma sistematizada, Allal et al (1986) desenvolveram as seguintes ideias acerca da avaliação formativa:

- **Objetivo:** Ajustar a ação pedagógica aos progressos e problemas de aprendizagem dos alunos.
- **Etapas da avaliação formativa:**
 - 1 – Recolher informações associadas às dificuldades dos alunos;
 - 2 – Interpretar essas mesmas informações com base em critérios, descobrindo quais os fatores que originaram essas mesmas dificuldades no processo de aprendizagem;
 - 3 – Adaptar as atividades de acordo com a informação recolhida.
- **Estratégias de avaliação formativa:**
 - 1 – Definir os aspetos que pretende observar nos alunos e os processos que irá utilizar para proceder à recolha da informação pretendida;
 - 2 – Definir as linhas programáticas para realizar a interpretação dos dados e diagnosticar problemas de aprendizagem;
 - 3 – Precisar a forma como ajustará as atividades de ensino às diferentes necessidades de cada aluno.

Para Carvalho (1994) a eficácia do processo avaliativo passa por diversos fatores sendo estes:

1 – Selecionar as situações que sejam ajustadas quer em contexto de avaliação quer em contexto de desenvolvimento das habilidades e competências. Com o cumprimento deste procedimento, não existe a perda de tempo com situações desconhecidas para os alunos, propiciando também, um bom clima de aula, em que as situações de aprendizagem e desenvolvimento das competências acabam por ser uma espécie de prova daquilo que os alunos são capazes de fazer.

2 – Definir situações em que a observação seja simplificada. Muitas das vezes, para se avaliar um maior número de objetivos, os professores optam por realizar situações competitivas, por exemplo, no caso dos JDC, recorrem ao jogo. No entanto, caso queira avaliar situações tático-técnicas individualizadas, será preferível recorrer a situações mais específicas e condicionadas.

3 – Realizar situações que sejam capazes de avaliar mais do que um nível de competências dos alunos a fim de ter a capacidade de avaliar todos os alunos, consoante as suas diferenças e particularidades.

4 – Encontrar um critério de observação que tenha em atenção as particularidades de cada aluno. Para se conseguir observar de forma detalhada e ajustada, é importante que haja critério na seleção prévia daquilo que se quer observar.

5 – Realizar a recolha e registo dos dados de forma rápida, concreta e eficaz. Um dos registos sugeridos, para que se torne um processo simplificado, poderá passar por realizar um registo do tipo “faz/ não faz” ou “sim/não”, procedendo, no caso de necessidade, a pequenas notas e observações sobre aspetos específicos acerca de cada aluno.

O procedimento para realizar a avaliação formativa foi semelhante àquele que foi feito na avaliação diagnóstica. Os alunos deveriam cumprir o máximo de objetivos possível para que se enquadrassem no nível mais elevado. A única diferença existente entre estes dois tipos de avaliação recai na forma como é avaliado cada objetivo, em que, na avaliação diagnóstica, pelas limitações temporais, a oportunidade para atingir o sucesso é muito menor, comparativamente à avaliação formativa, em que o período de desenvolvimento é mais elevado. Para além disto, o tipo de instrumento utilizado e a informação disponibilizada é uma questão que difere nas duas avaliações uma vez que, na avaliação diagnóstica a informação recolhida não expressa a globalidade das competências dos alunos, pois pretende, de forma célere, enquadrar os alunos num determinado nível de desempenho. Pelo contrário, a avaliação formativa, por já ter sido realizada num contexto de intervenção continuada, disponibiliza um conjunto de informações acerca da progressão e competências dos alunos.

3.2.2.3 – Resultados da intervenção

A abordagem de 7 matérias de ensino foi realizada pelos motivos supramencionados. Devido às contrariedades surgidas no decorrer da abordagem de Ténis de campo, muitos alunos não conseguiram trabalhar sobre as suas necessidades a fim de atingirem melhores resultados nesta matéria de ensino.

Ao longo de toda a PL, diversos contratempos foram surgindo, inviabilizando assim o cumprimento do planeamento previamente realizado. O meu isolamento profilático, a indisponibilidade de lecionar algumas aulas por impossibilidade da presença da minha orientadora cooperante, eventos programados no decorrer do ano letivo nas instalações desportivas e, principalmente, pela minha inexperiência enquanto docente de EF de uma turma do ensino secundário, foram fatores que impossibilitaram o normal cumprimento das diretrizes programadas aquando do início da lecionação.

Em relação ao meu isolamento profilático, embora tenha sido durante apenas duas aulas, foi o suficiente para não conseguir cumprir com o planeamento que previamente tinha estipulado quer para a matéria de ensino de Voleibol, como para a de Badminton. Para conseguir responder aos objetivos definidos, tive de retificar os cronogramas destas duas matérias de ensino a fim de que os alunos tivessem as oportunidades necessárias para concluir o seu processo de ensino-aprendizagem. Foi de alguma forma menos penalizante o facto deste isolamento ter coincidido com a abordagem das matérias de Voleibol e Badminton pois estava previsto um número confortável de aulas para estas matérias de ensino conseguindo-se, com o auxílio das minhas orientadoras, reajustar as linhas programáticas.

Por duas vezes, a minha orientadora cooperante não pôde comparecer às aulas por motivos de força maior. Coincidentemente, tal como tinha ocorrido no meu isolamento profilático, a sua indisponibilidade recaiu na abordagem das matérias de ensino de Voleibol e Badminton. Por esta ausência ter sido mais prolongada, o reajuste não foi tão facilitado, pois eram, matérias em que apresentavam grandes dificuldades. Felizmente, a progressão sentida foi muito positiva, os alunos responderam muito bem aos comportamentos solicitados nas diferentes aulas, obtendo assim resultados bastante positivos no findar da lecionação destas UD quando comparadas com a avaliação inicial.

Embora tenha existido um maior número de aulas onde se verificou indisponibilidade em presenciar às aulas, quer da minha parte, quer da parte da minha orientadora cooperante, nas matérias de ensino de Voleibol e Badminton, foi na de Ténis de campo onde os alunos ficaram mais prejudicados. Para esta matéria de ensino, inicialmente tinha sido definido que se abordariam 5 aulas, 1 de 100 minutos e 4 de 50 minutos em que, durante duas delas, se realizaria

algumas questões relacionadas com a matéria de ensino de Atletismo. No entanto, no decorrer do mês de abril, fui informada que a aplicação dos testes de aptidão física e composição corporal, incorporados no projeto EFERAM-CIT (Gouveia, Rodrigues, Correia, Alves, & Lopes, 2018), seriam realizados no dia 2 de maio, correspondendo assim à única aula de 100 minutos que possuía. Com esta informação, rapidamente tive de reformular a distribuição dos conteúdos, a fim de conseguir trabalhar todas as componentes nas aulas restantes. Mais tarde, fui informada de que haveria um evento no campo de futebol, no horário de lecionação da minha aula, retirando assim mais uma aula. Na semana seguinte, fui novamente informada de que o campo de futebol da escola estaria novamente ocupado, desta feita pelos eventos do desporto escolar.

Resumindo, apenas fiquei com 2 aulas de 50 minutos para abordar a matéria de Ténis de campo, não conseguindo responder às exigências feitas pelas AE. Ponderei prolongar a lecionação naquela instalação por mais uma semana, mas, como já estávamos no 3º período e por possuímos também um número reduzido de aulas de Basquetebol, preferimos abordar estes JDC em detrimento da matéria alternativa. Portanto, a benesse dada aos alunos no início do ano, para alguns, acabou por não se aplicar, visto que não tiveram oportunidades suficientes para progredirem nessa matéria de ensino.

A intervenção feita na turma na matéria de ensino de ARE também trouxe alterações à distribuição das matérias. Numa avaliação inicial desta matéria de ensino, os alunos, na sua globalidade, apresentavam-se com um nível de superior ao espectável. Assim sendo, na 4ª rotação, nas últimas 4 aulas, tinha a intenção de abordar Atletismo e Basquetebol, matérias onde os alunos apresentavam claramente níveis de competências mais baixos. No entanto, quando decidi realizar a minha intervenção em ARE, esta troca ficou sem efeito pelo facto de ser necessário um número significativo de aulas para que a intervenção surtisse efeito nos alunos.

Concluo, assim, que a distribuição das matérias de ensino não foi feita da forma mais correta, pois, em algumas situações, nem sempre se disponibilizou o tempo necessário para que os alunos colmassem as suas dificuldades (Atletismo e Basquetebol). Poderia, por exemplo, abordar a matéria de Atletismo no longo período de aulas que estive no pavilhão, pois é uma matéria que não precisa de uma instalação específica para desenvolver a maioria dos objetivos.

Também neste período poderia ter analisado a distribuição das instalações e tentar lecionar alguma aula no polidesportivo.

Por fim, a minha inexperiência enquanto docente. Previamente já sabia que ao longo de toda a PL iria sentir inúmeras dificuldades em todo o processo. Apesar da PL ter sido um desafio constante, tendo sentido necessidade de me aplicar para superar as diversas dificuldades que se me apresentaram nas diferentes matérias de ensino que abordei, foi na UD de Natação onde demonstrei mais lacunas formativas e senti mais dificuldades na estruturação de definição dos conteúdos. Primeiramente pelo desconhecimento que possuía em estratégias didático-pedagógicas para estas idades, onde toda a minha formação universitária foi voltada para as questões da adaptação ao meio aquático, o que não correspondia à faixa etária e às necessidades da turma em questão. Depois, por ter sido a minha primeira intervenção, após as avaliações iniciais, onde ainda não conhecia bem os alunos e, por estarem de touca, óculos e dentro de água, existia uma dificuldade acrescida. Por fim, de realçar o facto de estar a lecionar naquele espaço com outro colega, o que dificultava muito a comunicação verbal com os alunos.

Para além de todos estes aspetos, ocorreram ainda outros entraves que prejudicaram, não a lecionação, mas sim o planeamento anual e conseqüentemente a distribuição das matérias de ensino ao longo do ano. Foram abordadas algumas matérias que necessitavam, ou de materiais específicos, ou de uma instalação específica, não tendo sido possível realizá-la noutra altura, pela organização do mapa de instalações definido pelo grupo disciplinar de EF. Portanto, olhando de forma crítica à distribuição das instalações, é notório que esta foi feita por mera conveniência e não atendendo às necessidades dos alunos. O critério utilizado foi realizar as 6 rotações e que dessas 6, 2 ficassem em cada período. O que não foi tido em conta foi o facto de que a duração de cada período ser completamente distinta. Assim sendo, tivemos um 2º período muito extenso, onde foram abordadas sensivelmente 20 aulas e, em contrapartida, um 3º período onde foram abordadas sensivelmente 15 aulas, mas a rotação em cada período foi feita exatamente da mesma forma. É realmente um aspeto que o grupo de disciplina deve ter em atenção nos próximos anos, tentando realizar uma distribuição mais racional das rotações por forma a assegurar um acesso mais equilibrado às instalações. que os alunos tenham o sucesso desejado.

Refletindo acerca deste assunto, pensámos que poderíamos ter realizado uma melhor distribuição do número de aulas das diferentes matérias de ensino, não nos baseando apenas na rotação das instalações, tentando assim arranjar soluções tais como a troca de instalações com outros colegas, a procura de alguma instalação disponível para lecionar as matérias de ensino menos abordadas e que, os alunos apresentavam dificuldades, como também por serem matérias de ensino com um elevado número de objetivos a atingir. Outra alternativa poderia passar por mesmo na instalação destinada, realizar eventualmente aulas politemáticas, introduzindo as matérias de ensino que se adaptassem àquelas circunstâncias. Por exemplo, foram lecionadas 21 aulas no pavilhão, exclusivamente direcionadas para Badminton e Voleibol onde poderia ser introduzida a matéria de ensino de Atletismo, pois a instalação assim o permitiria, levando a que os alunos tivessem mais oportunidade de desenvolver as suas competências na mesma.

Mesmo com todas estas contrariedades, conseguimos contribuir, de forma efetiva, para o desenvolvimento de competências motoras, psíquicas e socio afetivas na turma, constatando diversas melhorias em vários alunos nas ao longo de todo o ano letivo. Ao findar o ano letivo é notório as evoluções sentidas em todas as matérias de ensino, embora nem todas da forma como se esperava. A componente socio afetiva, não era um assunto alarmante, mas era notório que no início do ano letivo existiam pequenos grupos com maior afinidade, comportamento característico desta faixa etária que, ao longo do tempo, com as metodologias utilizadas foi se diluindo, conseguindo que toda a turma realizasse um trabalho cooperativo. Acredito que em todas as matérias de ensino conseguimos desenvolver esta componente, mas claramente que a intervenção realizada em ARE foi a mais trabalhada, pois era de intenção da mesma detetar e amenizar possíveis conflitos existentes entre os alunos.

Foi um processo lento e trabalhoso, pois era uma turma que vinha com poucos hábitos de trabalho, pouco conhecimento e muita inexperiência em diversas matérias, o que não era expetável para uma turma de 11º ano de escolaridade, mas que se compreende num contexto pós-pandémico. No entanto, por ser uma turma extremamente ambiciosa, depois de perceberem que realmente teriam de trabalhar para atingir o sucesso e, conseqüentemente, as avaliações que pretendiam, tudo se tornou mais fácil, passando, também eles, a serem agentes facilitadores de todo este meu processo formativo.

3.3 – Avaliação da aptidão física

3.3.1 – O projeto EFERAM-CIT

O projeto EFERAM-CIT foi concebido com a intenção de desenvolver a disciplina de EF contribuindo assim para uma melhoria das metodologias e estratégias utilizadas como, também, desenvolver uma rotura sistematizada no quadro global (Lopes et al., 2018). Para promover esta rotura, foi desenvolvido o projeto de investigação “*Educação Física nas Escolas da RAM – Compreender, Intervir, Transformar (EFERAM-CIT)*”. Este projeto foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário pelos responsáveis do mesmo. É um projeto que estabelece parceria com a Secretaria Regional da Educação da Madeira. Com o desenvolvimento deste projeto, é pretendido realizar um conjunto de estudos e análises, em contexto ecológico e laboratorial, que contribuam para o desenvolvimento do valor educativo da EF enquanto meio de transformação do aluno (Lopes, et al., 2019).

Este projeto possui diversos objetivos, sendo estes: “(1) *identificar preditores da motivação em crianças e adolescentes relativamente à EF e atividade física em geral; (2) descrever as relações entre o nível de participação nas atividades físicas e desportivas, os fatores de risco para a doença metabólica (obesidade, diabetes, hipercolesterolémia) e a saúde e bem-estar geral; (3) desenvolver e testar tecnologias interativas, capazes de recolher informação a partir de sensores tecnológicos, para monitorizar e proporcionar biofeedbacks, ajudando os adolescentes a serem mais ativos, mas também auxiliando os professores de EF a melhor individualizar a oferta educativa; (4) avaliar o efeito de programas de intervenção baseados em modelos de ensino centrados no aluno e na motivação para a EF e para a atividade física e desportiva em geral; (5) avaliar o efeito das tecnologias interativas na estimulação do interesse das crianças e adolescentes nas atividades físicas e desportivas, assim como na motivação para a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo, e (6) disponibilizar estratégias alternativas de ensino na EF que potenciem o desenvolvimento de habilidades, atitudes, valores e competências uteis ao longo da vida.*” (Lopes, et al., 2019).

Alguns estudos realizados têm um carácter longitudinal, acompanhando os mesmos alunos durante 3 anos (7º/8º/9ºano ou 10º/11º/12ºano), utilizando-se diversas competências, o

que possibilita uma visão global do acontecimento, como também tornar possível a realização de uma intervenção direta e instantânea (Lopes, et al., 2019).

No decorrer do EP foram várias as tarefas desempenhadas no âmbito deste projeto, permitindo a recolha de um elevado número de informações e possibilitando uma pormenorizada caracterização inicial das turmas dos diferentes estagiários, não só a nível físico, como também a nível cognitivo e socio-afetivo, procurando criar condições para a estruturação de um processo de ensino-aprendizagem o mais individualizado possível.

Com base nas conjunturas e nos objetivos supramencionados, o EFERAM-CIT tem intuito de caracterizar e monitorizar diversos aspetos, tais como: a atividade física; a perceção sobre a imagem e satisfação com a vida; o rendimento académico; a motivação relativa à escola, à Educação Física, às matérias e modelos de ensino; a aptidão física; a função cognitiva (COGTEL); e por fim as intervenções pedagógicas contextualizadas recorrendo a várias matérias de ensino, como também a diversas estratégias e modelos (Lopes, et al., 2019). Todos os dados recolhidos foram importantes para realizar a caracterização da turma pelo seu caráter confiável e rigoroso, pois foram recolhidos por investigadores com formação específica na aplicação destes protocolos, bem como pelos estagiários que foram sujeitos a um processo de formação alargada para a correta aplicação dos protocolos estabelecidos.

No que concerne à monitorização da atividade física e caracterização da turma, a recolha dos dados foi realizada através do protocolo FITescola em 2 momentos distintos do ano letivo, no 1º período, após as avaliações iniciais e no início do 3º período. Nos dois momentos de avaliação, foi entregue aos alunos um relatório do seu desempenho para que estes tivessem conhecimento do mesmo, a fim de realizarem uma reflexão sobre os valores obtidos, e caso se fosse caso disso superarem as suas lacunas. De ressaltar que os dados recolhidos num primeiro momento foram cruciais para a definição do planeamento anual, e para a adoção das estratégias e metodologias a utilizar ao longo do ano. Pela indisponibilidade sentida em realizar as avaliações nas primeiras aulas do primeiro período, não foi possível apresentar os dados na primeira reunião de Conselho de Turma, dados esses que poderiam auxiliar os docentes das restantes disciplinas a ajustarem as suas estratégias e metodologias, se assim se pretendessem.

Ainda relativamente à aptidão física, os alunos tiveram a oportunidade de utilizar um acelerómetro durante 7 dias consecutivos, com o objetivo de mensurar diversos fatores, entre eles a frequência cardíaca, a duração e intensidade da atividade física realizada, baseando-se no dispêndio energético, equivalente metabólico e número de passos.

Este projeto vai contribuindo para a inovação e potencialização do valor educativo da EF, enquanto meio de transformação do aluno. Retrata assim uma “investigação aberta” que disponibiliza os dados a quem demonstra interesse em tratá-los e trabalhá-los, possibilitando assim a participação de professores/investigadores, preferencialmente na área da EF, e com intervenções inovadoras, existindo disponibilidade para compor equipas de campo que queiram aplicar o projeto nas suas escolas, recorrendo à formação e ao treino da aplicação do mesmo (Lopes, et al., 2019).

3.3.2 – Resultados da intervenção

Após analisar os valores obtidos, num panorama geral, nos testes de aptidão física realizados na avaliação inicial, mais concretamente nos 6 que seriam utilizados para a avaliação, verificámos que havia a necessidade de intervir de modo a melhorar os valores da capacidade aeróbia (vaivém). Prontamente decidimos realizar uma intervenção direcionada para o treino de Tabata, pois era um tipo de treino que desenvolveria a capacidade aeróbia num curto espaço de tempo da aula, podendo assim abordá-lo ao longo de todo o ano letivo. Visto que a primeira rotação foi na piscina, tive de encontrar uma alternativa ao treino Tabata e optei por utilizar a hidroginástica no início de cada aula.

Em relação à hidroginástica, num panorama geral, resultou bem, em que os alunos mostraram gosto em abordar algo que nunca tinha experimentado e num contexto mais lúdico formal. No entanto, a aplicação desta intervenção ocupava um maior tempo de aula, comparativamente com o treino Tabata e, do meu ponto de vista, retirou algum tempo que poderia ter sido utilizado para desenvolver questões relacionadas com a Natação. Este fenómeno era claro nas aulas mais curtas, as de 50 minutos, onde, do tempo de aula, apenas 25 minutos eram de prática, sendo que, sensivelmente 10 minutos, eram reservados para a hidroginástica, restando assim muito pouco tempo nestas aulas para desenvolver as capacidades específicas da Natação.

Em relação ao treino Tabata, no início os alunos aderiram com entusiasmo, gostavam de fazer e achavam engraçado. Todavia, este entusiasmo só se verificou no 1º período. Na tentativa de prolongar esta intervenção para as restantes aulas de Voleibol e Badminton, senti muita resistência dos alunos em realizar os exercícios propostos, realizando movimentos de forma desajustada, prejudicando assim a sua integridade física a longo prazo. Portanto, decidi alterar a estratégia de intervenção, realizando o desenvolvimento da capacidade aeróbia de forma integradora ao desenvolvimento das matérias de ensino, realizando assim exercícios onde esta capacidade fosse trabalhada e associada matéria de ensino abordada.

Com esta mudança de estratégia, foi possível verificar primeiramente uma maior motivação dos alunos para o desenvolvimento das tarefas e, inerente a esta situação, houve uma melhoria geral nos testes de aptidão física, quando comparados os valores dos 1º e 3º períodos, não só a nível da capacidade aeróbia como também nas restantes capacidades.

Do meu ponto de vista, o treino Tabata não resultou bem nesta turma. Caso continuasse com a sua aplicação, provavelmente não teria as melhorias que obtive como também faria com que diversos alunos perdessem a motivação para realizar a aula de EF, o que não era de todo desejado. Assim sendo, acho que tomámos a melhor opção e realmente os resultados obtidos pelos alunos nos diferentes testes de aptidão física comprovam isso mesmo.

3.4 – Avaliação da área dos conhecimentos

A área dos conhecimentos é outra das componentes de avaliação dos alunos. Assim sendo, estes foram avaliados em todos os períodos nesta área. Em conversa com a minha professora orientadora cooperante, decidimos que seria preferível avaliar os alunos através de um teste escrito ([anexo 7](#)), em que, na semana que antecedia ao mesmo, seria dada uma aula teórica ([anexo 6](#)) por forma a transmitir um conjunto de conhecimentos aos alunos sobre os diversos temas.

Ao explicar os métodos de avaliação da disciplina de EF, foi possível verificar que os alunos, no ano anterior, não tinham sido informados do sistema de avaliação aplicado pela escola, não tendo sido avaliados neste parâmetro da avaliação. Com base nesta informação,

decidiu-se que, no 1º período, iriam ser abordadas, de forma superficial algumas das temáticas a ser desenvolvidas no 10º ano, em conjugação com aquelas que estavam destinadas ao 11º ano. Assim sendo, as temáticas definidas foram:

Período	Tema
1º	Aptidão física e saúde; Métodos e meios de desenvolvimento/manutenção das capacidades motoras
2º	Fatores de risco associados à prática de atividade física
3º	Fatores de risco associados à prática de atividade física

Tabela 7 - Temas a desenvolver na área dos conhecimentos

O tema “Fatores de risco associados à prática de atividade física” foi abordado em dois períodos, pela extensão de conteúdos que este possuía. Como tal, no 2º período foram abordadas as questões direcionadas para as lesões associadas à prática de atividade física. Já no 3º período, os materiais e instalações, como também os assuntos tratados para o doping, foram os temas abordados e em que os alunos foram sujeitos a avaliação.

3.4.1 – Resultados da intervenção

Quando foi apresentado o processo de avaliação aos alunos, os mesmos mostraram-se surpresos, pois não tinham conhecimento que deveriam ser avaliados nesta componente, pelo facto de não o terem sido no ano anterior. Ficaram ainda mais apreensivos quando informei que esta avaliação seria feita através de um teste escrito em cada período, com os conteúdos a serem abordados numa aula teórica na semana antecedente à realização do teste.

A definição dos temas foi feita consoante aquilo que está estipulado nas AE. Para além dos conteúdos a abordar no 11º ano, no 1º período decidimos realizar uma pequena abordagem sobre conteúdos referentes ao 10º ano, visto que os alunos não tinham sido alvos desta avaliação, não possuindo qualquer conhecimento acerca das temáticas definidas para este ano de escolaridade.

No 1º período, e sem saber com o que contavam, os resultados foram medianos, não tendo sido obtidas notas elevadas. Para além deles, nós também estávamos reticentes neste

processo, pois era uma novidade para mim e não sabia o que exigir dos alunos neste tipo de avaliação. Refletindo sobre o teste e os resultados, realmente concluí que não deveria ter feito um teste tão exigente para a percentagem de avaliação que este possui. Assim sendo, ponderámos em realizar um teste com um grau de dificuldade menor nos períodos seguintes.

No 2º período, houve a necessidade de passar de teste escrito para trabalho, pela intervenção feita em ARE para a ACPC. Por forma a possuir mais uma oportunidade de estudar as relações sociométricas dos alunos, decidi manter os grupos feitos para a composição coreográfica no sentido de desenvolverem o trabalho para a área dos conhecimentos. As notas realmente aumentaram significativamente, em que apenas um dos trabalhos se enquadrou no nível Suficiente enquanto os restantes obtiveram Bom e Muito Bom. No entanto, em conversa com alguns alunos, apercebi-me que o funcionamento dos grupos não tinha resultado de forma harmoniosa, havendo elementos de alguns grupos que não contribuíram para o desenvolvimento do trabalho.

Assim sendo, decidimos voltar ao teste escrito no 3º período. Este teste, para além de abordar algumas temáticas que os alunos já tinham desenvolvido nos seus trabalhos, foi significativamente mais acessível do que o primeiro. Assim sendo, as melhorias sentidas em relação ao 1º período foram muito grandes, em que a maioria dos alunos enquadrou-se nos níveis Bom e Muito Bom.

Realizando um balanço deste critério de avaliação e em concordância com a opinião dos alunos, realmente a forma mais justa de avaliar cada aluno nesta vertente acabou por ser através de um teste escrito em que cada um trabalha de forma individual, não beneficiando do esforço de nenhum colega como aconteceu nos trabalhos de grupo. No entanto, acho que os grupos não resultaram tão bem por não terem sido feitos por afinidades, resultando assim na fraca comunicação entre os diferentes elementos.

4 – Gestão de um processo de ensino-aprendizagem numa turma de 5º ano

4.1 – Introdução

Uma das diretrizes programáticas das atividades do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário engloba a lecionação de um conjunto de aulas a uma turma do 2º ciclo do ensino básico, mais concretamente a uma turma de 5º ano, supervisionada por um professor da escola, o responsável pela turma. Pelo facto de ser um processo partilhado com os restantes colegas estagiários, este foi aprofundado o suficiente para enriquecer a minha experiência com alunos de uma faixa etária diferente, portanto, é um processo que não se encontra tão aprofundado como o da turma onde realizei a minha PL, correspondente ao ensino secundário.

Durante o ano letivo, a turma foi exposta à presença e intervenção de seis professores estagiários distribuídos pelos diferentes núcleos de estágio das diferentes escolas que possuem um protocolo com a Universidade da Madeira. Cada estagiário ficou responsável por lecionar 6 aulas. De forma a enriquecer e complementar todo o processo de ensino-aprendizagem, aquando da lecionação e de forma a se enquadrar com as características da turma, cada estagiário realizou pelo menos 2 observações.

Todos os processos de planificação e estruturação do desenvolvimento da PL desta turma não ficou entregue a nenhum dos professores estagiários, mas sim do professor responsável pela turma ([anexo 9](#)). Assim sendo, foi-nos dada informações acerca dos objetivos propostos para esta intervenção e a realização das diferentes etapas pedagógicas associadas à lecionação. Em relação à avaliação, pelo facto de a nossa intervenção ser num curto espaço de tempo, não éramos responsáveis por realizar a mesma, sendo mais uma tarefa que ficou à responsabilidade do professor titular da turma.

4.2 – Caracterização da turma

Para esta intervenção foi destacada a turma 3 do 5º ano da EBSAAS, composta por 23 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e 11 anos. As aulas de EF estavam distribuídas por 3 dias na semana, compostas por 50 minutos, sendo eles, segunda, quarta e sexta-feira. Na

segunda-feira a aula seria entre as 10:45h e 11:35h. Nos restantes dias esta tinha o horário definido entre as 9:55h e as 10:45h. Pelo facto de ser uma turma que se enquadra no 2º ciclo, o seu calendário anual iniciou-se a 14 de setembro de 2021, findando a 15 de junho de 2022.

As observações realizadas aquando da lecionação das 6 aulas nesta turma serviram para complementar a informação adquirida, quer pelo professor responsável pela turma, como também pelos meus colegas professores estagiários que já tinham estado em contacto com a mesma, procurando assim realizar uma intervenção o mais eficaz possível.

De toda a recolha de informação realizada, aferi que se tratava de uma turma heterogénea, quer a nível de competências e habilidades na disciplina de EF, como também em questões relacionadas com comportamentos de desvio. Em relação às competências motoras na disciplina de EF, alguns rapazes, praticantes de desporto em contexto federado, apresentavam mais habilidades, realizando o transfer de algumas das vivências adquiridas no seu desporto para as aulas de EF. Existia também um grupo de raparigas que participavam no desporto escolar da escola, no Voleibol, que apresentavam algumas competências, principalmente na matéria de ensino em questão. No que concerne aos comportamentos de desvio, existia um grande número de alunos que tinham este tipo de comportamentos, perturbando assim o normal funcionamento da aula e conseqüentemente prejudicando os momentos de aprendizagem dos seus colegas.

De realçar que estes alunos estiveram 2 anos letivos onde a lecionação das aulas foi, quase na sua totalidade, realizada de forma online, podendo ser uma justificação plausível para o elevado número de comportamentos de desvio sentidos, estando assim enérgicos e eufóricos por regressar ao contexto presencial. Outro fator que justifica tanto entusiasmo dos alunos recai sobre o facto de estes estarem numa escola nova, num ciclo novo, com um processo de ensino diferenciado e que, conseqüentemente, os desafios também são distintos e mais exigentes.

4.3 – Planeamento anual e operacionalização

O planeamento anual da turma foi produzido pelo professor responsável pela turma, pelo facto de nós, enquanto professores estagiários, não possuímos o conhecimento necessário

para a elaboração criteriosa do mesmo. No entanto, foi-nos informado que a sua elaboração foi feita tendo por base as diretrizes delineadas pelo grupo de disciplina daquela escola, como também, tiveram em conta a questão das instalações atribuídas e a rotação das mesmas. A intervenção dos estagiários prolongou-se deste o dia 12 de outubro de 2021 até 21 de março de 2022.

Analisando o documento desenvolvido, mais concretamente os recursos espaciais, foi-nos dado um conjunto de sugestões de matérias de ensino a abordar em cada uma das instalações. Pela diversidade, quer de espaços, quer de matérias, cada estagiário poderia lecionar a matéria de ensino que quisesse e se sentisse mais confiante em abordar, pois não havia nenhuma obrigatoriedade em abordar nenhuma matéria de ensino em específico como também não havia a necessidade de dar seguimento aos conteúdos abordados, quer pelo professor titular, quer por algum professor estagiário. No entanto, através, quer da observação das aulas anteriores à leção como também ao dialogar com o professor titular e com os professores estagiários anteriores, tentei dar algum seguimento, dentro do possível, a alguns conteúdos abordados em matérias de ensino já lecionadas.

A ordem de distribuição dos estagiários para a leção das seis aulas à turma 5^o3, acabou por ser consoante as preferências e disponibilidades de cada um, pois surgiram algumas limitações por parte de alguns estagiários em lecionar as aulas de segunda e quarta-feira por estas coincidirem com o horário de leção das turmas que estavam a desenvolver a PL anual. Assim sendo, lecionei 4 matérias de ensino distintas, Andebol, Futebol, Voleibol e Jogos Pré-desportivos. A minha intervenção foi realizada entre os dias 15 de dezembro de 2021 e 31 de janeiro de 2022, lecionando aulas no 1^o e 2^o períodos.

Decidi permanecer na minha zona de conforto, ou seja, nos JDC, e experienciar a abordagem de matérias de ensino que não se encontravam no planeamento anual da turma que estava a desenvolver o EP. Assim sendo, para além do Voleibol, lecionei aulas direcionadas para Andebol, Futebol e Jogos Pré-desportivos. No Voleibol, embora estivesse a lecionar simultaneamente essa matéria de ensino na turma onde desenvolvi a minha PL, as estratégias didático-pedagógicas utilizadas foram completamente distintas nas duas turmas, pois o nível de

competências entre estas era muito discrepante, mas, principalmente, pelos objetivos estipulados pelas AE em cada um destes anos letivos ser completamente distinto;

Em relação às competências dos alunos nestas matérias de ensino, por serem matérias que os meus colegas estagiários já tinham abordado (Jogos Pré-Desportivos e Futebol) como também o professor da disciplina já o tinha feito (Voleibol e Andebol), consegui adquirir alguns conhecimentos acerca das limitações que os alunos apresentavam e ter em consideração, não só a progressão dos conteúdos até então abordados para não realizar situações repetitivas, como também ajustar os processos de ensino-aprendizagem às competências e necessidades dos alunos.

4.4 – Balanço da intervenção

Tratando-se de um ano letivo com muitas alterações em relação aos dois anos anteriores, a expectativa dos alunos para a EF era bastante grande. Todos os professores estagiários que realizaram uma intervenção nesta turma tinham a responsabilidade de responder, da melhor forma, a estas expectativas dos alunos, pois o aluno deve ser o centro do processo do ensino-aprendizagem, sendo da responsabilidade do docente, propiciar as melhores e mais ajustadas condições, para que todos os alunos atinjam critérios de sucesso.

Assim sendo, em relação à planificação e distribuição dos conteúdos por parte de cada estagiário, não foi feita, muitas das vezes, tendo por base as necessidades dos alunos, mas sim aquilo que cada um se sentia mais confortável em abordar, não colocando o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem. Este processo deu-se pela falta de organização que a planificação fornecida tinha, não estipulando um número de aulas direcionadas para cada matéria de ensino, definido consoante as dificuldades apresentadas pelos alunos. Deste modo, cada estagiário abordou os conteúdos que pretendia e que se sentia mais confortável, sem dar um seguimento lógico a todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Eu fui a 3ª estagiária a realizar esta intervenção e, numa das últimas aulas, os alunos perguntavam-se o que seria abordado naquela aula, admitindo que o período que antecede a mesma é sempre de incógnita, pois, nunca sabem qual a matéria de ensino que será abordada, não possuindo um seguimento lógico e estruturado de todo o processo educativo.

Realizando uma análise geral das matérias selecionadas pelos estagiários, é possível verificar que as matérias mais abordadas foram relacionadas com os JDC, em que, por exemplo, das 36 aulas lecionadas, apenas duas foram direcionadas para o Atletismo, a única matéria de ensino enquadrada nos desportos individuais. O vasto número de aulas de JDC claramente trouxe benefícios para os alunos, desenvolvendo questões de cooperação, entreajuda e dinâmica de grupos. Todavia, o processo de ensino-aprendizagem, no momento de intervenção dos estagiários, não foi eclético como deveria ser. Espero que o professor responsável, após terminar as intervenções de todos os estagiários, realize um balanço das matérias de ensino abordadas e que, nas restantes aulas, direcione as suas intervenções para aquelas matérias que os alunos não foram tão expostos, de forma a enriquecer o processo educativo desta turma.

Uma das sugestões que deixo para os anos seguintes passa pela definição e partilha antecipada do planeamento anual, com os professores estagiários que intervenham na turma, colocando assim as necessidades dos alunos como prioridade, em detrimento das preferências dos professores estagiários, de modo que o processo de ensino-aprendizagem seja o mais eficaz possível.

Passando então para a minha intervenção propriamente dita, na primeira aula de observação deparei-me com uma turma com uma pré-disposição muito elevada para a realização de atividades e, principalmente, com inúmeros comportamentos de desvio, contrapondo com a realidade da turma onde estava a desenvolver a PL. Na estruturação dos planos de aula a lecionar nesta turma, a vertente organizacional foi uma daquelas que realmente dei especial atenção, a fim de minimizar ao máximo os comportamentos de desvio. Dentro da componente de organização, a distribuição dos alunos pelos diferentes grupos foi tida em conta, distribuindo aqueles que possuíam um maior número de comportamentos de desvio pelos diferentes grupos a fim de minimizar este tipo de incidentes. Para além destas estratégias, na primeira aula optei por definir um conjunto de regras para que as aulas funcionassem com a fluidez necessária.

No entanto, mesmo com todas as cautelas tomadas, foi difícil controlar a turma e os seus comportamentos de desvio. Era uma turma que apresentava muita predisposição para a realização de atividade física, tinha muita energia pelo que, quando se deparavam com

exercícios menos exigentes sob o ponto de vista motor, os comportamentos de distúrbio surgiam em maior número, perturbando assim o normal funcionamento da aula. Outro fator que propiciava os comportamentos de desvio era o tempo excessivo num determinado exercício, pois eram alunos que se cansavam rapidamente deste, sendo necessário proceder a alterações constantemente ou introduzir diversas variantes. Esta variabilidade de tarefas, como também a realização de aulas com uma intensidade elevada, foram aspetos que fui alterando ao longo das aulas lecionadas. Uma das possibilidades para contrariar este elevado número de comportamentos de desvio, passaria por realizar um maior número de exercícios com menor duração. No entanto era importante que as transições fossem rápidas e eficazes para que os alunos não perdessem o foco no conteúdo da aula. Outra possibilidade poderia passar por realizar aulas politemáticas. Com a abordagem deste tipo de aulas, os alunos teriam a possibilidade de realizar diferentes temáticas numa só aula, mantendo assim o interesse dos mesmos por um período mais longo.

A capacidade de adaptabilidade e reestruturação do plano de aula são questões que devem ser desenvolvidas por todos os docentes, contribuindo assim para o sucesso da leção da sua aula e conseqüentemente para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem do aluno. Nesta experiência, por três momentos tive de recorrer à adaptação da matéria de ensino a lecionar, pelo facto de a instalação destinada à aula ser no exterior e não se apresentarem condições climatéricas adequadas para a leção da mesma no espaço atribuído. Assim sendo, as aulas foram transferidas para o espaço coberto, o pavilhão. Em duas dessas três aulas, momentos antes da abordagem da mesma, tive de realizar um plano de aula totalmente reformulado, colocando assim à prova a minha capacidade de adaptação às adversidades. Obviamente que este processo foi feito com o auxílio do professor titular da turma, lecionando assim aulas que iam ao encontro das necessidades dos alunos, mas em matérias de ensino distintas daquelas que estavam previamente definidas.

Todavia, numa dessas três aulas, a matéria de ensino que estava programado lecionar era Futebol. De acordo com as características da instalação, foi decidido, em consonância com o professor responsável pela turma, que a matéria de ensino a abordar em alternativa ao Futebol seria o Basquetebol. Pelas características dos exercícios definidos, como também pelas

características da matéria em questão, realizou-se o mesmo plano de aula, apenas adaptando às regras e às características específicas do Basquetebol.

De forma geral, podemos afirmar que esta experiência foi deveras enriquecedora, sendo a primeira intervenção tida com alunos desta faixa etária. Apesar de estar um pouco reticente, por não possuir um conhecimento alargado da turma e de forma prévia, como também por estar ainda numa fase de adaptação ao ensino secundário e pelos desafios nestes dois ciclos serem completamente distintos, faço um balanço positivo da minha intervenção, onde consegui disfrutar de momentos de grande riqueza educativa vivida com os alunos. No entanto, após a intervenção, continuei a ter uma preferência pelo ensino secundário, daí a minha escolha pela escola onde desenvolvi o EP. Acho que isto deve-se à minha personalidade, por ser uma pessoa pragmática e com alguma dificuldade em lidar com pequenos problemas que surgem nesta faixa etária e que são tão característicos da mesma nomeadamente conflito entre pares e entre géneros, pouca capacidade de permanecerem concentrados e muitos comportamentos de desvio.

5 – Assistências às aulas

5.1 – Descrição

A assistência às aulas, enquanto critério de atividade a desenvolver no âmbito da avaliação do mestrado segundo as diretrizes do programa, é composta por um conjunto de observações realizadas quer a colegas estagiários como também a professores nas diferentes escolas onde existiam núcleos de estágio. Na EF, a observação assume-se como sendo uma capacidade essencial a ser utilizada, sendo fundamental para a análise e avaliação das performances dos alunos e até da própria atividade dos professores (Aranha, 2007).

Observar é mais do que olhar, é possuir a capacidade de captar significados distintos através da visualização (Sarmiento, 2004). Por isso, quem observa atribui, inerentemente, um sentido significativo àquilo que vê, atribuindo-lhe um caráter intrínseco que é subjetivo por ser da responsabilidade do observador. (Mendes, Clemente, Rocha, & Damásio, 2012).

Entende-se como importante a capacidade de distinguir e ter atenção às componentes fundamentais da ação, “antes de observar, saber o que observar” (Mendes, Clemente, Rocha, & Damásio, 2012). Para isso é necessário possuir um planeamento da observação, principalmente quando a observação é feita de forma direta, sem recursos a meios indiretos. As alterações constantes ao instrumento de avaliação constituem um fator preponderante que permite que se possa identificar, classificar e prescrever correções (Mendes, Clemente, Rocha, & Damásio, 2012).

Assim sendo, esta intervenção possuiu os seguintes objetivos:

1. Desenvolver competências de análise e reflexão;
2. Possuir a capacidade de identificar aspetos fundamentais a ter em conta nas aulas de EF;
3. Privilegiar a troca de ideias entre o observador e o observado;
4. Identificar possíveis estratégias utilizadas nos observados e realizar adaptações das mesmas às minhas aulas;
5. Acompanhar e auxiliar a minha colega estagiária no seu processo de PL.

5.2 – Metodologia

Com o intuito de compreender melhor as dinâmicas dos professores, mais concretamente de perceber as condições específicas da disciplina de EF, como também com o intuito de melhorar o meu desempenho letivo, decidi organizar, de uma forma metodológica, todas as observações a realizar.

Para isso, e para conseguir responder aos objetivos traçados, decidi estender as minhas observações ao longo do tempo. Esta organização foi feita com o intuito de organizar a minha intervenção, não a limitando no tempo, já que é através deste processo que identifico um maior conjunto de vantagens para a minha formação enquanto docente. Assim sendo, optei por observar 3 estagiários diferentes, a minha colega de núcleo de estágio, o colega que realizou a intervenção na turma de 5º ano anteriormente à minha e por fim, o colega estagiário com mais experiência de todos nós, já possuindo formação correspondente ao 2º ciclo.

5.3 – Instrumento utilizado

Para a realização do registo das observações, foi feita a adaptação do instrumento elaborado pelo colega Francisco Martins (2021) ([anexo 10](#)).

É um documento categorizado consoante as funções de ensino, mais concretamente a apresentação dos conteúdos, organização, feedbacks, afetividade e observação silenciosa. Dentro de cada parâmetro, estão subdivididos vários critérios a observar, realizando o registo através de “sim” ou “não” com o intuito de perceber se o observado cumpriu ou não com determinado critério. Para além deste tipo de avaliação fechada, em todos os parâmetros existia uma coluna destinada a uma avaliação aberta, em que o observador poderia retirar algumas observações, sendo mais específico na avaliação daquele critério.

5.4 – Balanço

As atividades do foro observacional acrescentam um valor significativo ao processo de formação do docente. Estas atividades serviram não só para recolher informações úteis acerca

de estratégias didático-pedagógicas que poderia desenvolver e aproveitar para a aplicação na minha turma como também auxiliar a minha colega de núcleo estágio em todo o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na turma que ela estava a realizar a sua PL.

A seleção de um elevado número de aulas assistidas da minha colega de núcleo de estágio passa por isso mesmo, pela necessidade de entreaajuda mútua que fomos tendo em todos os processos desenvolvidos no EP. A obrigatoriedade de assistência a um número de aulas passou a ser uma necessidade por todos os contributos que foram supramencionados. A seleção das aulas observadas foi também baseada num determinado critério. Optei por realizar observações em todas as matérias de ensino que a colega lecionou, à exceção da primeira matéria de ensino, Natação, pela indisponibilidade sentida na altura, por ser uma fase embrionária da PL, estando ainda a ambientar-me à escola e a todo o processo educativo enquanto docente.

Em todas as outras matérias de ensino, optei por observar um maior número de aulas de Voleibol e de ARE pois, em conversa com a colega, era no Voleibol onde sentia mais dificuldades em diversificar os exercícios para que estes fossem ao encontro dos objetivos estipulados previamente para a matéria de ensino em questão. Em relação a ARE, essas dificuldades não eram tão evidentes, mas por ser uma matéria de ensino complexa, com muitos aspetos a ter em conta, verifiquei que a minha observação externa, traria benefícios para que ela conseguisse ajustar as estratégias da forma mais adequada, baseando-se nas informações que lhe ia fornecendo. Para além disso, foi a matéria de ensino em que ambas realizámos uma intervenção relativa às questões da motivação, sociometria e auto perceção, projeto desenvolvido no âmbito da ACPC. Uma outra vantagem da observação de aulas nesta matéria de ensino recaiu sobre as mais-valias que trouxe para a sua aplicação na minha turma pois, como já referido, é uma matéria extremamente complexa em que possuía grande inexperiência em abordá-la.

Para além destas observações à minha colega de núcleo de estágio, observei duas aulas de um outro colega estagiário, lecionadas à turma de 5º ano onde desenvolvemos a intervenção. Estas duas observações foram muito benéficas para identificar algumas características e particularidades da turma, para que a minha intervenção fosse o mais ajustada possível.

Por fim, a observação a um outro colega de estágio, colega que já possuía experiência na lecionação do 2º ciclo, foi feita com o intuito de retirar algumas ilações sobre as estratégias didático-pedagógicas que este adotava. Para além disto, era um colega que possuía uma turma de 3º ciclo, 9º ano. Por estar a lecionar no ensino secundário, ter tido uma intervenção no 2º ciclo, achei por bem complementar a minha formação e observar uma turma de 3º ciclo de modo a enriquecer a minha experiência pedagógica, não com uma componente letiva, mas sim numa vertente observacional.

Em suma, todas estas intervenções resultaram num crescimento no que diz respeito à minha formação pedagógica como também na dos meus colegas, principalmente na minha colega estagiária, pelas informações que consegui transmitir. É um processo que, sem sombra de dúvida, irei perpetuar ao longo de toda a minha vida docente, quer de forma formal ou informal, para que o desenvolvimento do conhecimento seja permanente pois, não se aprende só a fazer, também se aprende a observar e a observar de forma correta.

6 – Atividades de integração na comunidade escolar

As atividades de intervenção na comunidade escolar estão inseridas no EP como forma de o professor estagiário se integrar nas atividades desenvolvidas pela escola, mais concretamente na disciplina de EF. É importante que o professor estagiário colabore com a restante comunidade educativa, ou seja, com os alunos da escola, professores de EF como também funcionários da escola no desenrolar dessas atividades.

No 1º período, eu e a minha colega de núcleo de estágio, fomos informadas de que decorreriam duas atividades inseridas na disciplina de EF, uma direcionada para o Voleibol e outra para o Futebol com o intuito de cativar alunos para ingressarem nas atividades do desporto escolar. Estes torneios realizaram-se a 26 de novembro e 17 de dezembro, respetivamente. Sem hesitar, prontamente disponibilizámo-nos para contribuir na organização dos dois torneios.

Aquando da preparação dos torneios, foram realizadas reuniões com a finalidade de definir as tarefas que cada um dos colaboradores iria realizar. Em ambos os torneios foi-nos solicitado que realizássemos os cartazes de propaganda do evento, assim como o registo de resultados obtidos nos diferentes jogos e, conseqüentemente, a definição da classificação dos diferentes grupos assim como também das eliminatórias. Para que tudo fluísse na maior normalidade possível nos dias dos torneios, para além da distribuição das tarefas de responsabilidade individual, ficaram também estipuladas diversas regras para o normal funcionamento do evento, assim como também horários e tarefas comuns a todos os professores colaboradores.

Assim sendo, em relação aos cartazes, tivemos de os elaborar com alguma antecedência, colocando as informações cruciais para os interessados. Os professores responsáveis pretendiam que os cartazes fossem apelativos, que chamassem a atenção dos alunos, e que fosse colocada somente as informações estritamente necessárias para que se conseguisse angariar o maior número de participantes possível.

No que concerne à tarefa a desempenhar no dia da atividade, esta tinha uma exigência elevada pois definia o rumo de cada equipa no decorrer do torneio. No torneio de Voleibol tivemos de proceder a reajustes momentâneos antes do início dos jogos, pelo facto de existirem

diversas equipas a não compareceram no torneio, havendo assim a necessidade de reagrupar as equipas.

6.1 - Balanço das atividades

Para a participação em qualquer evento desenvolvido pela escola, a contribuição das estagiárias poderia ser um aspeto positivo, onde estas teriam a possibilidade de contribuir com as experiências e conhecimentos que tinham, como também verificar-se o processo inverso, sendo estas a adquirirem o conhecimento por parte dos docentes mais experiente. Obviamente que as atividades direcionadas para o agrupamento onde estamos inseridas, o de EF, foram a nossa prioridade por aquilo que iria contribuir na nossa formação enquanto professoras estagiárias.

No que diz respeito ao desenrolar dos torneios, estes atingiram os objetivos que estavam estipulados, pois houve uma forte adesão em ambos, surgindo assim o interesse de determinados alunos em ingressar nas atividades do desporto escolar da escola. No entanto, como já se previa, foi no torneio de Futebol onde a adesão foi maior quando comparado com o torneio de Voleibol. Outra questão que também já esperávamos e que realmente se verificou, foi a questão da maior aderência dos alunos do sexo masculino, comparativamente ao sexo feminino, principalmente no torneio de Futebol onde só participou 1 aluna. Uma das alternativas para que esta discrepância não fosse tão significativa, poderia passar por autorizar equipas mistas, ou até mesmo colocar a obrigatoriedade de que um dos elementos da equipa fosse do sexo feminino, principalmente no torneio de Futebol.

Quando surgiu a possibilidade de participar nestas duas atividades no 1º período, embora ainda a nos ambientarmos a todo o contexto escolar, decidimos, prontamente, participar em ambas por diversos fatores. Primeiramente por ver aquela oportunidade como sendo uma forma de conhecer mais o contexto da escola e conhecer alguns os professores de EF que ainda não tinha tido a possibilidade de dialogar. Depois, pela experiência adquirida através da interação com um número elevado de alunos, retirando também algumas ilações acerca do modo como ajustar a intervenção com cada um deles.

Para além de tudo isto, tive a possibilidade de acompanhar de perto todo o processo organizacional de um evento desportivo em contexto escolar, retirar algumas conclusões acerca de quais as melhores estratégias a utilizar, nunca descorando a importância do ajuste das mesmas ao contexto e ao público-alvo. Mas, de todas estas mais-valias que retirámos para a minha futura vida docente, a que considero mais relevante passa pelas conversas estabelecidas com os vários docentes, muitos deles bastante experientes, com um vasto número de anos de lecionação, onde tivemos a oportunidade de adquirir conhecimentos acerca de variadas experiências que estes já tiveram na sua vida enquanto professores de EF. Foram duas atividades em que o contributo para a minha formação enquanto futura docente teve um grande impacto.

Senti igualmente que o nosso contributo, como também o da minha colega de núcleo de estágio, foi extremamente importante para o normal funcionamento de todo o torneio, pois conseguimos solucionar problemas inesperados que surgiram no decorrer dos eventos. Foi também um voto de confiança dados por parte dos responsáveis dos eventos, confiando assim nas nossas capacidades em solucionar os problemas num curto espaço de tempo, e de responder de forma assertiva e prontamente.

7 – Caracterização da turma

7.1 – Introdução

A caracterização da turma é um dado crucial para planejar, intervir e refletir acerca de qualquer intervenção pedagógica que venha a ser realizada. Como tal, é importante recolher o máximo de informações que permitam conhecer as características dos alunos por forma a delinear um caminho ajustado naquilo que é o perfil da turma em geral e do aluno em particular.

Qualquer indivíduo transfere para o meio onde está inserido todas as suas vivências e experiências. O aluno não é exceção, pois faz um transfer para o meio escolar de todos estes fatores de forma inerente e involuntária. O meio onde está inserido acaba por influenciar a forma como este encara os processos educativos. Assim sendo, é pertinente que se recolha informações sobre o meio onde este está envolvido a fim de determinar a sua influência que o mesmo tem sobre o aluno. Com o recolher desta informação, surge a possibilidade de o professor guiar o aluno a fim de este desenvolver competências não só motoras e intelectuais, mas também relativas às suas competências pessoais, indo ao encontro daquilo que são as finalidades do contexto escolar.

A caracterização da turma enquadra-se nas diretrizes das atividades do EP. Esta caracterização foi feita com base na aplicação de um questionário com um conjunto de informações acerca dos hábitos e estilos de vida dos alunos. Por forma a complementar os dados recolhidos, utilizou-se informações obtidas através dos questionários online, testes de aptidão física e teste sociométrico, incorporados no projeto EFERAM-CIT (Gouveia, Rodrigues, Correia, Alves, & Lopes, 2018).

7.2 – Metodologia

Para a realização da caracterização da turma foi elaborado um questionário dividido em duas partes, onde a sua aplicação foi feita no início do ano letivo. A primeira parte teve o objetivo de recolher um conjunto de dados biográficos, eventuais patologias e hábitos de prática de atividade física. Na segunda parte, as questões foram direcionadas para a auto percepção dos alunos em relação ao seu desempenho nas diferentes matérias de ensino existentes nas AE. As capacidades condicionais e os temas para o 10º ano e 11º ano a serem desenvolvidos na área

dos conhecimentos, foram outras das questões onde os alunos se auto classificaram. Como já supramencionado, para complementar os dados obtidos através deste questionário foram utilizados alguns dos testes aplicados no projeto EFERAM-CIT (Gouveia, Rodrigues, Correia, Alves, & Lopes, 2018), sendo estes o questionário online, os testes de composição corporal e aptidão física como também o teste sociométrico.

A caracterização da turma é vista como um processo que está permanentemente em construção, não se limitando às informações retiradas através dos métodos já referidos. Assim sendo, à medida que a experiência letiva se desenrola, a existência ou não de situações que surgem em contexto de aula estimulam a necessidade de conhecer os alunos de uma forma mais aprofundada para que seja possível intervir de um modo eficaz e ajustado. Neste processo, ingressam as informações que resultam de conversas entre os professores do conselho de turma, dando assim uma visão mais ampla e funcional acerca de determinado aluno.

7.3 – Resultados

7.3.1 – Hábitos e estilos de vida

No que concerne ao parâmetro dos hábitos e estilos de vida, pretendia-se verificar se os alunos possuíam hábitos de prática de atividade física em contexto extracurricular. É possível verificar que 10 dos 19 alunos enquadram-se na categoria “*nunca ou raramente*”. De realçar que nas categorias “uma vez por semana” e “duas vezes por semana” não possuem quaisquer valores. Existem 2 alunos que praticam atividade física todos os dias. A maioria dos alunos que pratica alguma atividade, fá-lo entre 3 e 4 dias por semana. Quando questionados sobre o tipo de atividade que praticavam, diversas modalidades foram nomeadas pelos alunos como é o caso do Ballet, Canoagem, Ténis de campo, Futebol, Andebol, Patinagem em velocidade e Breakdance. Para além destas modalidades, a corrida e o Ginásio também foram atividades nomeadas pelos alunos. De realçar que 5 alunos praticam duas atividades, normalmente conciliando o ginásio com uma das modalidades, havendo um aluno que concilia o Futebol com o Breakdance.

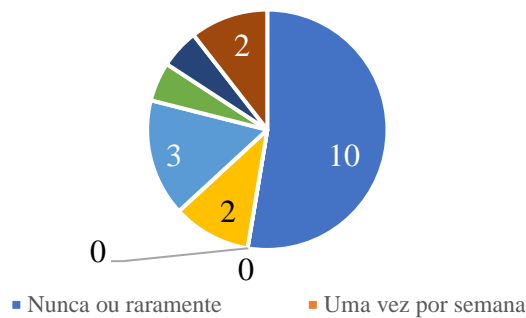


Gráfico 1 - Frequência de prática de atividade física semanal

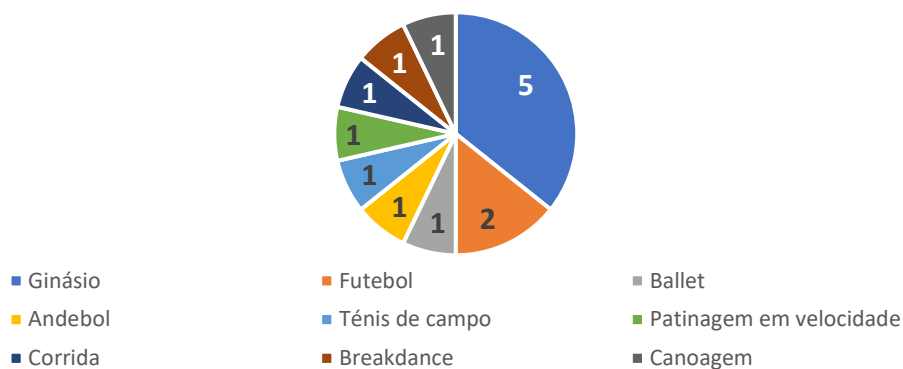


Gráfico 2 - Atividades praticadas

Dos 19 alunos da turma, apenas 7 praticam atividade física em contexto federado. As modalidades praticadas por estes alunos são diversas e, pelo questionamento informal, foi possível verificar que estes têm uma prática regular da sua modalidade e que estão ligados à mesma há diversos anos. Em relação à frequência de treinos semanal, nenhum aluno treina menos do que 3 vezes por semana. De realçar que 5 dos 7 alunos que se enquadram dentro deste contexto treinam 4 ou 5 vezes por semana.

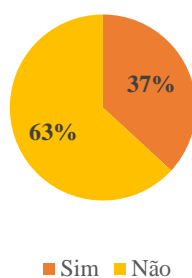


Gráfico 3 - Hábitos desportivos em contexto federado

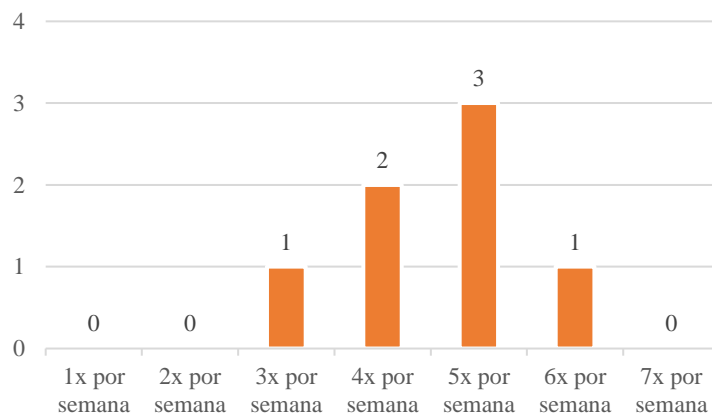


Gráfico 4 - Frequência de treinos semanal

Relativamente à saúde física dos alunos, 7 alunos não identificaram qualquer limitação. De realçar que 3 alunos referem possuir limitações a nível visual pela necessidade de utilizar óculos ou lentes de contacto. O aluno que possui uma doença crónica está relacionado com uma escoliose mas que não o impossibilita de realizar as aulas de EF. Dois alunos foram submetidos a operações no joelho. No entanto, já recuperaram totalmente, não possuindo qualquer limitação a nível físico, embora seja necessário alguma cautela pela gravidade da lesão.

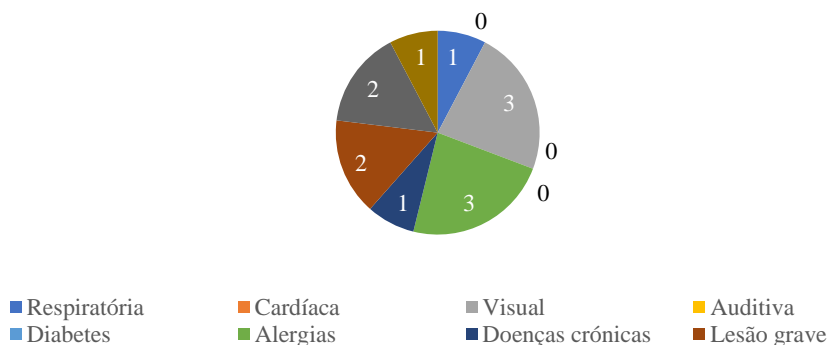


Gráfico 5 - Limitações dos alunos

Ainda na ficha fornecida no primeiro dia de aulas, os alunos puderam auto avaliar-se nas diversas matérias de ensino. Nos JDC, foi no Voleibol e Basquetebol onde um maior número de alunos se enquadrou no nível elementar, totalizando assim 14 alunos em cada uma das matérias em questão. Nos desportos individuais, houve algum equilíbrio na auto percepção geral da turma, pois foram 9 e 8 alunos que se enquadraram no nível elementar a Ginástica e Atletismo, respetivamente. Em ARE, existe algum equilíbrio, onde sensivelmente metade dos

alunos enquadra-se em cada um dos níveis. Por fim, em relação às matérias alternativas, as quatro que se destacam com um número mais significativo são o Badminton, a Orientação, a Natação e o Ténis de campo, com 14, 11, 9 e 8 alunos a se enquadrarem no nível elementar, respetivamente.

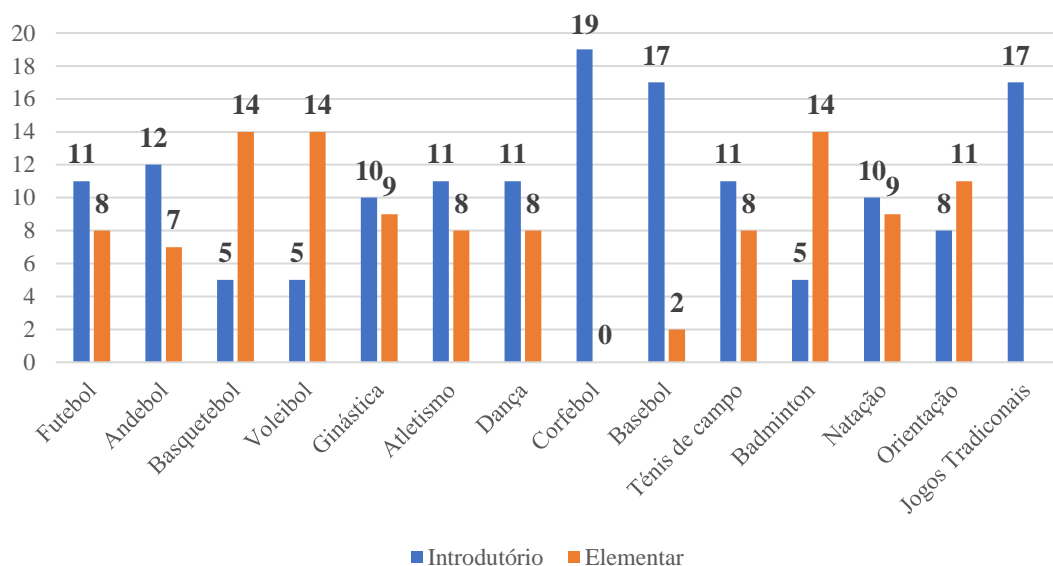


Gráfico 6 - Auto percepção dos alunos em relação às matérias de ensino

Ainda no primeiro dia de aulas, foi informado aos alunos que estes poderiam seleccionar as matérias de ensino que gostariam de abordar ao longo do ano, respeitando as regras definidas pelas AE, podendo seleccionar duas das quatro matérias enquadradas nos JDC, uma matéria de desportos individuais e 2 matérias alternativas, sendo que ARE é a única matéria em que existe obrigatoriedade em lecioná-la. No entanto, para além das duas matérias alternativas, surgiu a hipótese de se abordar mais uma desta área, para que os alunos tivessem a oportunidade de adquirir conhecimentos e competências em mais uma matéria de ensino. No entanto, para contexto de avaliação, apenas entrariam 6 matérias, expurgando aquela onde o aluno obtivesse pior resultado. Para a recolha desta informação foi feita uma ficha onde os alunos poderiam seleccionar as matérias que preferiam abordar. Relativamente aos resultados destas escolhas, os alunos optaram por seleccionar o Voleibol e o Basquetebol nos JDC, nas matérias de ensino voltadas para os desportos individuais, os alunos seleccionaram o Atletismo e para as matérias

alternativas, foi no Badminton, na Natação e no Ténis de campo que se verificou uma maior preferência por parte dos alunos.

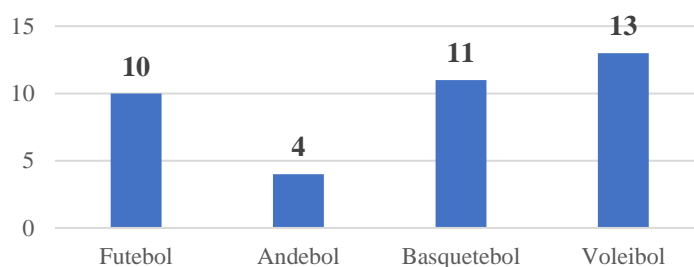


Gráfico 7 - Seleção dos JDC

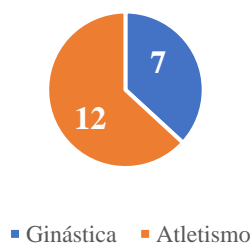


Gráfico 8 - Seleção das matérias individuais

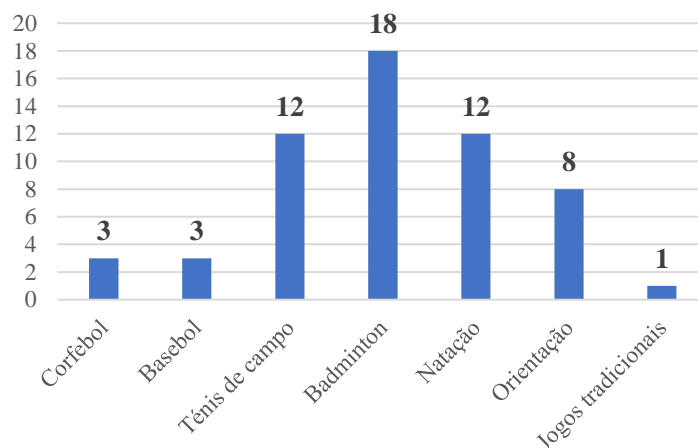


Gráfico 9 - Seleção das matérias alternativas

Realizando uma comparação daquilo que foram as perceções dos alunos e as escolhas das matérias de ensino a abordar, é possível verificar que nos JDC, os alunos escolheram aquela matéria de ensino onde a maioria da turma se enquadrava no nível elementar. Em relação às

matérias de ensino direcionadas para os desportos individuais, tanto na auto percepção como na escolha, os alunos dividiram-se pelas duas opções. Por fim, em relação às matérias alternativas, era a Orientação onde 14 dos 19 alunos se enquadravam no nível elementar. No entanto, quando realizaram as escolhas, apenas 8 alunos selecionaram esta matéria de ensino, ficando assim como a 4ª matéria de ensino mais votada, atrás de Badminton, Ténis de campo e Natação.

7.3.2 – Aptidão física

Dentro daquilo que foi proposto aos alunos nas diferentes matérias de ensino, no que concerne às capacidades condicionais, lhe foi solicitado que se enquadrassem em três níveis, “Satisfatório”, “Bom” e “Muito Bom”, por forma a perceber como é que se autoavaliavam nas diferentes áreas. Assim sendo, é possível verificar que, num panorama geral, os alunos enquadram-se, na maioria das categorias, no nível “Bom”. Existe a exceção da velocidade e da resistência em que o mesmo número de alunos que se enquadra no “Bom” também se enquadra no “Satisfatório”.

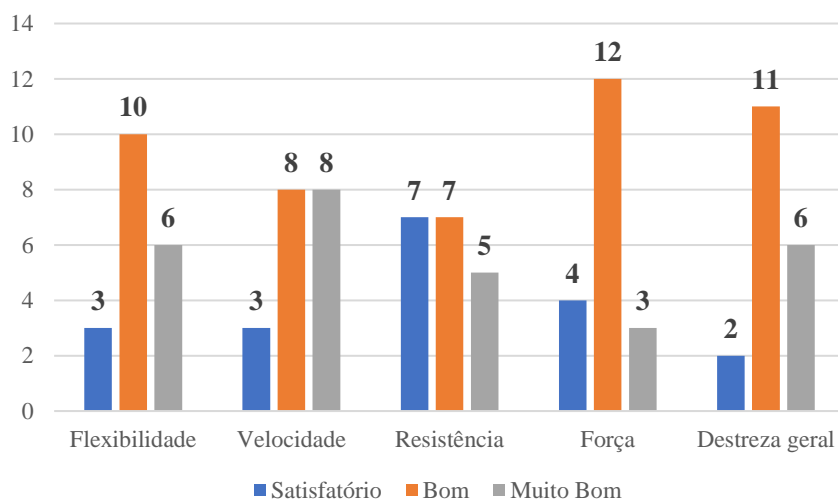


Gráfico 10 - Auto percepção dos alunos em relação às capacidades condicionais

A avaliação inicial das capacidades físicas foi efetuada segundo a bateria de testes *FITescola* onde é feita a avaliação da composição corporal (percentagem de massa gorda, índice de massa corporal, peso, altura, perímetros e pregas adiposas), avaliação da aptidão

neuromuscular (através dos testes de forças direcionados para os membros inferiores, superiores e core) e a avaliação das capacidades anaeróbia e aeróbia recorrendo ao teste da velocidade de 20m e vaivém, respetivamente.

A operacionalização desta avaliação inicial, que recai sobre as capacidades físicas dos alunos, foi desenvolvida através do protocolo EFERAM-CIT (Gouveia, Rodrigues, Correia, Alves, & Lopes, 2018) com a Universidade da Madeira e, por sua vez, com a Escola Secundária Jaime Moniz. Para que fosse possível a aplicação de todos os testes, houve o apoio duma equipa creditada para a sua realização, sendo esta constituída por elementos de outros núcleos de estágio assim como alunos do 1º ano de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Os dados, após serem recolhidos, foram introduzidos e tratados no programa Excel, tendo obtido resultados que se agruparam em três níveis distintos: precisa melhorar, zona saudável e perfil atlético.

No entanto, nem todos estes testes foram considerados aquando da atribuição da nota, visto que, segundo o documento elaborado pelo grupo de disciplina da escola em questão, apenas 6 testes devem ser incluídos nos cálculos de atribuição de nota para a área das capacidades físicas (milha ou vaivém, flexões, abdominais, salto horizontal ou salto vertical, velocidade de 20m ou 40m e senta e alcança). No entanto, todos os dados recolhidos serão analisados para que seja possível caracterizar a turma de uma forma mais pormenorizada, e, por conseguinte, aferir os níveis em que os alunos se encontram em cada um dos testes para que se possa, à posteriori, desenvolver as diversas capacidades nos alunos a fim de melhorarem os seus valores, se for caso disso.

Passando então para a análise dos dados, mais concretamente da composição corporal, é possível verificar que nos três parâmetros, uma maioria significativa encontra-se dentro dos parâmetros considerados normais, enquadrando-se assim na zona saudável. Ainda assim, embora seja um número reduzido, é importante ter em atenção que 4 alunos precisam melhorar os seus valores de índice de massa corporal, 7 alunos no perímetro da cintura e 6 na percentagem de massa gorda. Nenhum aluno se insere no nível “perfil atlético” considerando os três critérios.

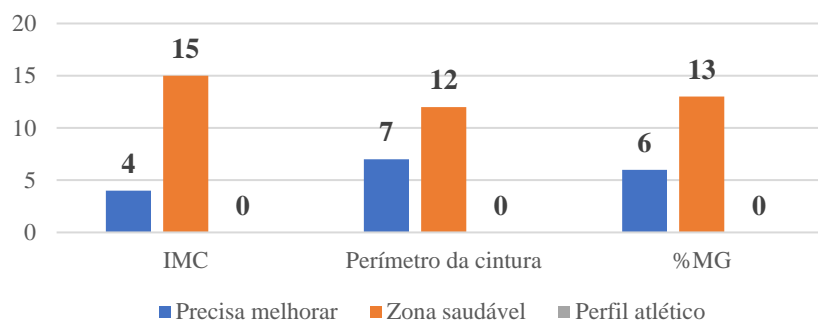


Gráfico 11 - Níveis de composição corporal na avaliação inicial

Relativamente à aptidão física, em termos gerais, dos 9 testes realizados, apenas nos testes de agilidade e abdominais é possível verificar um maior número de alunos que se enquadra no parâmetro “precisa melhorar”, ficando assim abaixo dos valores aceitáveis.

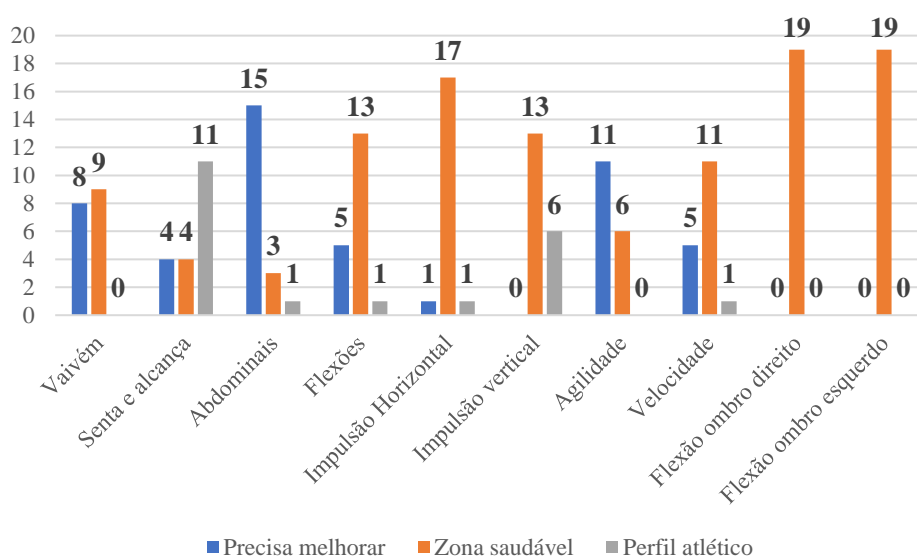


Gráfico 12 - Níveis de aptidão física na avaliação inicial

Analisando de uma forma mais particular, no vaivém, existem valores muito próximos nos critérios “precisa melhorar” e “zona saudável” embora os valores sejam 8 e 9 respetivamente. No senta e alcança, 11 dos 19 alunos enquadram-se no perfil atlético. Na impulsão horizontal e vertical, o número de alunos que se enquadra no critério “precisa melhorar” é muito reduzido, sendo 1 e 0, respetivamente. Na velocidade, 11 alunos atingiram os níveis considerados normais para as suas características (idade e sexo), possuindo ainda um

aluno no perfil atlético. Por fim, a flexão do ombro direito e esquerdo foi um teste que toda a turma conseguiu cumprir com sucesso.

Resumindo, em todos os testes físicos constatamos a necessidade de trabalhar com mais afinco a capacidade aeróbia, a força abdominal e a agilidade. No entanto, foi importante continuar a trabalhar as restantes capacidades para que os alunos que não conseguiram atingir os valores pretendidos, embora sejam um número reduzido, no findar do ano letivo conseguissem realmente atingi-los. Para aqueles que já atingiram os níveis desejados, foi importante trabalhar ao longo das aulas para que este sucesso se mantivesse.

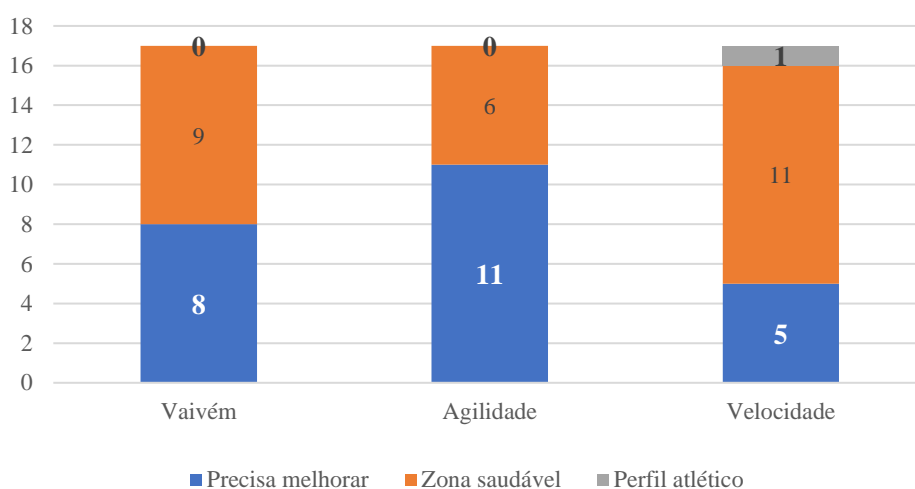


Gráfico 13 - Níveis de aptidão aeróbia e anaeróbia na avaliação inicial

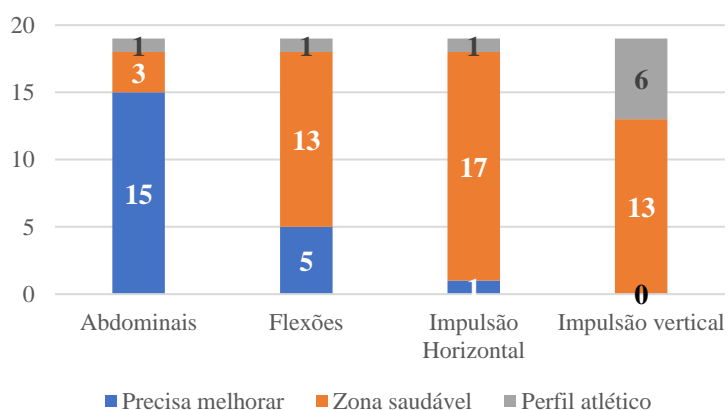


Gráfico 14 - Níveis de força na avaliação inicial

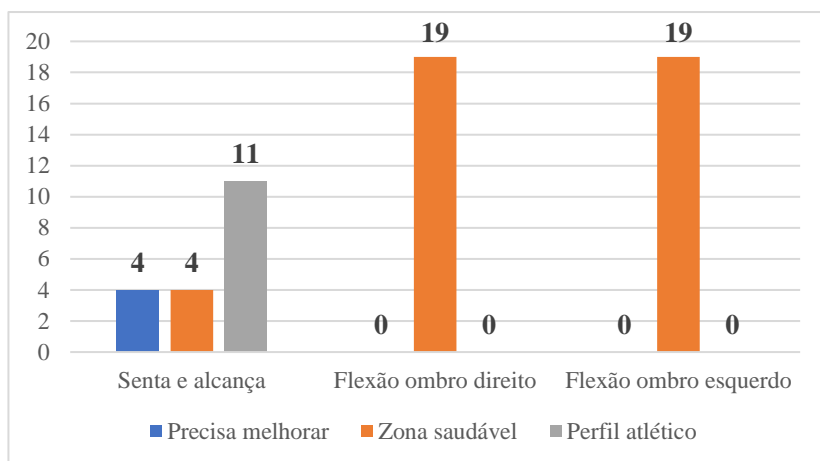


Gráfico 15 - Níveis de flexibilidade na avaliação inicial

Comparando os valores obtidos com a auto percepção dos alunos em relação às suas capacidades condicionais foi possível retirar diversas conclusões. Em relação à flexibilidade, os valores que os alunos obtiveram foram superiores ao que eles se auto classificavam nesta capacidade física. O mesmo não aconteceu com a destreza geral, onde os valores obtidos, num panorama geral, foram abaixo daquilo que foi a percepção dos alunos. No que concerne à velocidade, resistência e força, os alunos foram ao encontro daquilo que realmente conseguiram fazer, em que os valores da sua auto percepção foram semelhantes aos da avaliação inicial.

Todas estas avaliações foram repetidas no 3º período a fim de verificar se os alunos, após a lecionação das diversas matérias ao longo de todo o ano letivo, conseguiram melhorar os seus valores, quer na composição corporal quer na aptidão física. A metodologia utilizada para aplicação destes testes seguiu os mesmos moldes da realizada na avaliação inicial. De realçar que os valores obtidos numa primeira avaliação já se enquadravam, no âmbito geral, numa turma com valores muito bons para aquilo que normalmente é a realidade do contexto escolar.

No que diz respeito à avaliação da composição corporal, dois alunos melhoraram os seus parâmetros de índice de massa corporal. Também um aluno melhorou a sua percentagem de massa gorda. Em relação ao perímetro da cintura, este manteve-se inalterado.

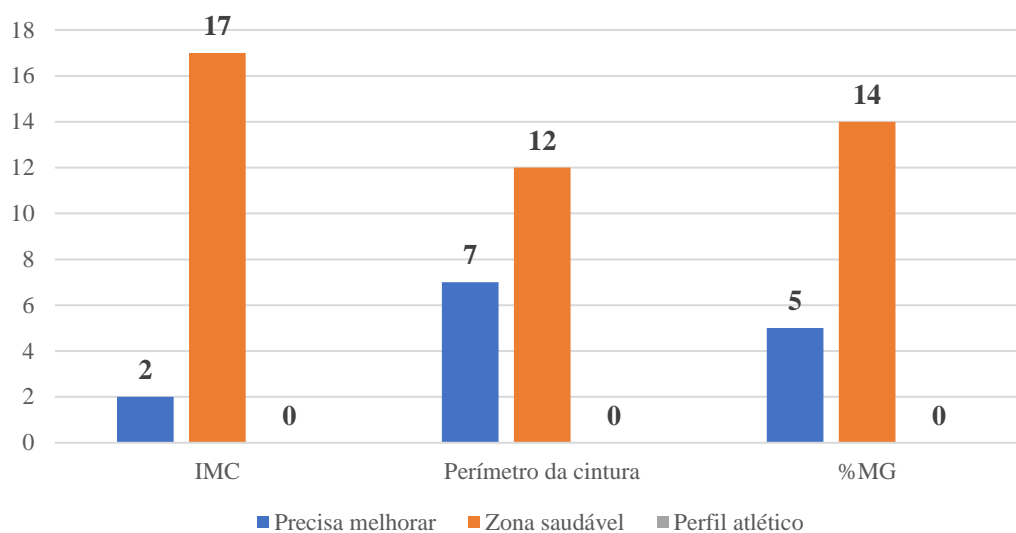


Gráfico 16 - Níveis de composição corporal no 3º período

Relativamente aos testes de aptidão física, houve critérios que a turma melhorou, outros que manteve e ainda um teste onde baixou os valores obtidos em relação à primeira avaliação. Assim sendo, nos testes do vaivém, senta e alcança e flexões, verificou-se melhorias no desempenho da turma. De realçar que nestes testes, o número de alunos que se enquadrava no critério “precisa melhorar” era inferior ao de alunos nos níveis “zona saudável” e “perfil atlético”. No teste dos abdominais e da velocidade, ocorreram melhorias significativas. Nos abdominais, a turma passou a ter apenas um aluno no nível mais baixo, enquadrando-se 12 e 6 nos critérios “zona saudável” e “perfil atlético”, respetivamente. Na velocidade os alunos passaram de 5, 11 e 3 para 1, 7 e 11, nos critérios “precisa melhorar”, “zona saudável” e “perfil atlético”, respetivamente. Em relação à impulsão vertical e horizontal, os valores sofreram muito poucas alterações. Por fim, no que concerne à flexão de ombro, quer no lado direito, quer no lado esquerdo, a turma manteve os valores, sendo que todos os alunos cumpriram com sucesso este teste.

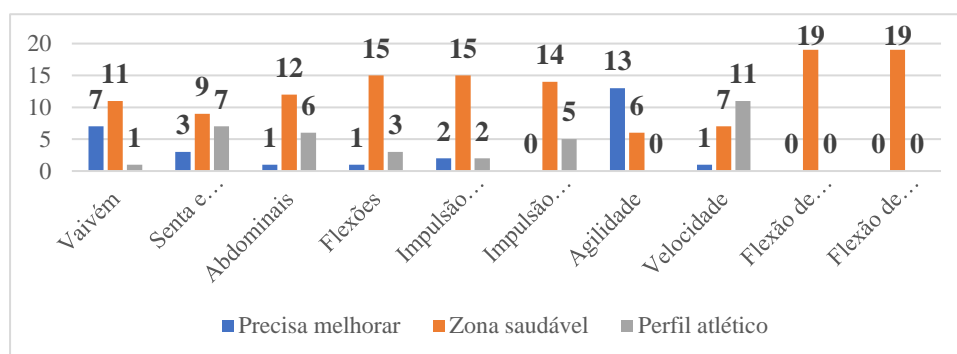


Gráfico 17 - Níveis de aptidão física no 3º período

7.3.3 – Rendimento escolar

O rendimento escolar dos alunos é outro dos critérios a ter em consideração na caracterização da turma pela importância que tem na vida escolar de cada aluno. Assim sendo, é possível verificar que no 1º período a média da turma rondou os 14,4 valores, resultados que se enquadram num parâmetro razoável. De realçar que a média na disciplina de EF rondou os 14,1 valores, resultado muito semelhante ao da média geral da turma.

Em relação ao 2º período, as médias, quer do global das disciplinas, quer a da disciplina de EF, foram superiores às do 1º período, possuindo assim uma média de 15,1 valores e 17,3 valores, respetivamente. Por fim, em relação ao 3º período, a média de EF voltou a aumentar comparativamente quer ao 1º, quer ao 2º período, obtendo assim 18,2 valores. Em relação à média de todas as disciplinas, esta alterou-se em relação ao 2º período, mas não de forma significativa, passando de 15,1 valores para 15,6 valores.

Nº de aluno	Disciplinas							Média
	Português	Inglês	Filosofia	Educação Física	Matemática A	Físico-Química A	Biologia e Geologia	
1	17	17	19	13	16	17	14	16,1
2	16	12	18	9	12	15	12	13,4
3	15	18	14	8	14	13	12	13,4
4	18	19	19	17	20	19	15	18,1
5	17	17	19	12	19	19	17	17,1
6	14	16	14	18	11	12	12	13,9
7	12	12	11	17	19	18	11	14,3
8	11	11	13	16	14	13	8	12,3
9	10	12	14	18	12	10	8	12,0
10	17	17	16	19	16	13	12	15,7
11	17	16	18	13	11	13	14	14,6
12	16	16	15	15	13	13	12	14,3
13	17	13	16	10	11	12	14	13,3
14	19	20	20	16	20	19	19	19,0
15	12	12	13	17	7	8	8	11,0
16	14	16	13	14	18	17	12	14,9
17	10	11	13	18	8	8	10	11,1
18	15	18	19	8	20	20	18	16,9
19	14	17	17	9	9	13	11	12,9

Tabela 8 - Avaliação do 1º período

Nº de aluno	Disciplinas							Média
	Português	Inglês	Filosofia	Educação Física	Matemática A	Físico-Química A	Biologia e Geologia	
1	17	18	17	18	17	17	14	16,9
2	16	12	17	16	16	15	12	14,9
3	16	16	15	13	14	12	11	13,9
4	18	18	18	19	20	19	16	18,3
5	17	17	18	19	19	19	16	17,9
6	15	17	15	20	14	13	12	15,1
7	13	15	12	18	19	18	12	15,3
8	11	12	12	19	14	13	8	12,7
9	10	12	13	20	13	11	9	12,6
10	17	17	16	19	17	13	12	15,9
11	17	17	17	14	13	13	13	14,9
12	16	16	16	18	14	13	12	15,0
13	17	12	16	16	12	13	15	14,4
14	19	19	19	20	20	19	18	19,1
15	13	13	14	20	9	8	9	12,3
16	14	18	14	17	17	17	11	15,4
17	10	12	12	20	8	8	9	11,3
18	15	19	19	10	20	19	17	17,0
19	15	18	16	13	10	12	10	13,4

Tabela 9 - Avaliação do 2º período

Nº de aluno	Disciplinas							Média
	Português	Inglês	Filosofia	Educação Física	Matemática A	Físico-Química A	Biologia e Geologia	
1	17	18	18	20	17	17	14	17,3
2	16	13	18	17	15	15	13	15,3
3	17	17	16	16	15	12	12	15,0
4	19	19	19	18	20	19	17	18,7
5	18	18	19	20	19	19	17	18,6
6	15	17	16	20	15	14	13	15,7
7	14	16	13	18	19	18	12	15,7
8	12	12	13	18	14	12	9	12,9
9	11	11	13	20	13	10	9	12,4
10	19	17	17	19	17	13	12	16,3
11	17	17	18	17	13	13	14	15,6
12	17	17	17	19	14	13	12	15,6
13	18	12	17	17	14	13	15	15,1
14	20	19	20	20	20	20	19	19,7
15	14	13	14	20	10	9	10	12,9
16	15	18	14	18	18	17	12	16,0
17	12	12	13	20	9	9	9	12,0
18	16	19	20	13	20	20	18	18,0
19	16	18	17	16	10	12	10	14,1

Tabela 10 - Avaliação do 3º período

7.4 – Considerações finais

O desenvolvimento da caracterização da turma tornou-se fundamental para o desenrolar de toda a estruturação do processo de ensino-aprendizagem elaborado ao longo do ano letivo. A recolha de informações no início do ano letivo serviu para compreender as necessidades, perceções e motivações dos alunos em relação a diversas temáticas, ficando assim capaz de traçar uma caracterização do contexto de cada um dos alunos da turma.

Em relação aos instrumentos utilizados para realizar a recolha de toda esta informação, em reunião com a minha orientadora cooperante, antes de iniciar o ano letivo, achamos por bem aplicar uma ficha composta por um conjunto de questões direcionadas para várias temáticas como anteriormente mencionado. Pela minha inexperiência em realizar este tipo de

documentos, efetuei uma pesquisa a fim de elaborar uma ficha o mais completa possível. No entanto, quando apresentada à minha orientadora cooperante, esta verificou que estaria incompleta, solicitando-me assim que realizasse um conjunto de alterações a fim de conseguir recolher um maior número de dados. Foi um processo de permanente reajuste até chegar ao resultado final, sempre com o acompanhamento e feedback da minha orientadora cooperante.

Por forma a complementar os dados até então recolhidos, principalmente na composição corporal e aptidão física, optei por utilizar os procedimentos adotados pelo projeto EFERAM-CIT por diversos motivos. Primeiramente pela fiabilidade do projeto, sendo este desenvolvido por professores especializados na área do ensino da EF o que torna todo o processo fidedigno. Numa segunda instância, por conveniência pois, a aplicação deste projeto em todas as turmas dos professores estagiários vem sendo uma das diretrizes a cumprir no EP, havendo assim necessidade de aplicar à minha turma. Visto que já possuía os dados, recolhidos por uma equipa especializada, apenas tive de analisá-los e agrupá-los segundo as categorias que pretendia estudar.

Assim sendo, com base nas informações recolhidas, foi possível ajustar o processo de ensino-aprendizagem às singularidades de cada aluno, a fim de cada um deles obtivesse o melhor desempenho possível em todas as áreas. Para além disto, estas informações foram transmitidas aos restantes professores da turma, com a finalidade de, caso achassem relevante, as utilizassem para ajustar a sua intervenção ao longo do ano letivo.

8 – Atividades de extensão curricular

8.1 – Introdução

A atividade de extensão curricular, como componente de um grupo de atividades inseridas no EP, tem o intuito de desenvolver uma atividade que envolva os alunos, respetivos encarregados de educação e professores da turma submetida à PL. Numa primeira instância, a atividade planeada consistia numa atividade de Paintball com o objetivo de realizar uma atividade no exterior, mais concretamente uma atividade na natureza, com o intuito de desenvolver e estimular outras competências para além das concebidas nos ciclos de

escolaridade obrigatória. No entanto, por diversos motivos, não foi possível realizar esta atividade, optando pelos Jogos Tradicionais, que contribuem para a dinâmica da turma, assim como para as questões de entreajuda e companheirismo.

A escolha desta atividade, em alternativa ao Paintball, teve por base a questão do património nacional, ou seja, teve o intuito de dar a conhecer/relembrar aos intervenientes um conjunto de jogos que são característicos do nosso país. Para além disso, é uma atividade que está inserida nas AE como matéria alternativa pelas suas diversas facetas pedagógicas como também culturais.

Para além de ser uma atividade que responde às problemáticas acima mencionadas, tem por base a relação de proximidade entre os encarregados de educação, agentes educativos e os professores da própria turma, tendo sido feito um convite transversal a todos estes. No entanto, pela indisponibilidade dos encarregados de educação devido a questões profissionais, optou-se por recolher imagens, partilhando com os mesmos à posteriori.

8.2 – Jogos Tradicionais

Guedes (1991) defende que os Jogos Tradicionais são um espelho que reflete a civilização, pois são praticados por todo o mundo e desde há séculos, perpetuando uma herança do passado. Segundo a autora, os Jogos Tradicionais Portugueses possuem muitas semelhanças com os jogos praticados no continente europeu como também noutros continentes, possuindo objetivos e características idênticas. No entanto, apresentam algumas particularidades que os distinguem de região para região pois cada uma destas aplica determinados rituais e costumes característicos dessa mesma localidade.

Os Jogos Tradicionais ilustram a cultura local e a manutenção do património lúdico (Friedmann, 1995). O elemento lúdico, segundo Crespo (1990) possui uma grande importância no comportamento do homem, mas em Portugal, antes do 25 de abril de 1974, o jogo era feito apenas no quadro restrito dos comportamentos individuais ou grupais, sem estabelecer nenhum vínculo com o meio envolvente. A cultura da época não atribuía grande importância às práticas lúdicas. A mudança deu-se a partir da década de 70 quando surgiram vários grupos culturais e

recreativos que, utilizando movimentos de animação cultural, passaram a integrar nos seus planos de atividades, variados projetos de dinamização das populações através do jogo (Sousa, 1997). Este mesmo autor refere que, até mesmo as universidades e utilizando recursos específicos, seriam capazes de aprofundar meios e estratégias a utilizar na pesquisa dos jogos sociais e culturais portugueses.

Nos últimos anos, houve uma valorização e preservação do Património Cultural. Nesse ponto de vista, os Jogos Tradicionais são um dos elementos do vasto leque que compõem este património cultural. Para além disto, os Jogos Tradicionais têm um papel preponderante quando utilizados como instrumento com o intuito de desenvolver as capacidades físicas, motoras, sociais, afetivas, linguísticas e cognitivas das crianças e adolescentes (Friedmann, 1995). De acordo com este autor, os Jogos Tradicionais são memória, mas também são o presente.

Os Jogos Tradicionais têm um peso importante no processo de ensino-aprendizagem, pois, para além de serem uma atividade de ocupação saudável a ser praticada nos tempos livres, tem uma componente cultural que respeita e dá a conhecer as particularidades dessa mesma área geográfica. De entre as várias finalidades que existem neste tipo de jogos, Guedes (1991) enumera cinco daquelas que acha mais pertinentes a serem desenvolvidas. Primeiramente refere que a integração em grupo é uma das características presentes nestes jogos pelo facto de os intervenientes não se encontrarem isolados, participando na atividade inseridos num grupo ou de forma individual, mas perante um grupo. Por outro lado, as componentes corporais que adquire, pois são jogos que promovem a coordenação motora, verificando-se em alguns jogos o desenvolvimento da independência por parte do corpo, o que desenvolve a lateralidade do indivíduo. O desenvolvimento do sentido rítmico e a compreensão do tempo são outras das finalidades deste tipo de jogos, uma vez que existe uma aprendizagem na relação estabelecida entre o ritmo e a componente temporal. O enriquecimento oral da linguagem e a formação da personalidade são outras das finalidades dos Jogos Tradicionais. Relativamente à primeira, o facto de em muito jogos se utilizar cantos e lengalengas faz com que se desenvolvam questões da linguagem e compreensão oral como também, de forma inerente, existe um esforço de memorização por detrás desta tarefa. Por fim, a última finalidade enumerada pela autora recai sobre a formação da personalidade, pois por serem sujeitos a diversas funções, quer de líder como também de vencido ou de vencedor, existe a necessidade de um ajuste instantâneo da

personalidade do indivíduo para dar resposta à situação. Por isso, segundo Guedes (1991), os Jogos Tradicionais devem ser considerados como meio educativo pelos contributos não só motores como também socio motores e psicomotores.

8.3 – Operacionalização

Com todas as adversidades sentidas ao longo de todo o processo prévio da atividade, acabou-se por realizar uma atividade de Jogos Tradicionais. A finalidade desta atividade recaiu principalmente em oferecer aos alunos uma experiência de um conjunto de jogos que são caraterísticos do nosso país, desenvolvendo o sentido de pertença e de identificação cultural nos intervenientes.

Reconhecendo o papel preponderante que os encarregados de educação possuem, enquanto agentes educativos no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos, e com o intuito de promover uma atividade diferenciadora e significativa, dando a possibilidade de relembrar, momentos que fizeram parte da sua infância e adolescência, foram convidados para participarem na atividade. Para além dos encarregados de educação, também os professores das diferentes disciplinas foram convidados para a ação pela relação educativa desenvolvida ao longo do ano letivo entre estes e os alunos. No entanto, por indisponibilidade horária, nem os encarregados de educação nem os professores da turma puderam comparecer.

Foram formados 4 grupos equilibrados, tendo por base as competências gerais dos alunos na disciplina de EF. Esta formação foi feita de forma prévia e com o intuito de realizar uma competição entre os diferentes grupos forma que, no final da aula, pudéssemos aferir a equipa vencedora. Todos os grupos jogaram entre si para que o critério de classificação fosse transversal a todas as equipas. Para proceder à marcação dos resultados, foi elaborada uma tabela de registo para que, no findar da atividade, fosse possível conferir o vencedor.

A seleção dos Jogos Tradicionais a abordar foi uma tarefa extremamente complexa pelos inúmeros jogos existentes. No entanto, optou-se por selecionar aqueles jogos onde a competição entre grupos fosse possível ao invés de situações de caráter individual. Assim sendo, foi executado um plano de aula composto por 3 jogos com diferentes caraterísticas, o

jogo do galo, o jogo do equilíbrio e precisão e o jogo da bandeira. Relativamente ao jogo do galo, consistia num jogo de confrontação direta, onde cada equipa teria que de colocar os seus 3 coletes em linha, quer na horizontal como também na vertical ou na diagonal. No jogo de equilíbrio e precisão, recorreu-se à junção de 2 jogos, realizando uma espécie de gincana em que, os alunos deveriam transportar um cone na sua cabeça durante um espaço delimitado e, quando chegassem ao fim, tentariam acertar com um arco no cone. Por fim, o jogo da bandeira, onde os alunos deveriam retirar a sua “bandeira” que se encontrava no campo adversário.

8.4 – Balanço

No que concerne à planificação da atividade, pelas limitações encontradas ao longo de todo o processo, a mesma não foi feita nos moldes mais adequados. Toda a pesquisa de alternativas ao Paintball, a seleção da melhor opção, a pesquisa sobre a nova atividade e a estruturação e planificação dos diferentes jogos foi feita em menos de 1 semana o que dificultou muito aquilo que foi a reflexão e estruturação de toda a extensão curricular. Outro fator que dificultou todo este processo foi o facto de a aplicação desta atividade ter sido 2 dias depois da minha comunicação na ACPC, sendo 2 processos complexos de conciliar e ainda para mais pela limitação temporal que possuía na estruturação desta atividade. De ressaltar que, mesmo com todas estas condicionantes, apresentei uma atividade capaz de responder aos objetivos definidos para a mesma, embora, tenha tido pouco tempo para refletir sobre esta. Uma das grandes limitações sentidas nesta planificação foi a divulgação da atividade junto dos encarregados de educação e professores da turma, pois o convite foi feito de forma informal, por intermédio dos alunos.

No que concerne à seleção dos diferentes Jogos Tradicionais, tentei diversificar os objetivos comportamentais a atingir por forma a que os alunos tivessem um maior leque de experiências. No entanto, em relação aos desafios lançados, estes foram sempre em contexto de grupo, não explorando a vertente individual, embora o desempenho individual do aluno acabasse por ser importante para o sucesso do grupo. Todavia, senti que alguns alunos, mais competitivos e que não estavam a atingir o sucesso tantas vezes, se encontravam um pouco desmotivados para a realização da tarefa pelo insucesso sentido no grupo.

Passando para a aplicação da atividade em si, os alunos estavam extremamente desmotivados para a realização dos Jogos Tradicionais pois estavam muito expectantes para realizar a atividade de Paintball. No entanto, depois de fazer-lhes perceber que apesar da atividade de Paintball ser prioritária em relação aos Jogos Tradicionais, esta não foi realizada pela existência de condicionantes insuperáveis, a aula desenrolou-se dentro dos moldes planeados, em que os alunos mudaram a sua postura durante a mesma, ficando assim entusiasmados quando se iniciaram os jogos.

Em relação aos jogos, a espécie de gincana em que englobava uma situação de equilíbrio e de precisão foi aquele que mais resultou e que os alunos mais se entusiasmaram para realizar. Em contrapartida, o que teve menos sucesso foi o último, o Jogo da Bandeira. Uma das hipóteses levantadas passa pelo cansaço que os alunos poderiam sentir pois esta foi a última situação abordada. Outra hipótese poderá ser o facto de este jogo ser caracterizado pela necessidade da montagem de uma estratégia, em que a mesma deve ser ajustada às características dos elementos da equipa como também às dos adversários.

Em suma, com todas as limitações já apresentadas, a atividade realizada atingiu os objetivos delineados, embora fosse possível reformulá-la e planeá-la atempadamente, realizaria diversas as alterações anteriormente enumeradas, a fim de atingir uma atividade mais refletida e, conseqüentemente, com maior qualidade.

9 – Ações de Natureza Científico Pedagógicas

9.1 – Ação Científico Pedagógica Individual

9.1.1 – Introdução

O desenvolvimento da ACPI compõem um dos critérios a serem cumpridos no desenvolvimento do EP. Esta tem o intuito de apresentar um tema, relacionado com a disciplina de EF, ao grupo de disciplina da escola onde o estagiário desenvolve a sua PL, a fim de contribuir para a formação, mesmo que de forma informal, dos professores do grupo de disciplina.

Optei por trabalhar um tema pouco abordado no contexto de EF e que também possuía pouco conhecimento, mas pela importância e influência que este tem no desenvolvimento das aulas achei por bem abordá-lo. Desenvolvi assim um estudo acerca das relações interpessoais, mais concretamente acerca da sociometria, intitulando-se de “A Sociometria como fator de rentabilização do processo de ensino-aprendizagem em Educação Física”. O surgimento pelo interesse desta temática deu-se pela análise feita aos testes sociométricos aplicados à minha turma, testes incorporados no projeto EFERAM-CIT (Gouveia, Rodrigues, Correia, Alves, & Lopes, 2018), onde detetei que havia um aluno que era nomeado por um número elevado de colegas em todas as categorias na vertente de rejeição. De realçar que esse aluno possuía um comportamento diferenciado, não sinalizado. No entanto, tentei perceber se isso seria um caso esporádico ou se realmente se verificava noutras turmas de outros cursos como também averiguar se existiam líderes e relações mútuas constantes. Assim sendo este estudo tem os seguintes objetivos:

1. Verificar e analisar a importância atribuída à sociometria no processo de ensino-aprendizagem;
2. Conhecer e divulgar instrumentos que permitam avaliar a sociometria, no ensino de EF;
3. Caracterizar o relacionamento interpessoal em 6 turmas, no que diz respeito à aceitação e rejeição em diferentes situações;
4. Perceber se existem diferenças nas relações interpessoais nas turmas selecionadas.

9.1.2 – Metodologia

Foram selecionadas mais 5 turmas para além da que estava a desenvolver o meu EP, todas elas de cursos Científicos-Humanísticos, perfazendo assim duas turmas de Ciências e Tecnologias, duas turmas de Línguas e Humanidades e duas turmas de Ciências Socioeconómicas.

Selecionei 2 turmas de 3 cursos diferentes para verificar se existiam algumas semelhanças dentro de cada curso, embora a amostra fosse redutora para retirar conclusões gerais. Assim sendo, falei com o professor responsável por cada uma das turmas, expliquei o estudo e o intuito do mesmo e facilmente tive a aprovação de todos eles para utilizar as suas

turmas, demonstrando interesse em perceber os resultados obtidos em cada um, solicitando os dados depois de analisados. Portanto, fui a cada uma das turmas aplicar os testes. Pelo facto de a aplicação dos testes ter sido em formato online, poderia apenas fornecer aos alunos o link do teste para que mais tarde o preenchessem. Optei por não utilizar esta estratégia pois corria o risco de alguns alunos acabarem por não o preencher, quer por esquecimento, quer por falta de vontade. No início da aula foi entregue um documento a cada um para que os seus encarregados de educação autorizassem a utilização dos dados para fins pedagógicos. Em várias turmas não foi possível recolher dados pois existiram alguns alunos que não compareceram à aula destinada à recolha dos mesmos. Como tal, obtive uma amostra de 91 alunos das diferentes turmas.

Para a análise dos dados, foi feito um sociograma para cada uma das categorias em cada turma, realizando assim 8 sociogramas por turma pois estávamos perante quatro categorias em que cada uma delas tinha duas vertentes. Através destes sociogramas foi possível verificar relações mútuas existentes, líderes, como também alunos rejeitados nas diferentes categorias. Depois de uma análise individualizada, foi possível comparar os dados entre turmas do mesmo curso a fim de verificar se estas tinham aspetos em comum, assim como comparar se realmente existiam diferenças entre cursos.

Depois da recolha de todos os dados, foi feita uma apresentação em formato PowerPoint para apresentar aos colegas de disciplina da escola em que, inicialmente foi apresentada uma análise individual de cada turma, identificando as mesmas, mas não os nomes dos alunos, de forma que os professores responsáveis pelas turmas conseguissem perceber algumas dinâmicas. Passou-se então para uma análise mais global, onde foram analisadas as semelhanças entre turmas do mesmo curso assim como as diferenças existentes entre os diferentes cursos.

Posteriormente à apresentação, foi feito um artigo científico como também um poster, foram apresentados no Seminário de Desporto e Ciência. Pelo facto de o Seminário ter sido organizado para um formato online, a apresentação do poster não pôde ser feita de forma presencial. A organização do evento solicitou aos autores dos posters que realizassem uma gravação de até 5 minutos a apresentar os seus conteúdos, a fim de ficar disponível a sua visualização para todos os interessados.

9.1.3 – Cronograma das tarefas

Foi realizado um cronograma com as tarefas a desenvolver nas semanas antecedentes à apresentação do trabalho para que a organização de todas as atividades a fosse o mais eficazes e eficiente possível.

DATA	DESCRIÇÃO
01/11 – 05/11	Procura artigos
08/11 – 12/11	Tratamento dos artigos
15/11 – 19/11	Organização dos métodos/estratégias/procedimentos
22/11 – 26/11	Planeamento/Esboço do Índice
29/11 - 03/12	Desenvolvimento do trabalho
06/12 - 10/12	Desenvolvimento do trabalho
13/12 – 17/12	Desenvolvimento do trabalho
03/01 - 07/01	Desenvolvimento do trabalho
10/01 – 14/01	Desenvolvimento do trabalho
17/01 - 21/01	Desenvolvimento do trabalho
24/01-28/01	Desenvolvimento do trabalho
31/01 – 4/02	Desenvolvimento do trabalho
7/02 – 11/02	Preparação + Apresentação
14/02 - 18/02	Apresentação
21/2 – 4/03	Elaboração do artigo científico
7/3 – 11/03	Elaboração do póster

Tabela 11 - Cronograma das tarefas

9.1.4 – Apresentação e discussão de resultados

Em relação à apresentação dos dados, para cada questão foi feito um sociograma onde se demonstrava as preferências e rejeições dos alunos.

As formas atribuídas variaram consoante o género. Aos alunos do género masculino, foi-lhes atribuído a forma de um quadrado. Em contrapartida, aos discentes do género feminino, atribuiu-se um círculo.

Em relação às associações, foram utilizados dois tipos de linhas com setas distintas, setas unidirecionais e bidirecionais. As setas unidirecionais, que se encontravam a tracejado, correspondiam a situações de apenas uma nomeação, sendo que a seta estava voltada para o aluno nomeado. As setas bidirecionais e a bolt correspondiam a situações de relação mútua.

Para que fosse possível identificar os alunos que se destacavam dos demais, foram atribuídas diferentes cores consoante o número de nomeações que estes possuíam. Assim sendo, os alunos sem qualquer nomeação eram assinalados com a cor vermelha. Aos que tinham 1 e 2 nomeações, foi-lhe atribuída uma forma azul e verde, respetivamente. Alunos que eram nomeados 3 vezes, eram assinalados com a cor amarela e, por fim, os alunos com 4 ou mais nomeações eram registados com a cor roxa. O gráfico 1 corresponde a um exemplo do tipo de sociograma utilizado.

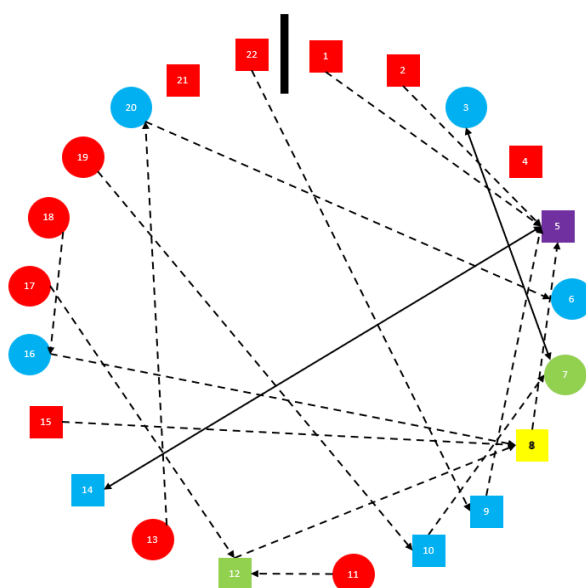


Gráfico 18 - Exemplo de sociograma

Foram realizados sociogramas para cada uma das questões em cada uma das turmas. De modo a simplificar a análise e a exposição dos dados, como também facilitar a comparação entre as turmas e agrupamentos, foram feitos gráficos de barras, de colunas e circulares, de modo a agrupar as diferentes categorias.

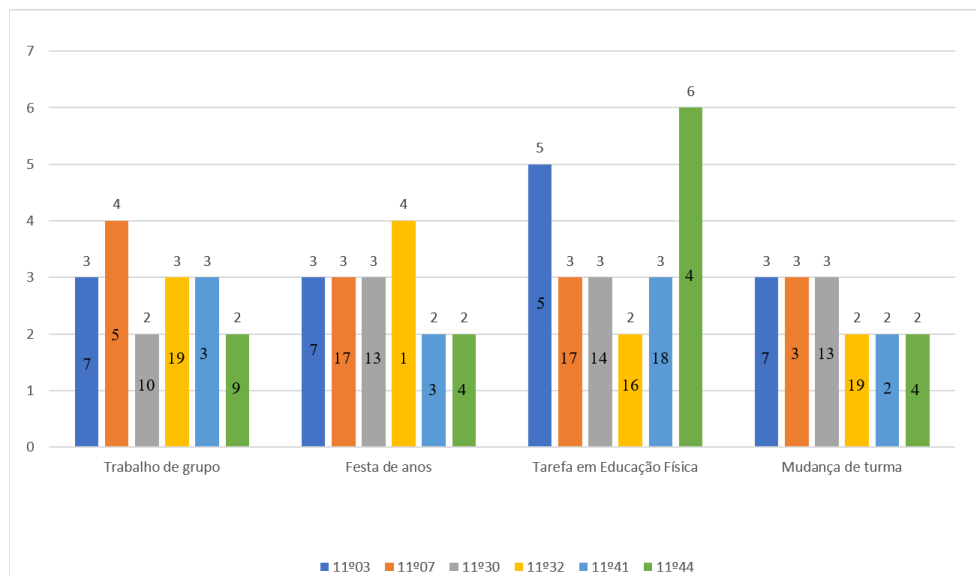


Gráfico 19 - Preferências de todas as turmas

O gráfico 19 corresponde à junção das nomeações para preferência em todas as categorias e de todas as turmas, sendo possível estabelecer um termo de comparação entre estas. Para simplificar a análise utilizou-se apenas o aluno que se evidencia em cada turma. No caso das turmas que não possuem destaques, foram colocados os alunos com mais nomeações. Nas categorias "Trabalho de grupo", "Festa de anos" e "Mudança de turma", não existiram grande número de nomeações pois todas as turmas obtiveram valores no intervalo de 2 a 4. Existe uma evidência na categoria "Tarefa em Educação Física" na turma de Ciências e Tecnologias (11º03), como também na turma de Línguas e Humanidades (11º44), obtendo um total de 5 e 6 nomeações, respetivamente. Assim sendo, é possível constatar que não existem grandes destaques entre agrupamentos.

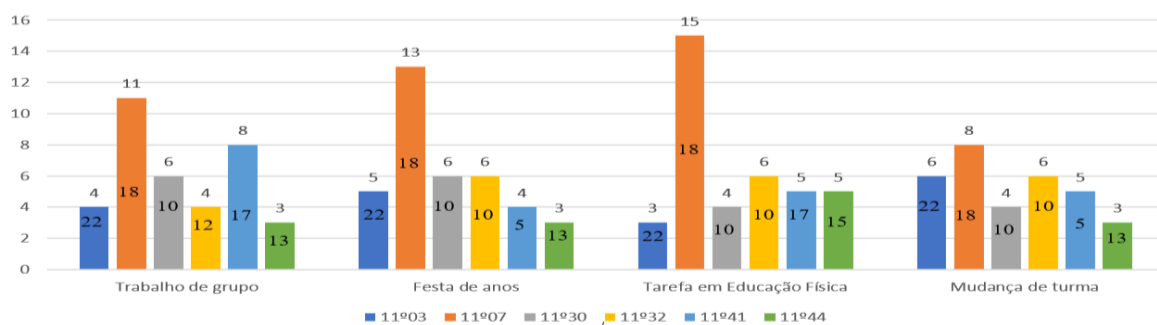


Gráfico 20 - Rejeição de todas as turmas

No gráfico 20, à semelhança do gráfico anterior, foi feita a junção de todas as categorias e todas as turmas num único gráfico, utilizando aqueles alunos que se destacaram, mas neste caso na vertente de rejeição. A turma 11º07 tem claramente um destaque de um dos seus alunos, sendo nomeado pela grande maioria em todas as categorias. Na turma 11º41, na categoria “Trabalho de grupo”, existe um aluno com um elevado número de nomeações, 8 no total. Na restantes categorias e turmas não existem grandes destaques.

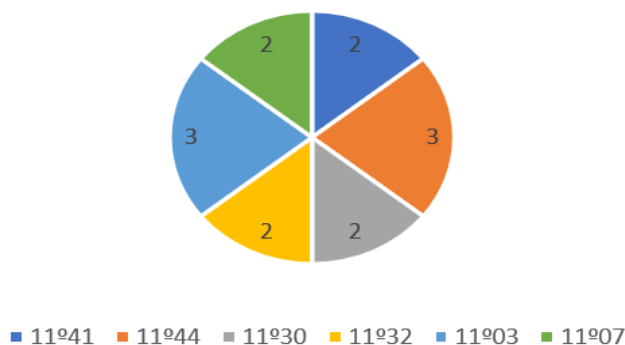


Gráfico 21 - Número de nomeações dos líderes

Realizando um somatório de todas as categorias em relação às preferências, de modo a verificar se existem líderes nas diferentes turmas, como é possível verificar através do gráfico 21, os alunos da turma 11º44 e 11º03 são nomeados mais vezes pelos seus colegas, em 3 das 4 categorias. Os restantes são apenas destacados em 2 categorias.

Segundo um estudo realizado por Seminotti, Cruz e Borges (2004) foi possível verificar que as lideranças na sala de aula são uma constante, mas que se vão alterando consoante a situação em questão. Realçam ainda que os líderes são muito evidentes nas aulas de EF, mais concretamente em tarefas que o desafio seja a principal característica da atividade. Os dados expostos acima vão de encontro ao que os autores constataram na sua pesquisa. Neste estudo é possível verificar que, no que concerne à questão da liderança, não foi possível retirar conclusões entre agrupamentos, pois os valores entre estes são muito semelhantes.

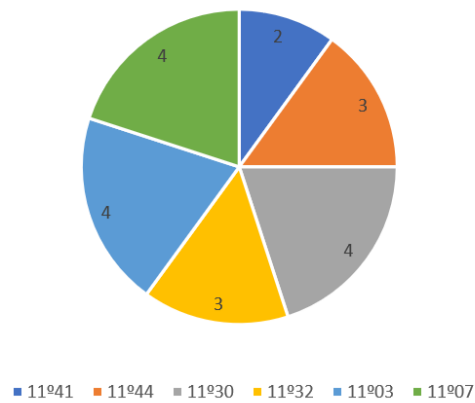


Gráfico 22 - Número de nomeações de alunos menos preferidos

Em relação ao somatório das categorias na questão da rejeição, as duas turmas de Ciências e Tecnologias, tal como uma turma de Economia (11º30), evidenciam-se nas 4 categorias. Com isto é possível verificar que os alunos destas 3 turmas nomeiam sempre o mesmo colega, independentemente da categoria, ao contrário das restantes turmas, que dividem as suas rejeições por outros colegas. Segundo Asher e Rose (1999), os alunos que são nomeados para esta categoria pelos colegas, acabam por ser prejudicados no que diz respeito à oportunidade de experienciar o companheirismo ou de ter a possibilidade de algum colega se voluntariar a ajudá-lo ou partilhar determinados recursos.

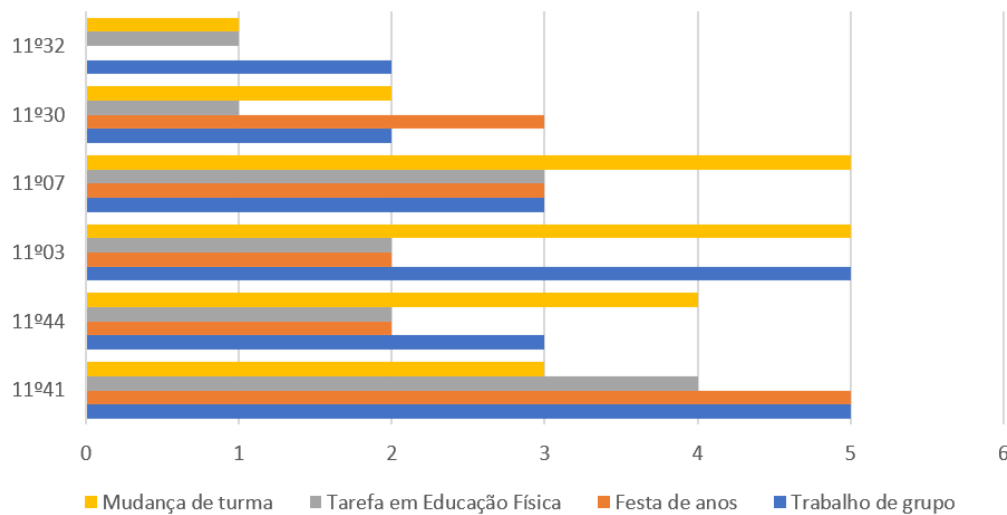


Gráfico 23 - Número de relações mútuas de preferências

No que concerne às relações mútuas, como é possível verificar no gráfico 23, as turmas de Línguas e Humanidades destacam-se em todas as categorias, à exceção da "Mudança de

turma" que é ocupada pelas turmas de Ciências e Tecnologias. As últimas posições são ocupadas pelas turmas do agrupamento de Economia.

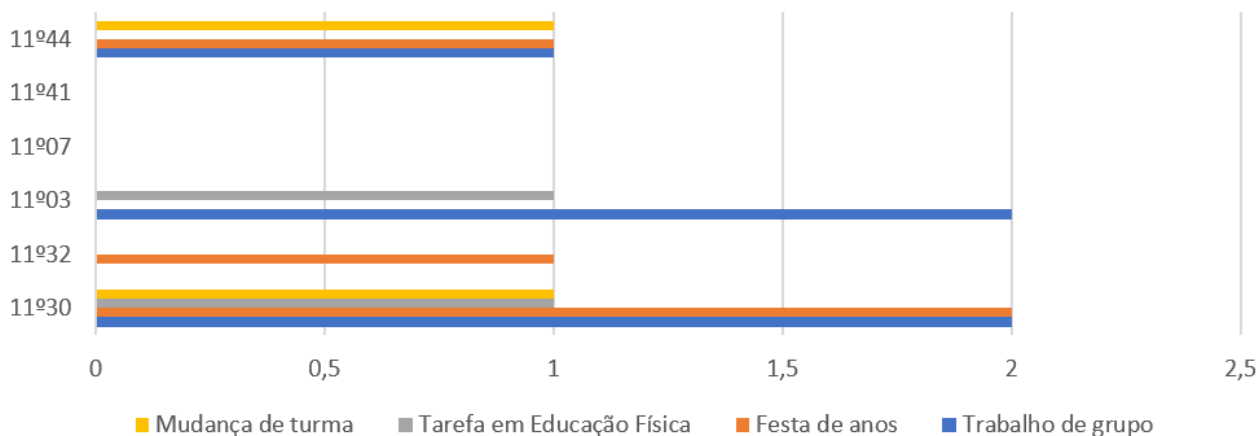


Gráfico 24 - Número de relações mútuas de rejeição

No caso da rejeição (gráfico 24), o panorama inverte-se, sendo que são as turmas de Economia que possuem mais relações mútuas de rejeição, as de Ciências e Humanidades, embora a turma 11º07 não possua qualquer nomeação em qualquer das categorias. Por fim, as turmas de Línguas e Humanidades apresentam poucas relações mútuas e à semelhança daquilo que se passa com o agrupamento de Ciências e Tecnologias, a turma 11º41 não possui qualquer tipo de relação deste tipo.

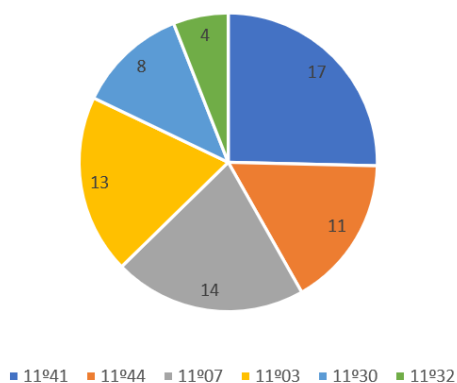


Gráfico 25 - Número de relações mútuas em todas as categorias de preferência

Realizando um somatório das relações mútuas estabelecidas em todas as categorias (gráfico 25), é possível verificar um destaque numa das turmas de Línguas e Humanidades (11^º41) seguida de uma das turmas de Ciências e Tecnologias (11^º07), com um total de 17 e 14 relações, respetivamente. As restantes turmas destes dois agrupamentos possuem valores semelhantes, em que a turma 11^º03 alcançou 13 relações e a turma 11^º44 um total de 11 relações. As duas turmas de Economia ocupam os últimos postos nesta lista.

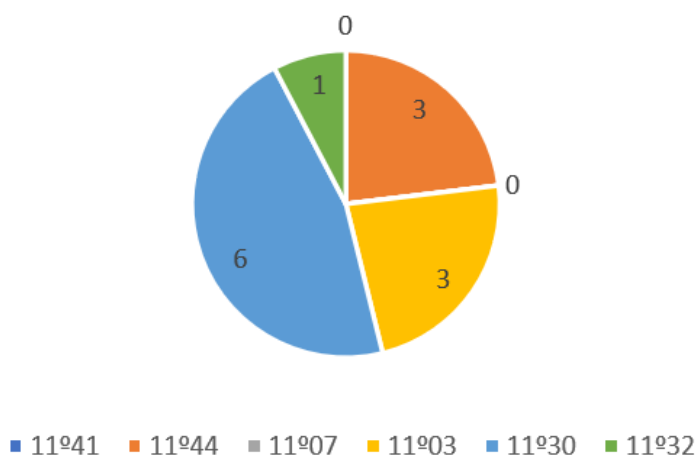


Gráfico 26 - Número de relações mútuas em todas as categorias de rejeição

No que concerne à vertente de rejeição retratada no gráfico 26, a turma 11^º30 destaca-se com 6 relações, seguida de duas turmas, uma de Línguas e Humanidades (11^º44) e outra de Ciências e Tecnologias (11^º03) ambas com 3 nomeações. De destacar que as turmas 11^º07 e 11^º41 não possuem qualquer tipo de relação mútua nesta vertente.

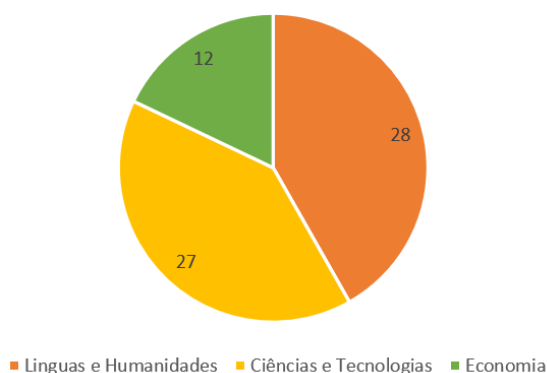


Gráfico 27 - Somatório das preferências em todas as categorias

Através de um somatório de todas as relações mútuas (gráfico 27), é possível verificar que é no agrupamento de Línguas e Humanidades que se estabelecem um maior número de relações mútuas por preferência, estabelecendo assim um total de 28 relações deste tipo. Segue-se o agrupamento de Ciências e Tecnologias com 27 relações estabelecidas e, por fim, o de Economia, com apenas 12 relações. Ainda em relação às relações mútuas, é possível verificar que a grande maioria das relações estabelecidas são com alunos do mesmo gênero, pois num total de 67 relações em toda a amostra, apenas 2 não seguem esta tendência. Segundo Papalia e Olds (2000), os grupos são geralmente compostos só por raparigas ou só por rapazes, pois existem interesses comuns entre gêneros como também dentro destes grupos existe uma transferência de conhecimentos comuns entre gêneros e característicos de cada gênero.

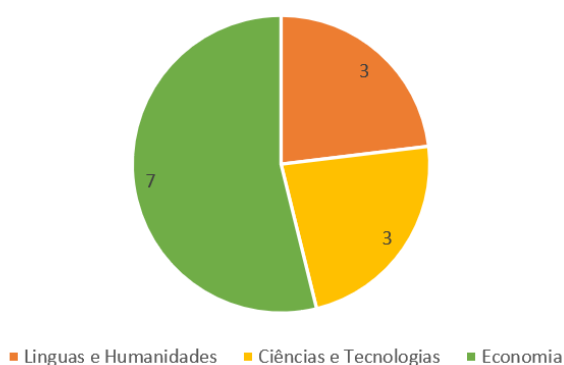


Gráfico 28 - Somatório das rejeições em todas as categorias

De forma inversa àquilo que acontece no gráfico anterior, é no agrupamento de Economia onde se estabelecem um maior número de relações mútuas por rejeição. Os restantes agrupamentos, Ciências e Tecnologias e Línguas e Humanidades, estabelecem o mesmo número de relações, 3 no total.

9.1.5 – Balanço da Ação Científico-Pedagógica Individual

Esta temática de intervenção foi selecionada após serem observados os resultados obtidos no teste sociométrico na nossa turma. Ao surgir o interesse neste tema, foi feita uma pesquisa bibliográfica nessa vertente, retirando algumas ilações acerca da importância e

pertinência da componente sociométrica. Assim sendo, decidimos alargar o estudo a 5 turmas de 11º ano da escola, com o intuito de sensibilizar os restantes colegas do grupo de disciplina para a importância deste indicador na abordagem das suas aulas. Para além da pertinência e da componente formativa para todo o grupo de disciplina, a este tema, também ia ao encontro da temática escolhida para ACPC, podendo, assim, realizar uma intervenção na nossa turma e verificar que alterações surgiram no comportamento dos alunos.

Todos os processos foram estipulados num cronograma a fim de seguir uma linha orientadora, que permitia a coordenação adequada das diferentes tarefas da PL do Estágio de forma a evitar atrasos e dificuldades nos cumprimentos dos prazos estabelecidos. No entanto, e decorrente dos inúmeros contratemplos que foram surgindo ao longo do processo, este cronograma não foi seguido com sucesso, tendo-se verificado e concentrado tarefas, o que impediu que o cumprimento das datas inicialmente programadas. Assim sendo, uma nova data foi marcada, tendo sido definida a data de apresentação para 24 de março de 2022. A partir da nova data, um novo cronograma foi feito e desta vez cumprido na íntegra, atingindo assim o sucesso e apresentando um trabalho desenvolvido.

Refletindo acerca deste assunto, vejo que foi positivo a marcação de uma nova data para a realização da apresentação, pois embora tenha sido feita tardiamente, estando muito próximo ao Seminário de Desporto e Ciência, deu-nos tempo para realizar um trabalho esclarecedor, com maior e melhor conteúdo, conseguindo recolher mais informações do que aquelas que inicialmente estavam programadas. Foi sem dúvida, a melhor opção de entre todas as contrariedades sentidas na altura.

Relativamente à apresentação do estudo, foram atingidos todos os objetivos estipulados. No entanto, o conteúdo da apresentação poderia ter sido um pouco menos extenso, resumindo assim a apresentação de todas as turmas analisadas, pois as conclusões retiradas eram transversais a várias turmas. Relativamente à forma de disposição do conteúdo e comunicação do mesmo, estas corresponderam às exigências pretendidas para uma Ação de Natureza Científica com caráter pedagógico, tendo sido feita uma comunicação clara e esclarecedora.

Após a preleção, foi realizado um pequeno *coffee break* para todos os professores do grupo de disciplina. Através deste, e num ambiente mais informal, foi possível verificar o

agrado dos presentes na comunicação realizada, referindo que era uma temática com um elevado grau de pertinência, sendo também um assunto pouco debatido na escola até então. Além disso, elogiaram a forma de comunicação e exposição dos conteúdos.

9.2 – Ação Científico Pedagógica Coletiva

9.2.1 – Introdução

Dentro do EP, uma das linhas programáticas a desenvolver é a ACPC. Esta é constituída por um conjunto de comunicações feitas pelos estagiários como também por convidados que vão dar o seu contributo didático-pedagógico no enriquecimento dos conteúdos abordados na ação. Para além da comunicação, o grupo de estagiários é responsável por toda o processo organizacional inerente ao evento. Ficou também ao nosso encargo a definição dos dias de realização da ação, tendo sido apenas colocada a obrigatoriedade de ser em dois sábados consecutivos. Após analisarmos todos os eventos que se realizariam entre março, abril e maio, definimos que as datas mais oportunas seriam nos dias 30 de abril e 7 de maio.

A escolha dos temas foi outro aspeto debatido entre estagiários e respetivos orientadores. Em reunião, os orientadores decidiram que o tema da ação seria um tema abrangente a todas as questões que os estagiários pretendessem trabalhar. Assim sendo, após a definição de cada um dos temas a desenvolver, os orientadores decidiram que o tema da ação seria “O Ecletismo da Educação Física - Contributos Didáticos”.

Todas as questões de organização do evento foram distribuídas pelos diferentes estagiários, por forma a que o trabalho desempenhado por cada um fosse o mais equilibrado possível. Assim sendo, o núcleo de estágio da ESJM ficou responsável pelo cartaz e pelo coffee break.

Em relação à comunicação desenvolvida, optei por dar seguimento ao tema que tinha desenvolvido na ACPI, acrescentando à sociometria, as questões relacionadas com a motivação para a prática da EF. Optei por fazer uma intervenção na matéria de ensino de ARE na turma que desenvolvi a PL, a fim de tentar alterar alguns problemas detetados através dos testes de sociometria e motivação. Assim sendo a minha comunicação intitulou-se de “Estratégias

Didáticas no processo de Ensino e Aprendizagem em Educação Física – Importância da auto percepção, motivação e relações sociométricas em unidades didáticas de Atividades Rítmicas Expressivas (ARE)”. Para este estudo foram estipulados um conjunto de objetivos, sendo estes:

1. Compreender a importância atribuída à motivação e sociometria no processo de ensino-aprendizagem;
2. Implementar estratégias didáticas que considerem os níveis motivacionais e as relações socio-afetivas dos alunos, em aulas de ARE;
3. Refletir a pertinência da utilização de instrumentos de avaliação da motivação e da sociometria, aplicadas ao ensino de EF.

9.2.2 – Organização do evento

Visto que voltamos ao registo presencial, houve algumas questões relacionadas com a organização que tivemos de nos preocupar e desenvolver. O coffee break, a sinalética, os convites, o cartaz, entre outros, foram questões que ficaram à responsabilidade dos estagiários. Para nos orientar no processo, tivemos a colaboração e supervisão da professora Ana Luísa Correia, para que todo o processo fosse feito de acordo com o programado, visto que nenhum dos estagiários possuía conhecimentos acerca do assunto. Para delinear todo o processo, realizamos várias reuniões com a professora Ana Luísa Correia, em que numa delas ficou definido a distribuição das diferentes tarefas por núcleo de estágio. O núcleo de estágio da ESJM ficou responsável por realizar o cartaz ([anexo 12](#)) e tratar de todo o processo do coffee break.

Em relação ao cartaz, por a minha colega de estágio possuir mais competências com os meios tecnológicos, ficou responsável por tratar da formalização do mesmo, embora tenha tomado algumas decisões com o meu consentimento. No que concerne ao coffee break, o processo foi muito longo e demorado. Para que não tivéssemos de desembolsar quaisquer valores monetários para o mesmo, tentámos arranjar o maior número de patrocínios para esta ação por forma a compor um coffee break apresentável, variado e diversificado. Distribuímos por vários estabelecimentos, por mera conveniência, para tentar arranjar o maior número de patrocinadores possível. Depois de conseguirmos um número significativo para não

recorreremos aos nossos recursos financeiros, combinamos com todos os estabelecimentos que recolheríamos os produtos nos dias anteriores à ação.

9.2.3 – Metodologia

9.2.3.1 – Amostra

As relações interpessoais estabelecidas dentro de uma turma e a motivação dos alunos para a prática da tarefa são questões determinantes na disciplina de Educação Física. A análise sociométrica numa turma é um critério deveras relevante pois, através desta, é possível averiguar as relações que os alunos estabelecem entre si, desenvolvendo assim a componente socio afetiva, componente a ter em conta nesta disciplina à semelhança das componentes motora e cognitiva. Já no que concerne à motivação, esta consiste na averiguação da predisposição que os alunos têm em relação à prática de tarefas na aula de Educação Física. Este estudo pretende contribuir para que os professores de Educação Física verifiquem a importância que estas componentes possuem, e que passem a ter em conta a mesma quando planeiam as suas aulas, formando os grupos de trabalho para determinados exercícios com intencionalidade como, também, sejam capazes de realizar tarefas que vão ao encontro daquilo que são os interesses dos seus alunos.

No que diz respeito à amostra deste estudo, foi utilizada uma turma de 11º ano de uma escola da Região Autónoma da Madeira (RAM) composta por 19 alunos, 11 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Através da aplicação de um questionário acerca das vivências dos alunos na matéria de ensino de Atividades Rítmicas Expressivas (ARE), foi possível constatar que 47,4% dos alunos já tinha tido aulas desta matéria de ensino, contrariamente aos restantes 52,6% que nunca a tinham bordado ao longo dos 10 anos de formação académica. Na verdade, a percentagem de alunos que lecionaram ARE é bastante elevada comparativamente a diversos estudos anteriormente realizados. Dentro Da percentagem de alunos com vivências em ARE, 77,8% foram em Dança, 44,4% para Danças Tradicionais Portuguesas e 22,2% para as Danças Sociais. As Danças Tradicionais Portuguesas e as Danças Sociais possuem claramente uma percentagem inferior à Dança. Uma das hipóteses que pode ser levantada para justificar este

acontecimento passa pelo facto de serem de dança que apenas surgem no ensino secundário e como matéria alternativa nas ARE, não sendo obrigatório a sua leção.

Os conteúdos de Danças Tradicionais Portuguesas e de Danças Sociais são abordados claramente numa percentagem inferior aos Dança. Uma das hipóteses que pode ser levantada para justificar este acontecimento passa pelo facto de serem de dança que apenas surgem no ensino secundário e como matéria alternativa nas ARE, não sendo obrigatório a sua leção.

9.2.3.2 – Instrumentos

Para a aquisição de informações, é possível verificar que este estudo não se restringiu apenas a um instrumento, diversificando assim os meios de obtenção de informação que seleccionámos, ajustando ao tipo de informação que pretendíamos recolher. Num contexto de pré-intervenção, foram aplicados o teste sociométrico e o teste da motivação, ambos incorporados no projeto EFERAM-CIT (Gouveia, Rodrigues, Correia, Alves & Lopes, 2018). Em relação ao teste sociométrico, este engloba um conjunto de 8 questões, 4 direcionadas para as preferências dos alunos e 4 voltadas para a rejeição. Os alunos deveriam nomear, por ordem de preferência/exclusão, 3 dos seus colegas. As questões subdividiram-se em 4 categorias distintas, direcionadas para os contextos lúdico e escolar, e especificamente uma dirigida para a Educação Física. Assim sendo, as categorias foram: “Trabalho de grupo”; “Festa de anos”; “Tarefa em Educação Física” e “Mudança de turma”. Perante a análise das respostas dos alunos ao teste sociométrico foi possível verificar que existia um aluno claramente excluído, destacando-se em todas as categorias. Este mesmo teste voltou a ser aplicado no início do 3º período, ou seja, após a intervenção na unidade didática (UD) de ARE com a intenção de verificar se realmente os dados tinham sofrido alterações.

O teste de motivação foi apenas aplicado no início do ano letivo a fim de aferir as motivações dos alunos para a prática de atividade física no geral e para a Educação Física em particular. Este teste é composto por vinte e quatro questões direcionadas, maioritariamente, para a motivação do aluno para as aulas de Educação Física. Com base na análise dos dados

obtidos através da aplicação deste teste foi possível verificar que os alunos possuam valores motivacionais baixos. Analisando assim os dados obtidos através destes dois testes, surgiu o interesse em realizar uma intervenção numa UD com determinadas metodologias a fim de melhorar quer as relações interpessoais na turma como também os níveis de motivação dos alunos para a prática de Educação Física.

Para além destes testes, e já em contexto de pós intervenção, os alunos foram sujeitos a grupos de focus. A turma, já dividida em grupos previamente definidos por nós, foi sujeita a cinco questões em que cada um dos elementos exponha o seu ponto de vista em relação às diferentes temáticas, criando assim um pequeno debate. A informação foi registada através de vídeo, com a devida autorização dos encarregados de educação de cada um dos alunos. A transcrição foi, posteriormente, feita na íntegra, para que fosse possível agrupar as respostas em diferentes categorias e retirar as respetivas ilações. Por fim, e por forma a complementar a informação recolhida através dos grupos de focus, foi aplicado um questionário acerca da motivação dos alunos para a matéria de ensino de ARE. Neste questionário também se encontravam perguntas voltadas para as questões das vivências dos alunos em relação a ARE. Assim sendo, foi aplicado um questionário em formato de Google Forms com cinco perguntas direcionadas para a motivação dos alunos para as ARE, e sete direcionadas para aquilo que eram as suas vivências até à aplicação da UD de ARE, totalizando assim doze questões.

No que concerne ao tratamento dos dados, por possuímos diferentes metodologias e instrumentos, recorreremos a diferentes estilos de tratamento estatístico. No teste sociométrico, após a recolha de todos os dados, realizou-se realizaram sociogramas para cada uma das categorias e para cada uma das vertentes, obtendo assim 8 sociogramas distintos. Optámos por separar as diferentes vertentes (rejeição e preferência) a fim de facilitar a leitura dos gráficos e posterior interpretação da informação recolhida. No que diz respeito ao questionário da motivação para as ARE, aplicado após a intervenção, utilizou-se uma metodologia quantitativa, realizando a estatística descritiva e o teste estatístico de Wilcoxon, empregando o Software SPSS, versão 27.0 em que o nível de significância utilizado foi de 5%. Para além da metodologia quantitativa, foi utilizada a metodologia qualitativa para retirar a informação dos grupos de focus. Utilizámos o software estatístico nvivo para a realização da análise da informação recolhida, com a definição de categorias à posteriori.

9.2.3.3 – Descrição da Unidade Didática

Tendo por base as informações recolhidas através dos testes sociométrico e de motivação, e considerando o planeamento anual definido no início do ano letivo, e os objetivos socioafetivos que nos propusemos atingir, decidimos lecionar uma UD de ARE composta por 11 aulas,

A utilização de uma metodologia adequada, quer ao tipo de aluno, quer ao tipo de conteúdo a abordar, constitui um dos fatores cruciais para que se consiga atingir os objetivos definidos. Por este motivo, foram várias as metodologias utilizadas ao longo de toda a UD de ARE como também diversificados os conteúdos lecionados ao longo das mesmas. Observando o que está estipulado nas Aprendizagens Essenciais (AE), e em perder de vista os objetivos propostos, foram abordados conteúdos de Dança, de Danças Tradicionais Portuguesas e de Danças Sociais.

Nas Danças Tradicionais Portuguesas, foi abordado a dança *Àgua Leva o Regadinho*, dança do nível introdutório segundo o documento das AE. Esta dança foi selecionada pela não só pela simplicidade das figuras que a caracterizam, passos simples e de fácil aprendizagem, mas, essencialmente, pela riqueza relacional que promove, devido à troca de pares que é solicitada ao longo da dança. O “passo de passeio” o “passo saltado cruzado” e o “passo saltado”, caraterísticos desta dança, foram introduzidos e abordados progressivamente, recorrendo-se a metodologias diferenciadas. Os passos foram aprendidos primeiramente em xadrez, privilegiando-se a aprendizagem individual e posteriormente trabalhados em pares. Após a consolidação dos movimentos nesta formação, passámos para o trabalho de grupo em roda, formação caraterística desta dança tradicional. Assim sendo, foi reservada uma aula de 100 minutos para a abordagem de conteúdos de Danças Tradicionais Portuguesas, realizando uma consolidação sensivelmente a meio da unidade didática. Nesta primeira abordagem demos a possibilidade de os alunos escolherem os seus pares, sabendo que, pela dinâmica da dança, os alunos acabariam por interagir com diferentes colegas consequência da troca de pares que ocorre na dança.

Por considerarmos que as Danças Sociais, promovem a componente socio afetiva de uma forma clara e eficaz, pois são realizadas em pares e utilizam registos motores expressivos diferenciados que são motivantes para os estudantes desta faixa etária, foram os conteúdos mais abordados nas aulas da nossa Unidade Didática de ARE. Para a leção do Merengue, dança do nível introdutório e o Chá-Chá-Chá, dança do nível elementar, foram reservadas em quatro aulas, uma de 100 minutos e três de 50 minutos, como também parte de uma aula.

Na primeira aula direcionada para o Chá-Chá-Chá, foram os alunos que escolheram os seus pares com o intuito de criar condições para perderem algumas restrições e receios que poderiam possuir em se relacionarem, com os seus colegas, neste tipo de aula. Nas restantes aulas, os pares foram alterados, por indicação do professor, tendo em consideração as rejeições identificadas na categoria “Tarefa em Educação Física”, utilizando as 3 opções enumeradas.

Em relação aos movimentos abordados destes dois estilos de Danças Sociais, no Merengue, os conteúdos abordados passaram pelo passo básico e volta à esquerda e direita. No Chá-Chá-Chá, o passo básico, o new yorker e o spot turn to left foram os movimentos abordados deste estilo de dança.

Em relação às metodologias utilizadas, estas foram semelhantes às Danças Tradicionais Portuguesas, utilizando-se a formação em xadrez, e a line dance numa primeira instância, para que os alunos, de forma individual, conseguissem compreender o movimento, progredindo, posteriormente, para a situação a pares e em pega aberta. Promoveu-se a troca de pares ao longo da aula.

Na abordagem dos conteúdos de Dança, foi utilizada uma aula de 50 minutos e parte de uma aula de 100 minutos, para abordar passos, saltos, voltas e mudanças de direção. Tal como aconteceu anteriormente, estes conteúdos foram abordados maioritariamente em xadrez e realizados de forma individual só se tendo recorrido a pares quando foram abordadas as voltas.

Para cumprir um dos objetivos estipulados no nível elementar segundo o documento das AE, foi proposto aos alunos que realizassem, em grupo, a composição coreográfica, de um trecho musical. A formação dos grupos teve por base três critérios: as competências motoras dos alunos da turma em ARE e, de forma inerente, as vivências que estes tinham até ao início da UD, tendo o cuidado de distribuir os alunos mais proficientes pelos diferentes grupos, a fim

de que estes-ficassem homogéneos entre si; a motivação dos mesmos para a prática de atividade física, colocando alunos mais motivados com alunos menos motivados e, por fim, os resultados obtidos através do teste sociométrico, considerando não só as nomeações para rejeição como também para as preferências.

Ficou estipulado que cada grupo deveria sugerir uma música. Após serem analisadas as propostas apresentadas, foi selecionada apenas uma música para ser trabalhada nas aulas destinadas à composição coreográfica. A seleção musical teve em consideração a opinião dos alunos, e a das professoras, tendo sido considerado os critérios de variabilidade rítmica, e riqueza da melodia das músicas. Assim sendo, foi eleita a música “*Finesse*” de Bruno Mars e Cardi B, pois, de todas as sugeridas, era aquela que melhor se enquadrava nos critérios definidos. Após a seleção da música, foi feito o respetivo registo musical com a intenção de distribuir as frases musicais pelos diferentes grupos. Esta distribuição foi feita de forma intencional, atribuindo-se assim as frases musicais consoante as características, as competências, assim como o tipo de vivências dos alunos. Para garantir a diversidade de elementos da coreografia, ficou estipulado que cada um dos grupos deveria incluir na sua composição coreográfica pelo menos três passos distintos, um salto e uma volta, podendo ser trabalhados fora do contexto da aula.

9.2.4 – Apresentação e discussão de resultados

Começando pelos resultados do teste sociométrico e comparando o primeiro com o segundo momento de recolha de informação é possível verificar que, após a intervenção, o aluno que se destacava como sendo aquele que era mais nomeado pelos seus colegas em todas as categorias para a vertente de rejeição deixou de o ser, sendo as nomeações de rejeição diluídas por um maior número de alunos. Em relação aos líderes, ou seja, as nomeações para a vertente de preferência, os valores mantiveram-se praticamente inalteráveis do primeiro para o segundo momento, não se destacando qualquer dos alunos em nenhuma das categorias. A intervenção realizada na UD de ARE, com a abordagem de conteúdos específicos e a implementadas de estratégias diferenciadas, específicas desta matéria de ensino, mais

concretamente na formação e interação próxima entre os elementos do par e na permuta de elementos em diferentes situações, assim como a formação dos grupos tendo em consideração os indicadores de aceitação/rejeição identificados parecem ter surtido efeitos positivos nas relações interpessoais entre os alunos da turma.

Passando então à análise das informações recolhidas através dos grupos de focus, das cinco questões colocadas, apenas foram encontrados dados relevantes em três. Assim sendo, na questão “Sentiram-se mais motivados em realizar que tipo de dança? Porquê?” 63% dos alunos nomeou as Danças Tradicionais Portuguesas como é possível verificar no gráfico 1. De entre os diversos motivos, os alunos afirmam que consideram um estilo de dança mais divertido (41,6%), o facto de ser uma novidade (25,0%), a facilidade que encontraram ao realizar este estilo de dança (16,7%) e, por fim, o facto de ser um estilo de dança que promove a dinâmica dos grupos (16,7%).

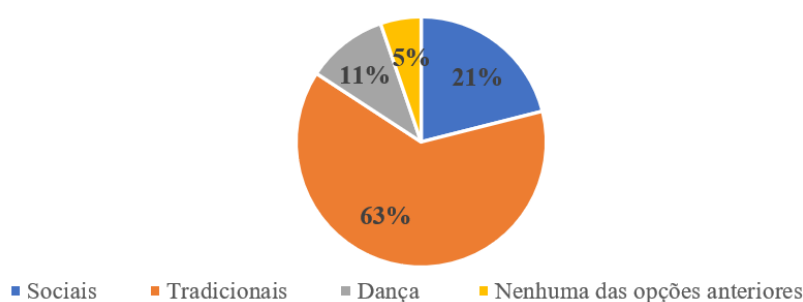


Gráfico 29 – Tipo de dança que mais gostaram

Um dos alunos afirma “*Eu gostei mais das Danças tradicionais, eu praticamente não gosto de dançar muito, mas as tradicionais são as mais fáceis para mim para dançar e pronto, senti mais facilidade nessa.*”. Outro aluno corrobora com o seu colega dizendo que “*Eu também gostei mais das danças tradicionais (...), achei muito mais fácil as danças tradicionais por isso foram essas que gostei mais, senti-me mais motivado para essas.*”. Através desta análise é possível verificar que, embora tenham sido lecionadas um número bastante diminuto de aulas de Danças Tradicionais Portuguesas, os alunos demonstraram grande gosto pelas mesmas, ficando com vontade de alargar os seus conhecimentos nesta área das ARE. No entanto, é

importante realçar que apenas foi abordado o Regadinho, dança que se enquadra no nível introdutório, pois é composta apenas por 3 passos de baixa complexidade. Caso fosse lecionado um maior número de aulas de Danças Tradicionais Portuguesas, naturalmente grau de complexidade aumentaria progressivamente, criando-se, assim, novos desafios aos alunos, que se veriam confrontados com outro grau de exigência superior.

Na questão relativa à formação dos grupos, onde era pedido que os alunos dissessem se concordavam ou não com a organização implementada, é possível verificar através do gráfico 2 que, sensivelmente um em cada quatro alunos que inicialmente preferia ter autonomia-na formação dos grupos, reporta as vantagens de ser o professor a estruturar os grupos de trabalho. Os alunos que se enquadram nesta perspetiva compõem 66,7% da amostra total.

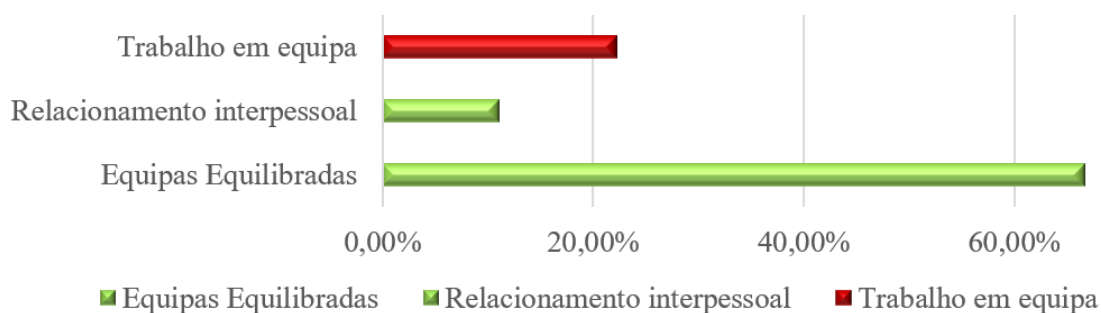


Gráfico 30 – Opinião dos alunos acerca da formação dos grupos para as diferentes tarefas

Dos vários testemunhos dos alunos, de destacar a opinião de dois deles “*A professora a escolher os grupos há uma maior interação entre colegas que raramente falávamos e acho que aumenta a nossa amizade entre todos e resulta de um melhoramento do trabalho de certeza.*” e “*Eu até acho que a professora ao fazer os grupos fez bem porque ela distribuiu assim o equilíbrio da turma e colocou pessoas com certas vivências em grupos com outras pessoas com menos vivências eu acho que com a intenção mesmo de que os com mais vivências ajudassem os com menos vivências.*”. É possível verificar que os alunos, embora numa primeira instância preferissem formar os seus próprios grupos de trabalho com base em critérios que achassem mais corretos ou mais convenientes, após a intervenção com a UD das ARE percebem a vantagem e concordam que os grupos sejam feitos pelo professor, pois compreendem que existe

uma determinada intencionalidade com repercussões na qualidade das vivências e aprendizagem em contexto de aula. Na verdade, indo ao encontro daquilo que Simões, Neves e Gomes (2009) defendem, é importante que o professor, quando formar grupos de trabalho tenha em conta as diversas informações que possui acerca dos alunos e os faça com uma determinada intencionalidade, procurando assim que todos os alunos atinjam o sucesso.

Para finalizar a análise qualitativa, em relação à questão “Caso fossem vocês a escolherem os vossos colegas de grupo, que critério iriam utilizar? Afinidade? Competências? Uma junção destes 2 critérios? Porquê?”, 27,8% respondeu que escolheria por questões de afinidade, justificando que existiria uma melhor comunicação, maior cumplicidade e o facto de, ao possuírem conhecimento acerca dos seus parceiros, ajudar-a realizar as tarefas /facilitaria a realização de tarefas. No entanto, uma maioria expressiva da turma, 72,2%, realizaria o grupo com base na junção dos dois critérios, afinidade e competências, pois diz que existiria uma melhor cumplicidade e comunicação, mas também um apoio no desenvolvimento de competências em que, os alunos com mais habilidades motoras poderiam auxiliar os colegas com menos competências. De realçar que nenhum dos alunos selecionou a opção direcionada apenas para as competências.



Gráfico 31 – Critérios de formação dos grupos

De entre os dezanove testemunhos, destacamos dois que consideramos relevantes e que complementam estes dados, em que o primeiro justifica o porquê de achar melhor a formação de grupos pela questão da afinidade, dizendo que “*Afinidade porque ao conhecer os pontos fortes das pessoas com as quais estamos a trabalhar e ao me sentir confortável no grupo de trabalho, o resultado poderia ser melhor*”. Num segundo depoimento e desenvolvendo a justificação para a constituição dos grupos através da junção dos critérios competência e

afinidade temos “*Eu acho que uma junção dos 2 é bem melhor porque para além de ser necessário algumas pessoas com competências, que uns sejam melhores que os outros e assim ajudam-se e penso que se fosse apenas por afinidade não ia correr bem apesar de nos sentirmos confortáveis uns com os outros, portanto a junção dos dois seria o ideal*”. É possível constatar que a turma, na sua maioria, percebe a importância da formação dos grupos de forma equilibrada e homogênea entre si para que todos atinjam o sucesso. No entanto, para que o sucesso seja atingido é importante que a questão da afinidade não seja descorada, pois os alunos não conseguirão desenvolver plenamente as suas competências se não estiverem inseridos num meio propício. É importante que, para além de serem disponibilizados os materiais e instalações adequadas, os alunos tenham parceiros de tarefa com quem se consigam relacionar e que se auxiliem mutuamente nas lacunas de cada um.

Na análise quantitativa, mais concretamente a análise feita ao questionário direcionado para a motivação dos alunos nas aulas de ARE, na primeira questão analisada “Acha que a forma como foram lecionadas as aulas de ARE influenciou a dinâmica da turma?” 3, em cada 4 alunos, referiram que a dinâmica da turma sofreu melhorias. Para além disto, através da análise do gráfico 4 é possível verificar que nenhum aluno acha que a intervenção em ARE afetou de forma negativa a dinâmica da turma. Também é possível concluir que aproximadamente 1 em cada 3 alunos afirma que a melhoria da turma se enquadra no nível mais elevado (“*Melhorou Bastante*”).

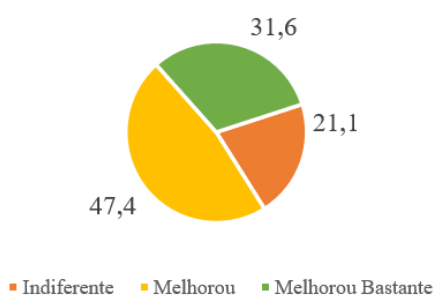


Gráfico 32 – Influência da intervenção em ARE na dinâmica da turma

É perceptível que, do ponto de vista dos alunos, a intervenção em ARE surtiu efeitos positivos na dinâmica da turma, sendo possível destacar a importância que as ARE têm nas relações interpessoais dos alunos pois são uma matéria de ensino que promove a interação

constante entre os alunos. O contacto físico é recorrente e, na abordagem da maioria das aulas foi trabalhado de forma diversificada e criativa quer na abordagem da Dança tanto nas Danças Tradicionais Portuguesas como nas Danças Sociais. Nas DTP como na DS os alunos estavam em situação de pares e em contacto físico permanente, podendo ser um motivo para justificar esta melhoria significativa na dinâmica da turma. Para Vlop (1994) o toque estabelece uma comunicação mais íntima entre os pares.

A fim de calcular a influência que a UD de ARE teve na dinâmica da turma, foi pedido aos alunos que classificassem o estado da mesma antes e depois desta intervenção. Assim sendo, foi possível verificar que ocorreu um aumento significativo na dinâmica de grupo (gráfico 5). Analisando as respostas dadas pelos alunos num contexto de pós intervenção é possível verificar uma consistência nas opiniões dos mesmos acerca da dinâmica da turma, afirmando que é visível que ocorreu esta melhoria após a intervenção na UD de ARE. Comparando a resposta de cada aluno antes e depois da intervenção, é visível que ocorreu uma evolução de 41,1% na sua opinião.

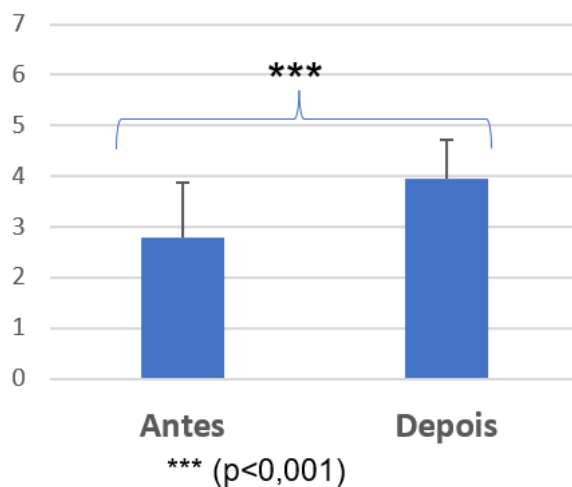


Gráfico 33 - A influência que a UD teve na dinâmica da turma

Com base nas convicções de Reis (2004), a intervenção em ARE contribuiu para o desenvolvimento da dinâmica da turma pelas múltiplas características que esta matéria de ensino possui, sendo a relação que os alunos estabelecem com os seus colegas, principalmente através do contacto físico próximo, um dos motivos possíveis para justificar a melhoria sentida,

podendo assim aumentar os laços criados entre estes. No entanto, é muito importante ter sensibilidade para compreender as características relacionais e níveis de abertura dos alunos para a abordagem das ARE para que a intervenção pedagógica surta o efeito desejado. Poderá existir turmas em que, pelas inúmeras resistências que os alunos possuem em abordar ARE, a dinâmica da turma não melhora, como é o caso do estudo de Sousa e Caramaschi (2011)-que, numa amostra de 42 alunos, constatou a existência de um número significativo de adolescentes que diz ter vergonha em dançar com um colega, não sendo possível desenvolver uma tal relação de proximidade entre eles.

Por fim, em relação à última questão analisada que recai sobre a motivação dos alunos após as aulas de ARE, a motivação que estes têm para aprofundar os conteúdos de ARE e para a prática de atividade física, é possível verificar que nas 3 categorias apresentadas, uma maioria muito expressiva dos alunos enquadra-se nos níveis “*Motivado*”, “*Muito Motivado*” e “*Extremamente Motivado*”. As percentagens dos níveis “*Desmotivado*” e “*Bastante Desmotivado*” são realmente diminutas, sendo que a opção, “*Pouco motivado*” não é selecionada por nenhum aluno em duas das questões colocadas, tal como é possível visualizar através do gráfico 6.

Uma vez mais é possível verificar que os alunos consideram que as vivências proporcionadas na UD de ARE teve influência positiva nos seus níveis motivacionais, quer após as aulas de ARE (84,3%), quer na vontade para aprofundar os conhecimentos desta matéria de ensino (94,8), quer na motivação para a AF (94,8).

Daqui poderemos inferir que as metodologias utilizadas na abordagem dos conteúdos das matérias de ARE na UD proposta, parecem ter sido ser adequados na promoção dos níveis motivacionais dos alunos e na melhoria do nível relacional interpessoal da turma, com repercussões positivas no processo de aprendizagem dos alunos.

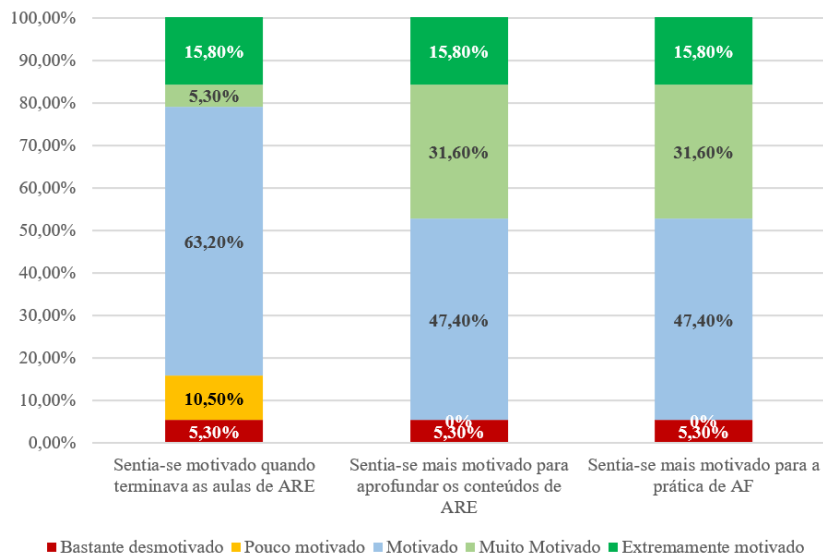


Gráfico 34 - Motivação após as aulas de ARE, para aprofundar os conteúdos de ARE e para a prática de AF

9.2.5 - Conclusões

Realizando um balanço daquilo que foi a intervenção na UD de ARE, é possível verificar melhorias significativas nos níveis relacionais da turma evidente na análise sociométrica realizada no período pré e pós intervenção. em que as escolhas dos alunos foram diluídas por um maior número de colegas ao invés de recaírem para um determinado aluno, como era verificado no início do ano letivo. Apesar de não poderemos atribuir esta alteração somente pela intervenção e vivências proporcionadas pela UD de ARE pois, logo que foi constatado a prevalência de nomeações nesse aluno, as questões relacionadas com a formação dos grupos foram tidas em conta ao longo de todas as aulas, claramente que foi dado maior ênfase e evidência a esse parâmetro durante o processo de Ensino/Aprendizagem na UD de ARE.

As metodologias e estratégias utilizadas ao longo de toda a intervenção, resultaram na melhoria da dinâmica relacional da turma pois, é visível através dos resultados, que os alunos afirmam, quer na análise quantitativa, quer na análise qualitativa que o modo como foram feitos os grupos e o facto de ocorrer uma troca constante de pares durante as aulas foram fatores positivos para a melhoria da dinâmica da turma. Outro dos fatores sujeitos a análise foi a motivação dos alunos para a atividade física, Educação Física e ARE. Nestes três parâmetros foi perceptível que a turma aumentou os seus níveis motivacionais, enquadrando-se em níveis elevados (*“Motivado”, “Muito Motivado” e “Extremamente Motivado”*). De acordo com Marante e Ferraz (2006), o professor possui um papel preponderante na motivação do aluno

para a prática de determinada tarefa, pois é responsável por propiciar um meio adequado para o desenvolvimento e a aprendizagem de determinados conteúdos, criando assim um clima motivacional positivo e eficaz para que os alunos sejam capazes de atingir os objetivos estipulados.

O processo de intervenção na UD de ARE foi desafiante pela diversidade de conteúdos desta matéria de ensino e pela falta de vivências e até de algumas resistências dos alunos, tendo, repercussões positivas na experiência do professor estagiário. A intervenção planejada e realizada foi simultaneamente ajustada à dinâmica da turma de forma a encontrar as melhores estratégias e metodologias a fim de contribuir positivamente para as relações interpessoais na turma, assim como otimizar a motivação dos alunos para a EF em geral, e para as ARE em particular, conseguindo ajustar a intervenção às particularidades de cada aluno a fim de que todos atingissem os objetivos propostos.

Face aos dados recolhidos, um dos aspetos a ajustar na estruturação futura de uma UD de ARE para este nível de ensino e seria, o aumento do número de aulas com Danças Tradicionais Portuguesas pois foi o conteúdo da Dança em que os alunos da turma mais interesse manifestaram para aprofundar os seus conhecimentos e vivências.

9.2.6 – Balanço da Ação Científico-Pedagógico Coletiva

A ACPC é um dos parâmetros incluídos no EP que deve ser desenvolvido por todos os estagiários. Esta consiste na organização de um conjunto de comunicações que devem se encontrar dentro de um determinado tema. Cada estagiário deverá realizar uma comunicação e, sempre que se justificar o núcleo de estágio deve convidar um preletor de referência que faça uma comunicação relacionado com a temática desenvolvida. Neste ano, o tema da ação foi “O Ecletismo da Educação Física - Contributos Didáticos”. A ação decorreu em 2 dias, dia 30 de abril e 7 de maio, entre as 9h e as 18h.

Por ser uma temática muito abrangente, foi possível selecionar um vasto reportório de subtemas que se enquadravam nos objetivos da ACPC. Assim sendo, decidimos desenvolver o tema “Estratégias Didáticas no processo de Ensino e Aprendizagem em Educação Física –

Importância da motivação e relações sociométricas em unidades didáticas de Atividades Rítmicas Expressivas (ARE)”. O interesse por este tema surgiu após a observação dos resultados dos testes sociométrico e de motivação obtidos na turma onde estávamos a desenvolver estágio. Constatámos que existia um aluno que era claramente destacado em todas as categorias de rejeição, e verificámos, através do teste de motivação, que os alunos da turma possuíam uma baixa motivação para a EF. A intervenção foi feita na matéria de ensino de ARE pelas mais valias que esta apresenta no desenvolvimento da componente socio afetiva.

A responsabilidade da organização da ACPC ficou maioritariamente entregue aos estagiários, envolvendo realização de diversas tarefas em contexto pré-atividade, nomeadamente a elaboração do cartaz, a organização do coffee break, a elaboração de toda a sinalética, entre outras tarefas. Começando pela elaboração do cartaz, cada núcleo de estágio ficou encarregue de realizar uma proposta de cartaz para que os orientadores decidissem aquela que melhor se enquadraria na ação. Ficou decidido que seria a proposta do núcleo de estágio da Jaime Moniz, sendo as estagiárias deste núcleo a efetuar as alterações sugeridas pelos orientadores. No entanto, todo este processo foi realizado tardiamente, sendo que o cartaz apenas ficou finalizado sensivelmente duas semanas antes da realização da ação. A afixação do cartaz e respetivo programa, na ESJM, apenas foi colocado 2 dias antes do fim das inscrições, sendo uma das diversas lacunas no processo de divulgação.

Em relação à logística por detrás do coffee break, o grupo de estagiários decidiu que tentaria arranjar o maior número de patrocinadores para que o investimento financeiro de cada um fosse o menor possível. O núcleo de estágio da Jaime Moniz ficou, novamente, responsável por tratar desse parâmetro de organização, conseguindo arranjar, em tempo reduzido, um bom número de patrocínios, o que evitou encargos pessoais desnecessários. Toda a logística de recolha dos alimentos foi feita sem qualquer problema

Um dos problemas que existiu antes da ACPC recaiu na dificuldade em arranjar uma atração para a abertura. Uma das soluções encontradas passou por solicitar a contribuição dos alunos de 1º ano de Mestrado a fim de estes realizarem uma pequena coreografia com o auxílio da prof. Ana Luísa. No entanto, um dos estagiários conseguiu um grupo de danças de salão, mais concretamente de Salsa, para realizar uma pequena demonstração do seu trabalho.

Acabamos por ficar com 2 grupos para realizar a abertura o que, no meu ponto de vista, não foi positivo e acabou por atrasar os trabalhos do turno da manhã desse dia. O grupo de Salsa, ao contrário do grupo de alunos de mestrado, fez uma apresentação baseada no improvisado e com a intenção de chamar pessoas do público para experienciarem a coreografia o que não foi adequado para o contexto daquela ação. Uma das formas de evitar este acontecimento passaria por realizar um levantamento prévio daquilo que seriam as tarefas desempenhadas pelo grupo, alertando assim que aquele tipo de abordagem não estaria dentro do desejado para o evento.

Nos intervalos da ACPC coffee breaks, foram abertos numa primeira fase aos convidados e numa segunda fase a todos os inscritos na ação. Foram diversos os comentários elogiosos realçando a quantidade e qualidade dos coffee breaks. O processo de creditação e controlo de presenças esteve sempre assegurado por elementos da organização e decorreu sem problemas

Foram detetadas algumas lacunas no processo de apresentação das preleções. Não tivemos o cuidado de projetar uma imagem alusiva ao tema, por exemplo o cartaz, sempre que findava uma comunicação, ficando o visível ambiente de trabalho do computador utilizado. Outro dos incidentes que ocorreu foi a ausência do único elemento da sala, num momento de passagem para o coffee break, em que o moderador daquele módulo não tinha conhecimento do que era suposto dizer ou fazer. Isto aconteceu no turno da tarde do segundo dia pelo facto de estarmos com a equipa bastante reduzida pela indisponibilidade dos voluntários (alunos da Licenciatura e Mestrado). Ainda na sala, os discursos de abertura, quer no primeiro dia, quer no segundo, foram pouco fluidos, pois os estagiários que ficaram responsáveis por essa tarefa eram, simultaneamente preletores nesse mesmo dia, o que fez com que a preocupação para a realização de um discurso inicial de qualidade tenha sido descorada.

Apesar destes contratemplos é de realçar que não ocorreram grandes percalços durante nenhum dos dias, quer no decorrer da ação, quer no findar da mesma, pois as salas disponibilizadas ficaram limpas e arrumadas e as comunicações decorreram com a qualidade desejada. Um dos grandes problemas sentidos foi a falta de adesão à ação. Era espectável que o número de inscritos fosse muito mais elevado do que o número de pessoas presentes na mesma. Uma das hipóteses que pode justificar esta falta de presença foi, primeiramente o facto

de ser uma ação totalmente presencial, pois as pessoas continuam a privilegiar as ações de formação que são online. Outra hipótese passa pela tardia divulgação e realização da ação. O facto de a ação ter sido realizada apenas em abril e maio dificultou a adesão dos interessados nesta área, pois muitos deles já possuíam as horas de formação necessárias. Uma sugestão que pode ser considerada para os anos futuros é realmente realizar a ação entre meados de março e início de abril, de forma a conseguirem mais inscritos. Caso não haja disponibilidade em realizar a ação tão precocemente, é importante que a divulgação do cartaz seja muito mais cedo do que aquilo que foi feita este ano. Sugerimos que esta divulgação se faça entre dezembro e janeiro de forma que os potenciais interessados tenham conhecimento prévio da realização da ação no início do ano.

Passando então para aquilo que foi a nossa preleção, logo após a escolha do tema foi estruturado um cronograma com as atividades a desenvolver e respetivas datas-limite para que a intervenção fosse planeada, realizada e refletida com o devido tempo. No entanto, por diversos motivos, o cronograma não foi cumprido, levando a que algumas tarefas se acumulassem, prejudicando assim a processo previamente planeado. No entanto, nem todas as tarefas foram realizadas fora do tempo programado. A planificação da UD foi feita previamente embora tenha sido ajustada ao longo da sua aplicação pelas dificuldades sentidas quer na elaboração quer na lecionação.

No que concerne à recolha da informação, nomeadamente aos grupos de focus, à aplicação do 2º teste sociométrico e ao questionário da motivação e vivências em ARE, foi feita tardiamente. No entanto, os alunos colaboraram por forma a que os dados fossem todos recolhidos em tempo útil. Temos plena noção de que o facto de a turma colaborar no preenchimento dos questionários e testes foi um ponto crucial para conseguir retirar os dados dentro de um tempo aceitável, para posterior análise, o que poderia não ter acontecido se estivesse perante outro tipo de alunos. O tratamento dos dados, pela recolha tardia, foi igualmente realizado muito perto da data de apresentação, efetuando-se apenas 3 dias antes da mesma.

O facto do nosso módulo ter sido iniciado com a apresentação de um conjunto de movimentos realizados por ginastas, enquadrou bem o tema uma vez que as preleções eram

todas direcionadas para a Dança. Por outro lado, deu um aspeto distinto e diferenciador, não seguindo o padrão de todos os outros. Relativamente ao momento da apresentação, a minha comunicação foi esclarecedora, sendo possível verificar que todos os procedimentos realizados no processo de intervenção, bem como os instrumentos utilizados para recolha de informações pertinentes, assim como na posterior análise e conclusões retiradas, foram ajustados. No entanto, poderia ter apresentado de um modo mais descontraído, olhando mais para o público e não ficando tão limitada à informação das notas da apresentação.

10 – Considerações finais

O relatório de estágio é um documento que reflete todas as atividades realizadas ao longo do EP, desenvolvido, neste caso particular, no ano 2021/2022. Como é possível verificar, ao longo deste documento encontram-se as atividades desenvolvidas, sendo a sua abordagem de acordo com o planejamento realizado, a concretização da mesma e a respectiva reflexão de cada uma delas. Dentro deste conjunto de atividades, é de destacar a PL que decorreu ao longo de todo o ano letivo na turma 7 do 11º ano da ESJM, como também num conjunto de aulas lecionadas à turma de 5º ano da EBSAAS, ocupando assim grande parte das tarefas desenvolvidas neste processo de formação Científico e Didático-Pedagógico. Assim sendo, procurei refletir de forma aprofundada sobre todas as tarefas desenvolvidas, a fim de privilegiar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, ajustando os métodos e as metodologias que melhor se enquadravam e desenvolvendo também a minha capacidade de adaptação às contrariedades que foram surgindo ao longo de todo o processo.

O EP simboliza o finalizar da etapa formativa antecedente à habilitação para ficar capacitada de exercer a docência na área da EF. Todo este processo constituiu-se como uma mais valia quer para o meu desenvolvimento a nível profissional como também a nível pessoal. Foi no EP que tive a oportunidade de aplicar, em contexto prático, os conhecimentos que fui adquirindo ao longo de todo o meu percurso universitário, ajustando sempre aquilo que eram as necessidades dos alunos em questão. Assim sendo, de modo a intervir da forma mais eficaz possível, procurei reunir o máximo de informações acerca da instituição onde iria desenvolver a maior parte da PL (ESJM) por forma a compreender quais os recursos que teria ao meu dispor para desenvolver as aulas. Para além dos recursos, procurei perceber quais as diretrizes que estavam estipuladas para o ano de escolaridade em questão, recolhendo as informações necessárias quer junto dos documentos das AE como também nos documentos orientadores e desenvolvidos pela escola.

Através deste documento, é notória a importância que a PL teve ao longo de todo o EP, primeiramente pela ocupação temporal que esta apresenta, como também pela responsabilidade de desenvolver um conjunto de matérias de ensino e, conseqüentemente, atingir uma série de objetivos ao longo de todo o processo. Para além da PL, é importante destacar uma atividade

em particular, a extensão curricular, que à priori seria apenas o desenvolvimento de uma atividade diferenciada daquilo que era a abordagem das restantes matérias de ensino e que foi planeada de forma meticulosa desde o início do 1º período para que se realizasse uma atividade em concordância com outras disciplinas, envolvendo assim os restantes professores da turma como também os Encarregados de Educação e que, pelas contrariedades anteriormente não foi possível realizar, tendo que, num curto espaço de tempo, planear outra atividade que correspondesse ao exigido. Foi claramente um processo que colocou à prova a minha capacidade de adaptação à adversidade e de resolução do problema num curto espaço de tempo.

No entanto, de todas as tarefas desenvolvidas no EP, aquela que foi mais gratificante para mim e que realmente senti que fui extremamente útil para os alunos, foi a intervenção feita em ARE, estudando as relações sociométricas e questões motivacionais dos alunos para a EF em geral e para as ARE, em particular. Foi extremamente compensador para mim perceber que a minha intervenção trouxe efeitos positivos nas dinâmicas interpessoais da turma, amenizando pequenos problemas que existiam como também estimular a que alunos que, num período antecedente à abordagem desta matéria de ensino não possuíam grandes expectativas para a mesma, em que alguns casos existiam até mesmo desmotivação por parte destes, no findar da mesma, passaram a ter outro olhar sobre esta matéria de ensino.

Uma das questões que me impressionou quando recolhi um conjunto de informações antecedentes à intervenção na UD de ARE, foi o número significativo de alunos a quem já teria sido lecionado esta matéria de ensino em anos letivos anteriores, o que não é comum se verificar, tal como realçam anteriores estudos (Correia, Carvalho, Pita, Castro, & Rodrigues, 2018; Brito, Correia, & Carvalho, 2016) mesmo que seja uma matéria de ensino de carácter obrigatório em todos os anos de escolaridade. Esta foi uma das questões que facilitou todo o processo de leção das ARE pois o facto de alguns alunos já possuírem algumas vivências, fez com que variados processos, quer a nível organizacional como também a nível metodológico, se tornassem mais facilitados.

Realizando um balanço geral daquilo que foi todo o processo do EP, este constituiu um processo de formação contínua, de resiliência e de constante reflexão crítica quer a nível pessoal como também a nível profissional. Acredito que a autoavaliação e a reflexão constante daquilo

que é feito é o ponto de partida para se atingir o sucesso, pois só assim é possível identificar aquilo que está a ser feito de forma correta, como também possibilita a identificação dos erros e permite a respetiva correção dos mesmos, reajustando os processos quando necessário.

É fundamental agradecer a todos os agentes envolvidos ao longo deste árduo processo, desde alunos até professores estagiários, orientadores, professores das diferentes escolas como também o pessoal não docente das mesmas, em particular da ESJM, por todos os ensinamentos transmitidos, por todas as experiências proporcionadas que me fizeram crescer quer a nível profissional como também a nível pessoal.

Concluo assim que o EP foi o processo mais complexo que tive na minha curta carreira, sendo um dos maiores desafios que enfrentei até então. Se dúvidas existissem, estas desapareceram por completo ao finalizar todo este processo. Percebi a importância e influência que o professor tem no processo evolutivo de cada aluno, sendo assim um agente determinante em todo o processo de ensino-aprendizagem de cada um deles. Finalizo esta etapa com a certeza de que dei o melhor de mim para as responder às obrigações do EP, como também e principalmente, para contribuir na evolução de todos os alunos com quem tive a oportunidade de interagir, em particular os 19 alunos da turma 7 do 11º ano da ESJM que me acompanharam ao longo de todo o ano letivo. O conhecimento nunca se esgota, portanto é importante estarmos dispostos a aprender todos os dias.

11 – Referências bibliográficas

- Allal, Linda et al (1986). *A avaliação Formativa num ensino diferenciado*, Coimbra: Almedina.
- Andrade, P. (2013). *Relatório do Estágio Pedagógico na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia*. (Tese de Mestrado). Universidade da Madeira, Funchal, Madeira.
- Aranha, A. (2007). *Observação de aulas de Educação Física*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Barbosa, T. (2000). *Manual prático de actividades aquáticas e hidroginástica*. Lisboa: Xistarca.
- Barlow, M. (2006). *Avaliação escolar: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artmed.
- Bento, J. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*, Livros Horizonte, Lisboa.
- Boas, J. (2003). *Hidroginástica: considerações biomecânicas acerca de formas alternativas de fruir o meio aquático*. In S. Soares; R. Fernandes; C. Carmo e J. Boas (Eds.), *Organização e fatores condicionantes do ensino das atividades aquáticas* (pp. 137-139). Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Bonachela, V. (1994). *Manual básico de hidroginástica*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Brito, S., Correia, A. L., & Carvalho, M. L. (2016). *ARE em âmbito escolar: problemas e possíveis soluções*. Em H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões, & R. Alves, *Problemáticas da Educação Física II* (pp. 154-162). Funchal: Universidade da Madeira.
- Carvalho, Lídia Madalena. (1994). *A avaliação das aprendizagens em Educação Física*. Em S. P. Física, *A avaliação em Educação Física* (pp. 135-151). Boletim SPEF.
- Correia, A. L., Carvalho, M. L., Pita, D., Castro, M., & Rodrigues, A. (2018). *Abordagem das Atividades Rítmicas Expressivas na EF*. Em H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões, & R. Alves, *Didáticas da Educação Física - Perspetivas, interrogações e alternativas* (pp. 139-175). Funchal: Universidade da Madeira.

Crespo, J. (1990). Os Jogos Tradicionais em Portugal. Os Caminhos da Investigação, in Cameira Serra et al. (Org.), *Actas das Jornadas de reflexão “Os Jogos Tradicionais em Portugal”*. Guarda: Instituto Politécnico de Guarda, Guarda, 1990, pp. 51-62.

Domaradzki, Jaroslaw; Cichy, Ireneusz; Rokita, Andrzej; Popowczak, Marek;. (30 de Janeiro de 2020). *Effects of Tabata Training During Physical Education Classes on Body Composition, Aerobic Capacity, and Anaerobic Performance of Under-, Normal- and Overweight Adolescents*.

Duarte, P. (2014). Efeito do treino intervalado de alta intensidade em parâmetros bioquímicos e funcionais: Um estudo na população universitária de Coimbra (Master's thesis).

Escola Secundária Jaime Moniz. (2015). *Regulamento Interno*. Funchal.

Escola Secundária Jaime Moniz. (2018-2022). Projeto Educativo. *Tradição e Inovação*. Funchal.

ESJM. (2020). *Escola Secundária Jaime Moniz*. Retrieved from <https://www.jaimemoniz.com/index.php/escola/identidade/missao-e-visao.html>

Faria, J., Pinho, R., & Valente-dos-Santos, J. (2021). *Fair Play*. LeYa.

Fernandes, L., Brito, R., Rodrigues, D., & Alves, R. (2014). Paradigmas da avaliação no Ensino Secundário: ao Serviço da Excelência ou da Aprendizagem? Em H. Lopes, É. R. Gouveia, R. Alves, & A. L. Correia, *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 24-31). Funchal: Universidade da Madeira.

Ferreira, D. (2005). *Construção de instrumentos de observação de práticas educativas – avaliação diagnóstica – construção de um instrumento de observação comum a andebol e a basquetebol*.

Fomina, O. (2009). *Active exercises in water for advanced age women as the way to improve their physical workability and to correct body composition*. *Adv Gerontol*, 22, 343-347.

Freitas, D. (2015). *Dossier de Estágio: Núcleo de estágio da Escola Secundária Jaime Moniz*.

Friedmann, A. (1995). *Jogos Tradicionais*. Publicação: Série Idéias n. 7. São Paulo: FDE, pp. 54-61.

Gaines, M. (2000). *Actividades acuáticas. Ejercicios de tonificación, cardiovasculares y de rehabilitación*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Gonçalves, F., Fernandes, M., Gaspar, A., Oliveira, R., & Gouveia, É. (2014). A Avaliação Diagnóstica em Educação Física: uma Abordagem Prática a Nível Macro. Em H. Lopes, É. R. Gouveia, R. Alves, & A. L. Correia, *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 89-95). Funchal: Universidade da Madeira.

Gouveia, C. (2021). *Dossier de Estágio: Núcleo de estágio da Escola Secundária Jaime Moniz*.

Gouveia, É., Rodrigues, A., Correia, A. L., Alves, R., & Lopes, H. (2018). Perspetivas de Investigação no Ensino da Educação Física: O exemplo do Estágio Pedagógico do Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Em H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, & R. Alves, *Didática da Educação Física - Perspetivas, interrogações e alternativas* (pp. 212-227). Funchal: Universidade da Madeira.

Graça, A. (2018). O papel do professor de Educação Física numa escola em mudança: ensinar, aprender e avaliar em Educação Física - os desafios do presente. Em H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões, & R. Alves, *Didática da Educação Física: perspetivas, interrogações e alternativas* (pp. 200-211). Funchal: Universidade da Madeira.

Guedes, M. (1991). *As crianças e os jogos tradicionais*. Revista Horizonte, 43, 9-14.

Imanudin, I., & Sultoni, K. (2017). *Tabata Training for Increasing Aerobic Capacity*.

Jerónimo, R. C. (2020). *Relatório de Estágio Pedagógico - Agrupamento Escolas do Fundão*. Beira Interior: Universidade Beira Interior

Libâneo, J. C. *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 1993.

Lopes, H., Fernando, C., Vicente, A. & Prudente, J. (2010). A função do docente de educação física. Em A. Albuquerque, C. Pinheiro, N. Fumes & L. Santiago, *Educação física, desporto e lazer: Perspetivas luso-brasileiras*. Maia: Edições ISMAI.

Lopes, H. (2012). *O Futebol: uma ferramenta educativa*. Universidade da Madeira.

Lopes, H., Rodrigues, A., Gouveia, E., Correia, A. L., Alves, R. (2018). *Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira - Compreender, Intervir, Transformar*. <https://eferamcit.wixsite.com/eferamcit>

Lopes, H., Rodrigues, A., Correia, A. L., Alves, R., Prudente, J., Ornelas, R., . . . Gouveia, É. (2019). A Educação Física nas Escolas da RAM - Compreender, Intervir, Transformar (EFERAM-CIT). Em H. Lopes, A. Rodrigues, É. Gouveia, A. L. Correia, & R. Alves, *A Educação Física em tempos de mudança: Ferramentas Didáticas* (pp. 6-12). Funchal: Universidade da Madeira .

Luckesi, C. (1995). *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez.

Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). *Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física*.

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Educação Física - Articulação com o Perfil dos alunos - 5º ano|2º ciclo do Ensino Básico*. Retrieved from http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_educacao_fisica.pdf

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Educação Física - Articulação com o Perfil dos alunos - 11º ano| Ensino Secundário*. Retrieved from http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_educacao_fisica.pdf

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Educação Física - Introdução Geral*. Portugal. Retrieved from https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/educacao_fisica_intr_geral.pdf 403

Ministério da Educação. (2018). *Competências Essenciais. Currículo Nacional do Ensino Secundário*. Retrieved from http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/anexo_ef.pdf

- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Perrenoud, Philippe (1993). *Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica*. In Estrela, Albano e Nóvoa, António, *Avaliação em Educação: Novas Perspectivas*, Lisboa: Educa.
- Perrenoud P. (1999). *Avaliação – Da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Raseth, A. J. (1990). *Ser formador*. *Formar*, 1, 26 – 28. Recuperado de http://www.iefp.pt/iefp/publicacoes/Formar/Documents/Formar%201990/FORMAR_1.pdf.
- Ribeiro, L. (1997). *Avaliação da aprendizagem* (6ª edição). Lisboa: Texto Editora.
- Rocha, J. (2001). *Hidroginástica - Teoria e Prática* (4º Edição ed.). Rio de Janeiro: Editora Sprint.
- Rodrigues, M. R. (2012). *Efeito de um programa de hidroginástica na composição corporal e no desenvolvimento da resistência, da força muscular e da flexibilidade de adolescentes e jovens adultos*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Rosado, A., Dias, L. & Silva, C. (2002). Avaliação das aprendizagens em Educação Física e Desporto. In A. Rosado & C. Colaço (Org.), *Avaliação das Aprendizagens*, (pp. 11-98). Lisboa: Omniserviços.
- Safrit, M. J. (1973). *Evaluation in physical education: Assessing motor behavior*: Prentice Hall.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Cruz Quebrada, Lisboa: Edições FMH.
- Simões, J., Fernando, C., & Lopes, H. (2014). Avaliar em Educação Física - A Necessidade de um Quadro Conceptual. Em H. Lopes, É. R. Gouveia, R. Alves, & A. L. Correia, *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 17-23). Funchal: Universidade da Madeira.

Sousa, C. M. (1997). *Os Jogos Tradicionais como Unidade Didáctica do Programa de Educação Física*. Guarda. Dissertação de Monografia apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico da Guarda.

Spudeit, D. (Fevereiro de 2014). *Elaboração do Plano de Ensino e do Plano de Aula*.

Xavier, C. e Fernandes, C. (2011). *Algumas ponderações sobre avaliação em educação física escolar*. Diálogos Educacionais, Campo Grande, MS, v. 2, n. 1, p. 59-67, maio 2011 –ISSN: 2179-9989.

11 – Anexos

Anexo 1 – Planeamento anual 11º07



Escola Secundária Jaime Moniz
Ano letivo: 2021/2022

Programa anual de Educação Física – 11º07

Períodos	Área	Unidades didáticas/conteúdos	Duração
Avaliações iniciais	Todas as matérias	Recolha das avaliações dos alunos em relação a todas as matérias de ensino assim como da aptidão física; Recolha de dados antropométricos.	7 aulas 4 semanas
Avaliações formativas			
1º Período	1º rotação: 18/10-12/11 (4 semanas)	Atividades	Natação: Equilíbrio; respiração; propulsão dos membros superiores; propulsão dos membros inferiores; saltos; viragens.
			Voleibol: Objetivos e regras do jogo; ações tático-técnicas (serviço (por cima e por baixo); passe manchete; enquadramento para rececionar a bola (1º e 2º toque); deslocamento em direção à rede; passe alto (para a frente e costas); remate; posição básica de defesa); jogo de 2x2 e 4x4.
			Badminton: Objetivos e regras do jogo; Ações tático-técnicas (serviço (curto e longo); lob; clear; amortie; drive; remate; deslocamento para realizar o batimento do volante; posicionamento base; jogo de 1x1 e 2x2
	2º rotação: 15/11-17/12 (5 semanas)	Aptidão Física	Testes do Fitescola. Programa de treino Tabata para o desenvolvimento da aptidão física.
	Conhecimentos	Métodos e meios de treino mais adequados ao desenvolvimento/manutenção das capacidades motoras; Fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas	2 aulas de 50' 02/12 e 09/12
2º Período	3º rotação: 03/01-11/02 (6 semanas)	Atividades	Voleibol: Objetivos e regras do jogo; ações tático-técnicas (serviço (por cima e por baixo); passe manchete; enquadramento para rececionar a bola (1º e 2º toque); deslocamento em direção à rede; passe alto (para a frente e costas); remate; posição básica de defesa); jogo de 2x2 e 4x4.
			Badminton: Objetivos e regras do jogo; Ações tático-técnicas (serviço (curto e longo); lob; clear; amortie; drive; remate; deslocamento para realizar o batimento do volante; posicionamento base); jogo de 1x1 e 2x2
	4º rotação: 14/02-31/03 (7 semanas)	Atividades	Dança: Noção de ritmo, orientação espacial e de movimento; movimento locomotores; movimentos não locomotores; combinação dos movimentos locomotores e não locomotores; expressão corporal como forma de
			8 aulas 5 semanas



Escola Secundária Jaime Moniz
Ano letivo: 2021/2022

Programa anual de Educação Física – 11º07

			expressão de emoções; efetuar e apresentar uma coreografia com os diversos elementos abordados.	
			Paintball: Propiciar a dinâmica de grupos; incentivar a montagem de estratégias. otimizar implementação estratégias; favorecer o conhecimento das regras da modalidade; dotar os alunos de experiências que sejam significativas para a vida;	1 aula de 100' 17/01
		Aptidão Física	Testes do Fitescola. Programa de treino Tabata para o desenvolvimento da aptidão física.	Todas as aulas de Voleibol, Badminton e Dança
		Conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> Métodos e meios de treino mais adequados ao desenvolvimento/manutenção das capacidades motoras; Fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas 	2 aulas de 50' 17/03 e 24/03
3º Período	5º rotação: 21/04-13/05 (4 semanas)	Atividades	Tênis de campo: Objetivos e regras do jogo; ações tático-técnicas (serviço (curto e longo); volei (de direita e esquerda); smash; lob; deslocamento para realizar o batimento da bola; posicionamento base); jogo de 1x1 e 2x2.	6 aulas 4 semanas
			Atletismo: Tipos de corrida (velocidade, estafetas e barreiras); Técnica de corrida; Salto em comprimento; Triplo salto; Salto em altura; Lançamento do peso.	
	6º rotação: 16/05-07/06 (4 semanas)	Atividades	Basquetebol: Objetivos e regras do jogo; ações tático-técnicas (receção; passe (picado e peito); lançamento na passada; drible de progressão; ressalto; posição de tripla-ameaça posição básica defensiva; drible de proteção; passe e corte); jogo de 3x3 e 5x5.	6 aulas 5 semanas
			Aptidão Física	Testes do Fitescola. Programa de treino Tabata para o desenvolvimento da aptidão física.
	Conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> Métodos e meios de treino mais adequados ao desenvolvimento/manutenção das capacidades motoras; Fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas. 	2 aulas de 50' 26/05 e 02/06	
Total de aulas				58 aulas

Anexo 2 – Estrutura de uma unidade didática

1 – Avaliação Inicial

1.1 – Instrumento utilizado

1.2 – Resultado da avaliação inicial

2 – Caracterização dos recursos

2.1 – Recursos temporais

2.2 – Recursos materiais

2.3 – Recursos espaciais

3 – Cronograma e estruturação dos conteúdos e objetivos

4 – Estratégias didático-pedagógicas



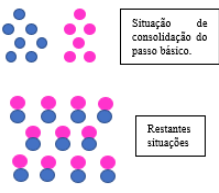

5 – Tarefas para os alunos que não façam a componente prática

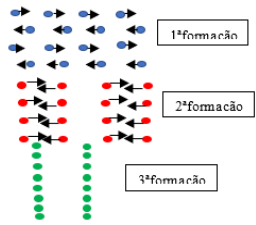

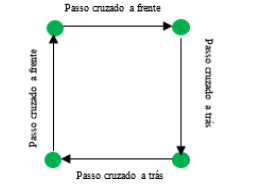

6 – Avaliação Formativa

6.1 – Resultados da avaliação formativa

7 – Balanço da UD

Anexo 3 – Exemplo de estrutura de um plano de aula

Logo		Ano letivo	2021/2022	Local	Ginásio/Campo de futebol	Hora	14:30-16:10	Data	07/03/2022
Turma		11º07	Duração	100'	Tempo útil	90'	Nº de alunos	16	
Matéria de ensino		Atividades rítmicas expressivas (ARE)							
Material		Coluna e tablet							
Objetivos gerais		Regadinho; Chá-chá-chá e movimentos locomotores e não locomotores							
Objetivos específicos		<ul style="list-style-type: none"> Relembrar o Regadinho; Consolidar os todos os passos até então abordados do Chá-chá-chá; Introduzir os movimentos locomotores e não locomotores realizados em diferentes sentidos e direções; Realizar diferentes formações; Desenvolver as relações socio-afetivas entre os alunos com menor ligação. 							
	Tempo	Conteúdo	Esquema	Objetivos operacionais	Estratégias				
Parte Inicial	14:40	Exposição do decorrer da aula. Abordagem de um pequeno vídeo acerca do Regadinho e Chá-chá-chá.		Relembrar aos alunos dois estilos de dança já abordados por forma a que estes consolidemos mesmos.	Todos dispostos a frente do computador, sentados no chão. Os mais altos devem ficar atrás.				
	14:45								
Parte fundamental	14:45	Realizar a coreografia completa do Regadinho.	 Juntar tudo num único círculo	<ul style="list-style-type: none"> Relembrar Regadinho. 	<ul style="list-style-type: none"> Colocar os alunos a pares e já na formação característica do Regadinho (círculo). Deixar que os alunos escolham os pares. Realizar este exercício durante 4 vezes, em que as 2 primeiras vezes eles encontram-se em 2 pequenos círculos e as restantes estão em apenas 1 círculo. Utilizar o trabalho centrado na tarefa pelo facto de já ter sido um conteúdo abordado. Música: Regadinho				
	15:00	Realizar dos seguintes passos característicos do Chá-chá-chá. 1. Passo <u>básico</u> ; 2. New <u>Yorker</u> ; 3. Spot turn to left.	 Situação de consolidação do passo básico. Restantes situações	<ul style="list-style-type: none"> Consolidar os passos do Chá-chá-chá de forma isolada e a pares com pega aberta; 	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar a demonstração através de um aluno. Deixar os alunos escolherem os seus pares; Todo o exercício é realizado em xadrez No passo básico: <ol style="list-style-type: none"> Os rapazes mais à esquerda e as raparigas mais à direita ficando todos voltados para a frente. Os rapazes devem avançar primeiro com a esquerda e deslocar-se para esse lado e as raparigas recuar com a direita e deslocar-se para esse lado. Colocar um aluno em cada situação como modelo; Realizar o movimento em 32T com 2 repetições e sem música e os mesmos 32T com 2 repetições com música. Realizar pares e utilizar a mesma estratégia, um par a frente como modelo e a realização deve ser feita em 32T com 2 repetições sem música e outros 32T com 2 repetições com música. A cada sequência de 32T retirar a linhas da frente, passar para trás e fazer com que todas as linhas avancem uma posição. New yorker e Spot turn to left: <ol style="list-style-type: none"> Realizar pares com um par a frente de modelo e a realização deve ser feita 32T sem música e outros 32T com música. A cada sequência de 32T retirar a linhas da frente, passar para trás e fazer com que todas as linhas avancem uma posição. Música: Volver a verte Frases musicais: 1/2; 3/4 (00:00:16 – 00:00:32)				
	15:15	Realizar uma pequena junção de passos do Chá-chá-chá: 1. Passo <u>básico</u> ; 2. New <u>Yorker</u> ; 3. Spot turn to left.	Sequência 1 Passo básico + New yorker + passo básico + Spot turn to left Sequência 2 Passo básico + Spot turn to left + New yorker + passo básico	<ul style="list-style-type: none"> Consolidar os movimentos do Chá-chá-chá; Desenvolver as relações socio-afetivas entre alunos com menor ligação. 	Sequência 1: <ol style="list-style-type: none"> 16T de passo básico 16T de New Yorker, 16T de passo básico 16T de Spot turn to left Nota 1: Realizar 2 vezes sem música e 2 vezes com música e a pares. Nota 2: A cada sequência retirar a linhas da frente, passar para trás e fazer com que todas as linhas avancem uma posição. Sequência 2: <ol style="list-style-type: none"> 16T passo básico 8T de Sport turn to left 8T de New yorker 8T passo básico 8T New yorker Nota 1: Não revelar previamente a sequência aos alunos a fim de perceber se eles consolidaram os movimentos. Nota 2: Realizar apenas com música 2 vezes e a pares. Nota 3: A cada sequência retirar a linhas da frente, passar para trás e fazer com que todas as linhas avancem uma posição. Realizar pares consoante as 3ª nomeações rejeições para realização de uma tarefa da aula de Educação Física referenciadas no teste sociométrico (ver nas observações). Música: Cha cha cha music: Cha Charanga Dancesport & Ballroom Dancing Music Frases musicais: 3/4; 5/6; 7/8; 9/10 (00:00:31 – 00:00:54)				
	15:30	Introdução do deslize com movimento dos braços para o lado oposto em diferentes formações.	 1ª situação de cada movimento	Introduzir os movimentos locomotores e não locomotores realizados em diferentes sentidos e direções como também em diferentes formações.	Em xadrez: <ul style="list-style-type: none"> Realizar o movimento em 4T; Realizar deslizes para a esquerda e direita; Executar 32T em 2 vezes e apenas o movimento de deslize, sem o movimento dos braços (utilizar a demonstração de um aluno); Realizar primeiro sem música e depois com música (2x 16T cada situação); Efetuar 16T em 2 vezes com o movimento dos braços; 				

						<ul style="list-style-type: none"> Realizar primeiro sem música e depois com música (2x 16T cada situação); Nota: A cada sequência retirar a linhas da frente, passar para trás e fazer com que todas as linhas avancem uma posição. <p>Diferentes formações:</p> <ul style="list-style-type: none"> Os alunos devem começar em posição de xadrez. Em seguida, através do movimento de deslize, devem formar 4 filas. Em seguida, devem formar apenas 2 filas. Realizar os movimentos inversos. Os alunos mais a esquerda devem passar pela frente e os a direita por detrás; Realizar o movimento em 4T (total de 16T para realizar ambos os movimentos); Realizar 3 repetições de 16T (3 sem música e 3 com música); <p>Música: Doja Cat – Woman Frases musicais: 5/6; 7/8 (00:00:32 – 00:00:50) (contagem em meios tempos)</p>
	15:45 16:00	Introdução do passo cruzado a frente e atrás com o shake dos ombros em diferentes sentidos e direções	 <p>1ª situação de cada movimento</p> <p>Formação em quadrado</p> 		<p>Em xadrez:</p> <ul style="list-style-type: none"> Realizar passo cruzado a frente com oscilação de nível para a esquerda e direita (4T para cada lado): <ol style="list-style-type: none"> Realizar durante 8T, 2 vezes sem música e 2 vezes com música; Introduzir o shake dos ombros (2 vezes 16T sem música e com música); Realizar passo cruzado atrás para a direita e para a esquerda com oscilação de nível (4T para cada lado): <ol style="list-style-type: none"> Realizar durante 8T, 2 vezes sem música e 2 vezes com música. Introduzir o shake dos ombros (2 vezes 8T sem música e com música); Passo cruzado para a frente com deslocamento para a frente e passo cruzado atrás com deslocamento à retaguarda: <ol style="list-style-type: none"> Realizar durante 8T, 2 vezes sem música e 2 vezes com música. Introduzir o shake dos ombros (2 vezes 8T sem música e com música); <p>Nota: A cada sequência retirar a linhas da frente, passar para trás e fazer com que todas as linhas avancem uma posição.</p> <p>Em formação de quadrado:</p> <ul style="list-style-type: none"> Realizar os deslocamentos no sentido dos ponteiros do relógio em que executa os 4 movimentos trabalhados acima com o movimento de shake dos ombros, como é possível verificar no esquema. 	
					<ol style="list-style-type: none"> Efetuar durante 16T, 2 vezes sem música e 2 vezes com música. Realizar quartetos consoante as 3ª nomeações rejeições para realização de uma tarefa da aula de Educação Física referenciadas no teste sociométrico (ver nas observações). <p>Música: The Kid LAROI, Justin Bieber – STAY Frases musicais: 5/6; 7/8 (00:00:42 - 00:01:04) (contagem em 1 tempo)</p>	
Parte final	16:00 16:05	Reflexão		Dar alguns feedbacks gerais como também específicos daquilo que foi o desempenho dos alunos no decorrer da aula.	Colocar todos os alunos sentados e em meia lua.	
Observações					<p>Pares feitos consoante a 3ª rejeição para jogar na Educação Física segundo o teste sociométrico: Alunos 7 e 19; Alunos 12 e 16; Alunos 8 e 14; Alunos 6 e 4; Alunos 5 e 17; Alunos 13 e 1; Alunos 15 e 10; Alunos 3 e 2.</p> <p>Quartetos feitos consoante a 3ª rejeição para jogar na Educação Física segundo o teste sociométrico: Alunos 7, 19, 6 e 4; Alunos 8, 14, 13 e 1; Alunos 5, 17, 12 e 16; Alunos 15, 10; 3 e 2;</p>	

Reflexão

Aula correu como planeado. O facto de dar a aula no galinheiro foi prejudicial porque eles acabaram por ficar distraídos com as pessoas que estavam a passar na rua como também ficaram tímidos em realizar determinados movimentos. O aluno 8 estava desligado da aula por o ter colocado com pessoas que ele não se dava tão bem. O aluno 7 sempre muito esforçado mesmo com muitas dificuldades em realizar alguns movimentos.

Em relação à sociometria, os alunos 17 e 12 foram o par que mais deus nas vistas em relação a falta de afinidade, os restantes já começam a fazer as coisas com mais ou menos a vontade com todos os colegas.

Anexo 4 – “Normas e referências e critérios de avaliação em Educação Física - 10º, 11º e 12º anos”

AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA⁽¹⁾ ENSINO SECUNDÁRIO / CURSOS CIENTÍFICO-HUMANÍSTICOS 10º, 11º e 12º ano de escolaridade

A avaliação dos alunos na disciplina de Educação Física considera a legislação em vigor, nomeadamente as “Normas de Referência Para o Sucesso em Educação Física” explicitadas no Programa Nacional de Educação Física (PNEF) e nas Aprendizagens Essenciais de Educação Física (AEEF), é contínua e de caráter essencialmente formativo, tem como referência o conjunto dos “Objetivos Gerais do Ensino Secundário” organizados em torno de três áreas de avaliação específicas da Educação Física, e que correspondem às três grandes áreas de extensão desta disciplina:

- **Atividades Físicas**, área onde se incluem as diferentes subáreas: Subárea Jogos Desportivos Coletivos; Subárea Ginástica (ou Atletismo no 11º e 12º ano); Subárea Atividades Rítmicas e Expressivas; Subárea Atletismo, Patinagem e outras. No 10ºano, o Atletismo constitui-se simultaneamente como subárea e como matéria;

- **Aptidão Física**, área que visa o desenvolvimento das capacidades motoras e a demonstração da sua prestação enquadrada pelo programa FITescola® e respetiva tabela de valores de referência;

- **Conhecimentos**, área que engloba no 10º ano, os conhecimentos referentes a “...Aptidão Física e Saúde ...”, “Interpretar a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física ...”, “Realizar a prestação de socorro a uma vítima de paragem cardiorrespiratória ...”, para o 11º ano, “Conhecer métodos e meios de treino mais adequados ao desenvolvimento/manutenção das capacidades motoras”, “Conhecer/interpretar fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas...”, no 12º ano, “Conhecer e utilizar os métodos e meios de treino mais adequados ao desenvolvimento ou manutenção das diversas capacidades motoras ...”, “Analisar criticamente aspetos gerais da ética na participação nas Atividades Físicas Desportivas, relacionando os interesses sociais, económicos, políticos e outros ...”.

Na **área das Atividades Físicas**, a demonstração de competência manifesta-se através da consecução dos objetivos definidos para cada matéria, estruturados em três níveis de especificação e complexidade das aprendizagens: Introdução (I), Elementar (E) e Avançado(A). Para o cumprimento de cada um destes níveis o(a) aluno(a) deve demonstrar em simultâneo desempenhos, conhecimentos e atitudes (as atitudes são avaliadas no âmbito das matérias e estão expressas nos primeiros objetivos operacionais de cada uma delas) representativos do nível considerado, numa lógica integrada da aprendizagem e alinhada com o conceito de competência enunciado no “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”.

Estes níveis de aprendizagem definem graus de aprofundamento da competência do(a) aluno(a) em cada matéria de ensino, de acordo com o PNEF (do Ensino Secundário, p.16): Introdução(I), nível onde se incluem as habilidades, técnicas e conhecimentos que representam a aptidão específica ou preparação de base («fundamentos»); Elementar(E), nível onde se discriminam os conteúdos constituintes do domínio (mestria) da matéria nos seus elementos principais e já com caráter mais formal, relativamente à modalidade da Cultura Física a que se referem; Avançado(A), nível que estabelece os conteúdos e formas de participação nas atividades típicas da matéria, correspondentes ao nível superior, que poderá ser atingido no quadro da disciplina de Educação Física.

Na **área da Aptidão Física**, a demonstração de competência manifesta-se através da realização dos testes de aptidão aeróbia e neuromuscular, com valores inscritos na Zona Saudável da Aptidão Física (ZSAF), e interpretados de acordo com as Tabelas de Valores de Referência do programa FITescola®.

Na **área dos Conhecimentos**, a demonstração de competência manifesta-se através da consecução dos objetivos definidos como competências essenciais, “Relaciona ...”, “Identifica ...”, “Interpreta ...”, “Explica ...”, “Reconhece ...”, “Conhece ...”, para este nível de ensino no documento AEEF.

(1) Documento elaborado com base (inclui transcrições) nos documentos PNEF e AEEF

NORMAS DE REFERÊNCIA PARA O SUCESSO EM EDUCAÇÃO FÍSICA – 10º ANO DE ESCOLARIDADE

Descritores do Perfil dos Alunos	Organizador Dominio	Operacionalização das Aprendizagens Essenciais em Educação Física					
		Áreas de Avaliação da Educação Física	Conteúdos /Matérias: Condições de possibilidade de acordo com as seguintes indicações:	Referência de sucesso	Ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos	Instrumentos de avaliação	Periodicidade
<p>A, B, E, F, H (Respeitador da diferença)</p> <p>A, B, D, E, F, G, H, I, J (Questionador - Comunicador)</p> <p>B, C, D, E, F, G, I, J (Participativo/Colaborador/ Cooperante/Responsável/ Autônomo)</p>	Área das Atividades Físicas	<p>-Duas matérias da Subárea Jogos Desportivos Coletivos (Andebol, Basquetebol, Futebol e Voleibol);</p> <p>-Uma matéria da Subárea Ginástica (Acrobática, Solo, Aparelhos);</p> <p>-Uma matéria da Subárea Atividades Rítmicas e Expressivas (Dança, Danças Sociais, Danças Tradicionais);</p> <p>-Duas matérias da Subárea Atletismo, Raquetas e Outras. O Atletismo constitui-se simultaneamente como subárea e matéria.</p>	<p>O aluno desenvolve as competências essenciais para o 10º ano de escolaridade de nível INTRODUÇÃO (I) em cinco matérias e de nível ELEMENTAR (E) numa matéria, de diferentes subáreas:</p> <p align="center">5I + 1E</p>	<p>Proporcionar atividades formativas:</p> <p>-Em grupos homogêneos</p> <p>-Em grupos heterogêneos que possibilitem e criem oportunidades que permitam estimular a formação das Áreas de Competências do Perfil dos Alunos.</p>	<p>Grelha de observação e registo, direta e sistemática das competências reveladas pelos alunos nas situações características, inscritas na própria definição dos objetivos das matérias a lecionar. ⁽²⁾</p>	Todas as aulas Momentos formais	
		<p>As capacidades a desenvolver são:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resistência; - Força; - Velocidade; - Flexibilidade; - Destreza 	<p>O aluno desenvolve as capacidades motoras evidenciando aptidão neuromuscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável da Aptidão Física (ZSAF) e interpretados de acordo com as tabelas de valores de referência do programa FITescola®. Encontra-se na ZSAF em pelo menos 4 dos 6 testes realizados.</p>		<p>- Tabela de Valores de Referência do Programa FITescola®</p> <p>- Grelha de registo dos resultados dos Testes protocolados no programa FITescola® ⁽²⁾</p> <p>Nº de testes a realizar = 6:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teste da milha ou vaivém; - Teste de abdominais; - Teste de flexões de braços; - Salto horizontal ou salto vertical; - Velocidade de 20m ou 40m; - Teste do senta e alcança. 		Início e final do ano letivo
		<p>B, E, F, G (Cuidador de si e do outro)</p> <p>A-----J (Autoavaliador/Heteroavaliador)</p> <p>(As atitudes são avaliadas no âmbito das matérias e estão expressas nos primeiros objetivos operacionais <u>de cada matéria</u>)</p>	Área da Aptidão Física	<p>O aluno demonstra domínio dos conteúdos programáticos definidos nas AEEF, para este nível de ensino.</p>	<p>Demonstra um domínio Satisfatório dos conteúdos que:</p> <ul style="list-style-type: none"> Relaciona ... Identifica ... Interpreta ... Explica ... Reconhece ... Realiza na prestação de socorro ... 		

(2) Ver - AVALIAÇÃO DOS ALUNOS DISPENSADOS DAS ATIVIDADES FÍSICAS (PERMANENTE OU TEMPORARIAMENTE).

REFERÊNCIAS PARA A ATRIBUIÇÃO DOS DIFERENTES NÍVEIS NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA– 10º ANO DE ESCOLARIDADE

Áreas de Avaliação da Educação Física	Critérios para atribuição de Classificação/Valor	Instrumentos de avaliação	Periodicidade																																																														
Área das Atividades Físicas	<p>O aluno desenvolve as competências para o 10º ano de escolaridade em matérias de diferentes subáreas do conjunto de possibilidades referidas no quadro anterior, de acordo com os critérios abaixo explicitados:</p>	<p>Grelha de observação e registo, direta e sistemática das competências reveladas pelos alunos nas situações características, inscritas na própria definição dos objetivos das matérias a lecionar. ⁽²⁾</p>	<p>Todas as aulas Momentos formais</p>																																																														
Área da Aptidão Física	<table border="1" data-bbox="703 328 1326 938"> <thead> <tr> <th colspan="5">10º ano</th> </tr> <tr> <th>Intervalo de Valores</th> <th>Valores</th> <th>Área Atividades Níveis</th> <th>Área Aptidão Física</th> <th>Área Conhecimentos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="3">18-20</td> <td>20</td> <td>6E 1A+4E+1I 2A+2E+2I 3A+3I</td> <td rowspan="3">6ZSAF</td> <td>MB/B/S</td> </tr> <tr> <td>19</td> <td>5E+1I</td> <td>B/MB</td> </tr> <tr> <td>18</td> <td>1A+3E+2I 2A+1E+3I</td> <td>S</td> </tr> <tr> <td rowspan="4">14-17</td> <td>17</td> <td>1A+2E+3I</td> <td rowspan="4">5ZSAF</td> <td>B/MB</td> </tr> <tr> <td>16</td> <td>2A+4I 2I+4E</td> <td>S</td> </tr> <tr> <td>15</td> <td>1A+1E+4I</td> <td>B/MB</td> </tr> <tr> <td>14</td> <td>3I+3E</td> <td>S</td> </tr> <tr> <td rowspan="4">10-13</td> <td>13</td> <td>4I+2E</td> <td rowspan="4">4ZSAF</td> <td>B/MB</td> </tr> <tr> <td>12</td> <td>5I+1A</td> <td>S</td> </tr> <tr> <td>11</td> <td rowspan="2">5I+1E</td> <td>B/MB</td> </tr> <tr> <td>10</td> <td>S</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">8-9</td> <td>9</td> <td rowspan="2">6I</td> <td rowspan="2">3ZSAF</td> <td>B/MB</td> </tr> <tr> <td>8</td> <td>S</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">6-7</td> <td>7</td> <td rowspan="2">4I</td> <td rowspan="2">2ZSAF</td> <td>B/MB</td> </tr> <tr> <td>6</td> <td>S</td> </tr> </tbody> </table> <p>a) Para um aluno estar num determinado intervalo de classificação (≤ 7) (8 - 9) (10 - 11) (12 - 13) (14 - 15) (16 - 17) (18 - 19) (20) tem de cumprir obrigatoriamente o conjunto de níveis aí exigidos.</p> <p>b) Quando um aluno cumpre os níveis exigidos para um determinado intervalo, mas não alcança o nº de testes da ZSAF aí exigidos, desce para o valor imediatamente abaixo.</p> <p>c) Em cada intervalo de classificação, se o aluno está negativo nos Conhecimentos, desce para o valor imediatamente abaixo.</p> <p>d) Se o aluno não cumpre com a alínea b) e c), desce para 2 valores abaixo.</p> <p>e) Na área Conhecimentos, considera-se IS (insuficiente) quando o aluno obtém menos de 50% da cotação. S (suficiente) quando o aluno obtém entre 50% e 70% da cotação. Bom, quando o aluno obtém entre 71% e 89% da cotação. Muito Bom, quando o aluno obtém entre 90% e 100% da cotação.</p> <p>As atitudes são avaliadas no âmbito das matérias e estão expressas nos primeiros objetivos operacionais <u>de cada matéria</u>.</p>	10º ano					Intervalo de Valores	Valores	Área Atividades Níveis	Área Aptidão Física	Área Conhecimentos	18-20	20	6E 1A+4E+1I 2A+2E+2I 3A+3I	6ZSAF	MB/B/S	19	5E+1I	B/MB	18	1A+3E+2I 2A+1E+3I	S	14-17	17	1A+2E+3I	5ZSAF	B/MB	16	2A+4I 2I+4E	S	15	1A+1E+4I	B/MB	14	3I+3E	S	10-13	13	4I+2E	4ZSAF	B/MB	12	5I+1A	S	11	5I+1E	B/MB	10	S	8-9	9	6I	3ZSAF	B/MB	8	S	6-7	7	4I	2ZSAF	B/MB	6	S	<p>- Tabela de Valores de Referência do programa FITescola® - Grelha de registo dos resultados dos Testes protocolados no programa FITescola®⁽²⁾ Nº de testes a realizar = 6: - Teste da milha ou vaivém; - Teste de abdominais; - Teste de flexões de braços; - Salto horizontal ou salto vertical; - Velocidade de 20m ou 40m; - Teste do senta e alcança.</p>	<p>Início e final do ano letivo</p>
10º ano																																																																	
Intervalo de Valores	Valores	Área Atividades Níveis	Área Aptidão Física	Área Conhecimentos																																																													
18-20	20	6E 1A+4E+1I 2A+2E+2I 3A+3I	6ZSAF	MB/B/S																																																													
	19	5E+1I		B/MB																																																													
	18	1A+3E+2I 2A+1E+3I		S																																																													
14-17	17	1A+2E+3I	5ZSAF	B/MB																																																													
	16	2A+4I 2I+4E		S																																																													
	15	1A+1E+4I		B/MB																																																													
	14	3I+3E		S																																																													
10-13	13	4I+2E	4ZSAF	B/MB																																																													
	12	5I+1A		S																																																													
	11	5I+1E		B/MB																																																													
	10			S																																																													
8-9	9	6I	3ZSAF	B/MB																																																													
	8			S																																																													
6-7	7	4I	2ZSAF	B/MB																																																													
	6			S																																																													
Área dos Conhecimentos	<p>a) Para um aluno estar num determinado intervalo de classificação (≤ 7) (8 - 9) (10 - 11) (12 - 13) (14 - 15) (16 - 17) (18 - 19) (20) tem de cumprir obrigatoriamente o conjunto de níveis aí exigidos.</p> <p>b) Quando um aluno cumpre os níveis exigidos para um determinado intervalo, mas não alcança o nº de testes da ZSAF aí exigidos, desce para o valor imediatamente abaixo.</p> <p>c) Em cada intervalo de classificação, se o aluno está negativo nos Conhecimentos, desce para o valor imediatamente abaixo.</p> <p>d) Se o aluno não cumpre com a alínea b) e c), desce para 2 valores abaixo.</p> <p>e) Na área Conhecimentos, considera-se IS (insuficiente) quando o aluno obtém menos de 50% da cotação. S (suficiente) quando o aluno obtém entre 50% e 70% da cotação. Bom, quando o aluno obtém entre 71% e 89% da cotação. Muito Bom, quando o aluno obtém entre 90% e 100% da cotação.</p> <p>As atitudes são avaliadas no âmbito das matérias e estão expressas nos primeiros objetivos operacionais <u>de cada matéria</u>.</p>	<p>Teste escrito e/ou Trabalho</p>	<p>Por período</p>																																																														

⁽²⁾Ver - AVALIAÇÃO DOS ALUNOS DISPENSADOS DAS ATIVIDADES FÍSICAS (PERMANENTE OU TEMPORARIAMENTE).

NORMAS DE REFERÊNCIA PARA O SUCESSO EM EDUCAÇÃO FÍSICA – 11º ANO DE ESCOLARIDADE

Descritores do Perfil dos Alunos	Organizador Dominio	Operacionalização das Aprendizagens Essenciais em Educação Física				
Áreas de Competências do Perfil dos Alunos (ACPA)	Áreas de Avaliação da Educação Física	Conteúdos /Matérias: Condições de possibilidade de acordo com as seguintes indicações:	Referência de sucesso	Ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos	Instrumentos de avaliação	Periodicidade
<p>A, B, E, F, H (Respeitador da diferença)</p> <p>A, B, D, E, F, G, H, I, J (Questionador - Comunicador)</p> <p>B, C, D, E, F, G, I, J (Participativo/Colaborador/ Cooperante/Responsável/ Autónomo)</p>	Área das Atividades Físicas	<p>-Duas matérias da Subárea Jogos Desportivos Coletivos (Andebol, Basquetebol, Futebol e Voleibol);</p> <p>-Uma matéria das Subáreas Ginástica (Acrobática, Solo, Aparelhos) e Atletismo (saltos, corridas, lançamentos e marcha)</p> <p>-Uma matéria da Subárea Atividades Rítmicas e Expressivas (Dança, Danças Sociais, Danças Tradicionais);</p> <p>-Duas matérias de Subdomínios de Opção</p>	<p>O aluno desenvolve as competências essenciais para o 11º ano de escolaridade de nível INTRODUÇÃO (I) em quatro matérias e de nível ELEMENTAR (E) em duas matérias, de diferentes subáreas:</p> <p align="center">4I + 2E</p>	<p>Proporcionar atividades formativas:</p> <p>-Em grupos homogêneos</p> <p>-Em grupos heterogêneos que possibilitem e criem oportunidades que permitam estimular a formação das Áreas de Competências do Perfil dos Alunos.</p>	<p>Grelha de observação e registo, direta e sistemática das competências reveladas pelos alunos nas situações características, inscritas na própria definição dos objetivos das matérias a lecionar.⁽²⁾</p>	Todas as aulas Momentos formais
<p>B, E, F, G (Cuidador de si e do outro)</p> <p>A-----J (Autoavaliador/Heteroavaliador)</p>	Área da Aptidão Física	<p>As capacidades a desenvolver são:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resistência; - Força; - Velocidade; - Flexibilidade; - Destreza 	<p>O aluno desenvolve as capacidades motoras evidenciando aptidão neuromuscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável da Aptidão Física (ZSAF) e interpretados de acordo com as tabelas de valores de referência do programa FITescola®. Encontra-se na ZSAF em pelo menos 4 dos 6 testes realizados.</p>		<p>- Tabela de Valores de Referência do programa FITescola®</p> <p>- Grelha de registo dos resultados dos Testes protocolados no programa FITescola®⁽²⁾</p> <p>Nº de testes a realizar = 6:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teste da milha ou vaivém; - Teste de abdominais; - Teste de flexões de braços; - Salto horizontal ou salto vertical; - Velocidade de 20m ou 40m; - Teste do senta e alcança. 	Início e final do ano letivo
<p>(As atitudes são avaliadas no âmbito das matérias e estão expressas nos primeiros objetivos operacionais <u>de cada matéria</u>)</p>	Área dos Conhecimentos	<p>O aluno demonstra domínio dos conteúdos programáticos definidos nas AEEF, para este nível de ensino.</p>	<p>Demonstra um domínio satisfatório dos conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhece métodos e meios de treino, ... - Conhece/interpreta os fatores de saúde e risco ... 		<p>Teste escrito e/ou Trabalho</p>	Por período

⁽²⁾Ver - AVALIAÇÃO DOS ALUNOS DISPENSADOS DAS ATIVIDADES FÍSICAS (PERMANENTE OU TEMPORARIAMENTE).

REFERÊNCIAS PARA A ATRIBUIÇÃO DOS DIFERENTES NÍVEIS NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA- 11º ANO DE ESCOLARIDADE

Áreas de Avaliação da Educação Física	Critérios para atribuição de Classificação/Valor	Instrumentos de avaliação	Periodicidade																																																															
Área das Atividades Físicas	<p>O aluno desenvolve as competências para o 11º ano de escolaridade em matérias de diferentes subáreas do conjunto de possibilidades referidas no quadro anterior, de acordo com os critérios abaixo explicitados:</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th colspan="5">11º ano</th> </tr> <tr> <th>Intervalo de Valores</th> <th>Valores</th> <th>Área Atividades Níveis</th> <th>Área Aptidão Física</th> <th>Área Conhecimentos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="3">18-20</td> <td>20</td> <td>5E+1A 2A+3E+1I 3A+1E+2I</td> <td rowspan="3">6ZSAF</td> <td>MB/B/S</td> </tr> <tr> <td>19</td> <td>6E</td> <td>B/MB</td> </tr> <tr> <td>18</td> <td>1A+4E+1I 2A+2E+2I 3A+3I</td> <td>S</td> </tr> <tr> <td rowspan="4">14-17</td> <td>17</td> <td>5E+1I</td> <td rowspan="4">5ZSAF</td> <td>B/MB</td> </tr> <tr> <td>16</td> <td>1A+3E+2I 2A+1E+3I</td> <td>S</td> </tr> <tr> <td>15</td> <td>1A+2E+3I</td> <td>B/MB</td> </tr> <tr> <td>14</td> <td>2A+4I 2I+4E</td> <td>S</td> </tr> <tr> <td rowspan="4">10-13</td> <td>13</td> <td>1A+1E+4I</td> <td rowspan="4">4ZSAF</td> <td>B/MB</td> </tr> <tr> <td>12</td> <td>3I+3E</td> <td>S</td> </tr> <tr> <td>11</td> <td>4I+2E</td> <td>B/MB</td> </tr> <tr> <td>10</td> <td>5I+1A</td> <td>S</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">8-9</td> <td>9</td> <td rowspan="2">5I+1E</td> <td rowspan="2">3ZSAF</td> <td>B/MB</td> </tr> <tr> <td>8</td> <td>S</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">6-7</td> <td>7</td> <td rowspan="2">6I</td> <td rowspan="2">2ZSAF</td> <td>B/MB</td> </tr> <tr> <td>6</td> <td>S</td> </tr> </tbody> </table> <p>a) Para um aluno estar num determinado intervalo de classificação (≤ 7) (8 - 9) (10 - 11) (12 - 13) (14 - 15) (16 - 17) (18 - 19) (20) tem de cumprir obrigatoriamente o conjunto de níveis aí exigidos.</p> <p>b) Quando um aluno cumpre os níveis exigidos para um determinado intervalo, mas não alcança o nº de testes da ZSAF aí exigidos, desce para o valor imediatamente abaixo.</p> <p>c) Em cada intervalo de classificação, se o aluno está negativo nos Conhecimentos, desce para o valor imediatamente abaixo.</p> <p>d) Se o aluno não cumpre com a alínea b) e c), desce para 2 valores abaixo.</p> <p>e) Na área Conhecimentos, considera-se IS (insuficiente) quando o aluno obtém menos de 50% da cotação. S (suficiente) quando o aluno obtém entre 50% e 70% da cotação. Bom, quando o aluno obtém entre 71% e 89% da cotação. Muito Bom, quando o aluno obtém entre 90% e 100% da cotação.</p> <p>As atitudes são avaliadas no âmbito das matérias e estão expressas nos primeiros objetivos operacionais de cada matéria.</p>	11º ano					Intervalo de Valores	Valores	Área Atividades Níveis	Área Aptidão Física	Área Conhecimentos	18-20	20	5E+1A 2A+3E+1I 3A+1E+2I	6ZSAF	MB/B/S	19	6E	B/MB	18	1A+4E+1I 2A+2E+2I 3A+3I	S	14-17	17	5E+1I	5ZSAF	B/MB	16	1A+3E+2I 2A+1E+3I	S	15	1A+2E+3I	B/MB	14	2A+4I 2I+4E	S	10-13	13	1A+1E+4I	4ZSAF	B/MB	12	3I+3E	S	11	4I+2E	B/MB	10	5I+1A	S	8-9	9	5I+1E	3ZSAF	B/MB	8	S	6-7	7	6I	2ZSAF	B/MB	6	S	<p>Grelha de observação e registo, direta e sistemática das competências reveladas pelos alunos nas situações características, inscritas na própria definição dos objetivos das matérias a lecionar. ⁽²⁾</p>	Todas as aulas Momentos formais
11º ano																																																																		
Intervalo de Valores	Valores	Área Atividades Níveis	Área Aptidão Física	Área Conhecimentos																																																														
18-20	20	5E+1A 2A+3E+1I 3A+1E+2I	6ZSAF	MB/B/S																																																														
	19	6E		B/MB																																																														
	18	1A+4E+1I 2A+2E+2I 3A+3I		S																																																														
14-17	17	5E+1I	5ZSAF	B/MB																																																														
	16	1A+3E+2I 2A+1E+3I		S																																																														
	15	1A+2E+3I		B/MB																																																														
	14	2A+4I 2I+4E		S																																																														
10-13	13	1A+1E+4I	4ZSAF	B/MB																																																														
	12	3I+3E		S																																																														
	11	4I+2E		B/MB																																																														
	10	5I+1A		S																																																														
8-9	9	5I+1E	3ZSAF	B/MB																																																														
	8			S																																																														
6-7	7	6I	2ZSAF	B/MB																																																														
	6			S																																																														
Área da Aptidão Física		<p>- Tabela de Valores de Referência do programa FITescola®</p> <p>- Grelha de registo dos resultados dos Testes protocolados no programa FITescola®⁽²⁾</p> <p>Nº de testes a realizar = 6:</p> <p>- Teste da milha ou vaivém;</p> <p>- Teste de abdominais;</p> <p>- Teste de flexões de braços;</p> <p>- Salto horizontal ou salto vertical;</p> <p>- Velocidade de 20m ou 40m;</p> <p>- Teste do senta e alcança.</p>	Início e final do ano letivo																																																															
Área dos Conhecimentos		<p>Teste escrito e/ou Trabalho</p>	Por período																																																															

⁽²⁾ Ver - AVALIAÇÃO DOS ALUNOS DISPENSADOS DAS ATIVIDADES FÍSICAS (PERMANENTE OU TEMPORARIAMENTE).

NORMAS DE REFERÊNCIA PARA O SUCESSO EM EDUCAÇÃO FÍSICA – 12º ANO DE ESCOLARIDADE

Descritores do Perfil dos Alunos	Organizador Dominio	Operacionalização das Aprendizagens Essenciais em Educação Física				
Áreas de Competências do Perfil dos Alunos (ACPA)	Áreas de Avaliação da Educação Física	Conteúdos /Matérias: Condições de possibilidade de acordo com as seguintes indicações:	Referência de sucesso	Ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos	Instrumentos de avaliação	Periodicidade
<p>A, B, E, F, H (Respeitador da diferença)</p> <p>A, B, D, E, F, G, H, I, J (Questionador - Comunicador)</p> <p>B, C, D, E, F, G, I, J (Participativo/Colaborador/ Cooperante/Responsável/ Autônomo)</p>	Área das Atividades Físicas	<p>-Duas matérias da Subárea Jogos Desportivos Coletivos (Andebol, Basquetebol, Futebol e Voleibol);</p> <p>-Uma matéria das Subáreas Ginástica (Acrobática, Solo, Aparelhos) e Atletismo (saltos, corridas, lançamentos e marcha)</p> <p>-Uma matéria da Subárea Atividades Rítmicas e Expressivas (Dança, Danças Sociais, Danças Tradicionais);</p> <p>-Duas matérias de Subdomínios de Opção</p>	<p>O aluno desenvolve as competências essenciais para o 12º ano de escolaridade de nível INTRODUÇÃO (I) em três matérias e de nível ELEMENTAR (E) em três matérias, de diferentes subáreas:</p> <p align="center">3I + 3E</p>	<p>Proporcionar atividades formativas:</p> <p>-Em grupos homogêneos</p> <p>-Em grupos heterogêneos que possibilitem e criem oportunidades que permitam estimular a formação das Áreas de Competências do Perfil dos Alunos.</p>	<p>Grelha de observação e registo, direta e sistemática das competências reveladas pelos alunos nas situações características, inscritas na própria definição dos objetivos das matérias a lecionar.⁽²⁾</p>	Todas as aulas Momentos formais
<p>B, E, F, G (Cuidador de si e do outro)</p> <p>A-----J (Autoavaliador/Heteroavaliador)</p>	Área da Aptidão Física	<p>As capacidades a desenvolver são:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resistência; - Força; - Velocidade; - Flexibilidade; - Destreza 	<p>O aluno desenvolve as capacidades motoras evidenciando aptidão neuromuscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável da Aptidão Física (ZSAF) e interpretados de acordo com as tabelas de valores de referência do programa FITescola®. Encontra-se na ZSAF em pelo menos 4 dos 6 testes realizados.</p>		<p>- Tabela de Valores de Referência do programa FITescola®</p> <p>- Grelha de registo dos resultados dos Testes protocolados no programa FITescola®⁽²⁾</p> <p>Nº de testes a realizar = 6:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teste da milha ou vaivém; - Teste de abdominais; - Teste de flexões de braços; - Salto horizontal ou salto vertical; - Velocidade de 20m ou 40m; - Teste do senta e alcança. 	Início e final do ano letivo
<p>(As atitudes são avaliadas no âmbito das matérias e estão expressas nos primeiros objetivos operacionais de cada matéria)</p>	Área dos Conhecimentos	<p>O aluno demonstra domínio dos conteúdos programáticos definidos nas AEEF, para este nível de ensino.</p>	<p>Demonstra um domínio satisfatório dos conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhece e utiliza métodos e meios de treino, ... - Analisa criticamente aspetos gerais da ética na ... 		<p align="center">Teste escrito e/ou Trabalho</p>	Por período

(3) Ver - AVALIAÇÃO DOS ALUNOS DISPENSADOS DAS ATIVIDADES FÍSICAS (PERMANENTE OU TEMPORARIAMENTE).

REFERÊNCIAS PARA A ATRIBUIÇÃO DOS DIFERENTES NÍVEIS NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA– 12º ANO DE ESCOLARIDADE

Áreas de Avaliação da Educação Física	Critérios para atribuição de Classificação/Valor	Instrumentos de avaliação	Periodicidade																																																																
Área das Atividades Físicas	<p>O aluno desenvolve as competências para o 12º ano de escolaridade em matérias de diferentes subáreas do conjunto de possibilidades referidas no quadro anterior, de acordo com os critérios abaixo explicitados:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="5">12º ano</th> </tr> <tr> <th>Intervalo de Valores</th> <th>Valores</th> <th>Área Atividades Níveis</th> <th>Área Aptidão Física</th> <th>Área Conhecimentos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="3">18-20</td> <td>20</td> <td>4E+2A 3A+2E+1I 4A+2I</td> <td rowspan="3">6ZSAF</td> <td>MB/B/S</td> </tr> <tr> <td>19</td> <td>5E+1A</td> <td>B/MB</td> </tr> <tr> <td>18</td> <td>2A+3E+1I 3A+1E+2I</td> <td>S</td> </tr> <tr> <td rowspan="4">14-17</td> <td>17</td> <td>6E</td> <td rowspan="4">5ZSAF</td> <td>B/MB</td> </tr> <tr> <td>16</td> <td>1A+4E+1I 2A+2E+2I 3A+3I</td> <td>S</td> </tr> <tr> <td>15</td> <td>5E+1I</td> <td>B/MB</td> </tr> <tr> <td>14</td> <td>1A+3E+2I 2A+1E+3I</td> <td>S</td> </tr> <tr> <td rowspan="4">10-13</td> <td>13</td> <td>1A+2E+3I</td> <td rowspan="4">4ZSAF</td> <td>B/MB</td> </tr> <tr> <td>12</td> <td>2A+4I 2I+4E</td> <td>S</td> </tr> <tr> <td>11</td> <td>1A+1E+4I</td> <td>B/MB</td> </tr> <tr> <td>10</td> <td>3E+3I</td> <td>S</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">8-9</td> <td>9</td> <td>4I+2E</td> <td rowspan="2">3ZSAF</td> <td>B/MB</td> </tr> <tr> <td>8</td> <td>5I+1A</td> <td>S</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">6-7</td> <td>7</td> <td rowspan="2">5I+1E</td> <td rowspan="2">2ZSAF</td> <td>B/MB</td> </tr> <tr> <td>6</td> <td>S</td> </tr> </tbody> </table>	12º ano					Intervalo de Valores	Valores	Área Atividades Níveis	Área Aptidão Física	Área Conhecimentos	18-20	20	4E+2A 3A+2E+1I 4A+2I	6ZSAF	MB/B/S	19	5E+1A	B/MB	18	2A+3E+1I 3A+1E+2I	S	14-17	17	6E	5ZSAF	B/MB	16	1A+4E+1I 2A+2E+2I 3A+3I	S	15	5E+1I	B/MB	14	1A+3E+2I 2A+1E+3I	S	10-13	13	1A+2E+3I	4ZSAF	B/MB	12	2A+4I 2I+4E	S	11	1A+1E+4I	B/MB	10	3E+3I	S	8-9	9	4I+2E	3ZSAF	B/MB	8	5I+1A	S	6-7	7	5I+1E	2ZSAF	B/MB	6	S	<p>Grelha de observação e registo, direta e sistemática das competências reveladas pelos alunos nas situações características, inscritas na própria definição dos objetivos das matérias a lecionar. ⁽²⁾</p>	Todas as aulas Momentos formais
12º ano																																																																			
Intervalo de Valores	Valores	Área Atividades Níveis	Área Aptidão Física	Área Conhecimentos																																																															
18-20	20	4E+2A 3A+2E+1I 4A+2I	6ZSAF	MB/B/S																																																															
	19	5E+1A		B/MB																																																															
	18	2A+3E+1I 3A+1E+2I		S																																																															
14-17	17	6E	5ZSAF	B/MB																																																															
	16	1A+4E+1I 2A+2E+2I 3A+3I		S																																																															
	15	5E+1I		B/MB																																																															
	14	1A+3E+2I 2A+1E+3I		S																																																															
10-13	13	1A+2E+3I	4ZSAF	B/MB																																																															
	12	2A+4I 2I+4E		S																																																															
	11	1A+1E+4I		B/MB																																																															
	10	3E+3I		S																																																															
8-9	9	4I+2E	3ZSAF	B/MB																																																															
	8	5I+1A		S																																																															
6-7	7	5I+1E	2ZSAF	B/MB																																																															
	6			S																																																															
Área da Aptidão Física		<p>- Tabela de Valores de Referência do programa FITescola® - Grelha de registo dos resultados dos Testes protocolados no programa FITescola®⁽²⁾ Nº de testes a realizar = 6: - Teste da milha ou vaivém; - Teste de abdominais; - Teste de flexões de braços; - Salto horizontal ou salto vertical; - Velocidade de 20m ou 40m; - Teste do senta e alcança.</p>	Início e final do ano letivo																																																																
Área dos Conhecimentos	<p>a) Para um aluno estar num determinado intervalo de classificação (≤ 7) (8 - 9) (10 - 11) (12 - 13) (14 - 15) (16 - 17) (18 - 19) (20) tem de cumprir obrigatoriamente o conjunto de níveis aí exigidos. b) Quando um aluno cumpre os níveis exigidos para um determinado intervalo, mas não alcança o nº de testes da ZSAF aí exigidos, desce para o valor imediatamente abaixo. c) Em cada intervalo de classificação, se o aluno está negativo nos Conhecimentos, desce para o valor imediatamente abaixo. d) Se o aluno não cumpre com a alínea b) e c), desce para 2 valores abaixo. e) Na área Conhecimentos, considera-se IS (insuficiente) quando o aluno obtém menos de 50% da cotação. S (suficiente) quando o aluno obtém entre 50% e 70% da cotação. Bom, quando o aluno obtém entre 71% e 89% da cotação. Muito Bom, quando o aluno obtém entre 90% e 100% da cotação.</p> <p>As atitudes são avaliadas no âmbito das matérias e estão expressas nos primeiros objetivos operacionais de cada matéria.</p>	Teste escrito e/ou Trabalho	Por período																																																																

⁽²⁾ Ver - AVALIAÇÃO DOS ALUNOS DISPENSADOS DAS ATIVIDADES FÍSICAS (PERMANENTE OU TEMPORARIAMENTE).

AVALIAÇÃO DOS ALUNOS DISPENSADOS DAS ATIVIDADES FÍSICAS (PERMANENTE OU TEMPORARIAMENTE)

- A. Para a dispensa da prática de atividade física, na aula de Educação Física (em parte ou na totalidade), deverá ser apresentada Declaração Médica (nos termos da legislação em vigor) que inclua:
- a) As atividades físicas que estão interditas aos alunos;
 - b) As atividades físicas que são permitidas de forma condicionada;
 - c) As atividades físicas que, por serem benéficas para o aluno, podem ser praticadas sem contra-indicações.
- B. O professor, tendo em conta a tipologia de cada turma, e o caso particular do aluno com dispensa de parte ou da totalidade das atividades físicas, deverá definir um Plano Adaptado de Aprendizagem e Avaliação. No PLANO deverão ser avaliadas as atividades que o aluno está impossibilitado de praticar e os INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO poderão ser:
- a) Intervenções do aluno na aula:
 - Fichas curtas /relatórios
 - Arbitragem
 - Questionamento oral
 - Ajudas
 - b) Teste Escrito
 - c) Trabalho temático escrito com apresentação oral à turma;
- C. Critérios de Classificação:

AVALIAÇÃO DOS ALUNOS DISPENSADOS DAS ATIVIDADES FÍSICAS (PERMANENTE OU TEMPORARIAMENTE)				
Intervalo de Valores	Valores	Área Atividades Níveis	Área Aptidão Física	Área Conhecimentos
18-20	20	MB	MB	MB
	19	MB		B
	18			S
14-17	17	B	B	MB
	16	B		B
	15			S
	14			IS
10-13	13	S	S	MB
	12	S		B
	11			S
	10			IS
8-9	9	IS	IS	MB
	8			B
6-7	7	IS	IS	S
	6			IS
3-5	5	IS	IS	0
	4	IS	0	0
	3	0	0	0
0-2	2	0	0	SA
	1	0	SA	SA
	0	SA	SA	SA

Ponderação dos instrumentos de avaliação referidos no ponto B:

- Qualquer selecção de instrumentos de avaliação terá uma ponderação equitativa.

- Na Área A - Atividades Físicas, é obrigatória a selecção de pelo menos 2 instrumentos de avaliação, sendo um deles obrigatoriamente: a) intervenções do aluno na aula.

Anexo 5 – Exemplo de tabela de avaliação

Nº de aluno	Atitudes		Introdutório					Elementar					Total (9)	Nível
	Coopera com os colegas	Respeita as regras	Coordena a inspiração e a expiração	Flutua em equilíbrio	Imersão para apanhar objetos	Desloca-se com ações propulsivas	Salto para a piscina de diversas formas (de joelhos e de pés)	Total (5)	Coordena a inspiração e a expiração	Coordenação da respiração na técnica de crol e costas	Desloca-se através da técnica de crol e costas conseguindo diferenciar a fase de propulsão e de respiração	Salto de cabeça a partir de posição bípede		
1	1	1	1	1	1	1	0	4	1	0	1	0	6	E
2	1	1	1	1	1	1	1	5	0	0	0	1	6	E
3	1	1	1	1	1	1	0	4	1	1	1	0	7	E
4	1	1	1	1	1	1	0	4	1	0	0	1	6	E
5	1	1	1	1	1	1	1	5	0	0	0	1	6	E
6	1	1	1	1	1	1	1	5	0	0	1	1	7	E
7	1	1	1	1	1	1	1	5	0	0	0	1	6	E
8	1	1	1	1	1	1	1	5	1	1	0	1	8	E
9	1	1	1	1	1	1	1	5	1	1	0	0	7	E
10	1	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	9	E
11	1	1	1	1	1	1	1	5	1	1	0	1	8	E
12	1	1	1	1	1	1	1	5	1	1	0	1	8	E
13	1	1	1	1	1	1	1	5	1	1	0	0	7	E
14	1	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	0	8	E
15	1	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	0	8	E
16	1	1	1	1	1	1	1	5	0	0	0	0	5	E
17	1	1	1	1	1	1	1	5	1	1	0	1	8	E
18	1	1	1	1	1	1	0	4	0	0	0	0	4	E
19	1	1	1	1	1	1	1	5	1	1	0	1	8	E

Anexo 6 – Exemplo de uma aula teórica

Escola Secundária Jaime Moniz
Ano letivo: 2021/2022
Educação Física

MÉTODOS E MEIOS DE DESENVOLVIMENTO/MANUTENÇÃO DAS CAPACIDADES MOTORAS

Professora pedagógica: Paula Romarinho
Professora orientadora: Mariana Fátima

Índice

1. Aptidão física e saúde
2. Capacidades motoras
 - 2.1. Capacidades condicionais
 - 2.1.1. Força
 - 2.1.2. Resistência
 - 2.1.3. Velocidade
 - 2.1.4. Flexibilidade
 - 2.1.5. Avaliação das capacidades condicionais
 - 2.2. Meios de treino
 - 2.3. Métodos de treino
 - 2.4. Capacidades coordenativas

APTIDÃO FÍSICA VS SAÚDE

Aptidão Física

- Relacionar com o rendimento de todas as funções físicas do corpo;
- Envolve diversos domínios como são os casos das aptidões físicas, cognitivas, psicomotoras e perceptivas;
- Relacionado com o promoção e manutenção da saúde.

Saúde

- "O estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doenças"

APTIDÃO FÍSICA E SAÚDE

Aptidão Física

- Associada à saúde
- Associada ao rendimento desportivo

ATIVIDADE FÍSICA VS EXERCÍCIO FÍSICO

Atividade Física

Envolve qualquer movimento corporal produzido pelo sistema músculo-esquelético.

Exercício Físico

É uma subcategoria da atividade física que se enquadra como sendo planeada, estruturada e repetitiva contribuindo para a melhoria da aptidão física.

DIRETRIZES DA ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS)

30 minutos de atividade física moderada a vigorosa

3 dias da semana

ATIVIDADE FÍSICA E FREQUÊNCIA CARDÍACA

A frequência cardíaca corresponde ao número de batimentos do coração por minuto.

É o indicador mais utilizada para medir a intensidade de exercício físico.

COMO MONITORIZAR A FREQUÊNCIA CARDÍACA?

CAPACIDADES MOTORAS

- As diversas capacidades motoras (ou capacidades físicas) permitem que sejam realizados movimentos fundamentais do dia a dia como também os mais complexos inerentes às diferentes atividades físicas.
- Normalmente, as capacidades motoras surgem em duas grandes categorias sendo estas: **capacidades condicionais** ou **capacidades coordenativas**. Estas duas categorias não se expressam de forma isolada mas sim de forma combinada, podendo existir uma solicitação preferencial de apenas uma delas.

CAPACIDADES CONDICIONAIS

As capacidades condicionais dependem, em grande parte, dos processos energéticos. Este grupo de capacidades engloba:

Força

Resistência

Velocidade

Flexibilidade

FORÇA

Capacidade de vencer uma resistência através da ação muscular. A força pode manifestar-se através de variantes estáticas ou dinâmicas.

Força máxima

Realizar o maior resistência possível durante o máximo de tempo possível

Força explosiva

Capacidade que o indivíduo tem de realizar o máximo de força num ato explosivo.

Força de resistência

Distinguido da força máxima em que há duração de esforço, tendo em conta a resistência muscular para não estar a trabalhar

RESISTÊNCIA

Capacidade de o organismo manter um adequado equilíbrio funcional e emocional, na realização de um esforço com a sustentabilidade e a duração de energias suficientes, para atenuar a perda de desempenho.

Anaeróbia

- Mantém-se quando realizamos exercício físico de alta intensidade, sendo que a quantidade de oxigênio é insuficiente para a ocorrência contínua.

Aeróbia

- A quantidade de oxigênio é suficiente para a ocorrência dos substratos energéticos necessários à contração muscular.

VELOCIDADE

Capacidade de realizar ações no menor intervalo de tempo possível.

Velocidade de reação

- Forma rápida de reagir a um sinal

Velocidade de deslocamento

- Deslocação rápida entre dois pontos

Velocidade resistente

- Resistência a fadiga em esforços de intensidade moderada ou elevada

FLEXIBILIDADE

Capacidade de realizar movimentos de grande amplitude angular em torno de articulação, por intermédio de uma contração muscular voluntária ou por ação de forças externas.

AValiação DAS CAPACIDADES CONDICIONAIS

Classificação dos testes

Precisa melhorar
 Zona Saudável
 Perfil atlético

COMO DESENVOLVER/MANTER AS CAPACIDADES CONDICIONAIS?

PREPARAÇÃO DESPORTIVA DE CRIANÇAS E JOVENS

- Idade cronológica nem sempre corresponde à idade motora.
- Os treinos devem ser ajustados ao período maturacional que a criança/jovem se encontra
- Treino individual é importante mas só deverá ser desenvolvido após atingir a maturação completa
- É na puberdade onde se encontra o período ideal para desenvolver a força rápida e a potência

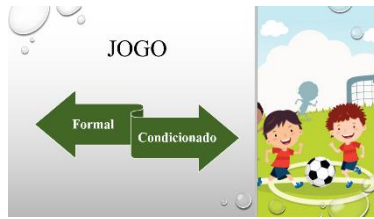
A preparação física deve ser trabalhada em duas vertentes:

Preparação física geral

- O principal objetivo passa por incrementar a capacidade funcional do organismo.
- É uma preparação multilateral.

Preparação física específica

- Desenvolvimento da técnica e táctica da atividade.



CAPACIDADES COORDENATIVAS

- Da capacidade de regular automaticamente informações sensoriais sobre o meio ambiente, como também do próprio corpo.
- Da estabilidade e plasticidade do sistema nervoso e dos dados que estão relacionados ao mesmo (motricidade).
- Da capacidade dos ligamentos, músculos, ossos e da sua estrutura que os sustentam.

CAPACIDADES COORDENATIVAS

As capacidades coordenativas estão relacionadas à qualidade do movimento e ao controle e regulação do sistema nervoso central. Assim sendo, estas capacidades são:

- Orientação espacial** - Capacidade de percepção de posição corporal em relação ao espaço.
- Reação** - Capacidade de resposta de forma rápida e oportuna a estímulos simples ou complexos.
- Equilíbrio** - Capacidade que se pode manifestar através de formas de equilíbrio estático como também dinâmico.
- Ritmo** - Capacidade de executar ações corporais segundo uma cadência.
- Diferenciação cinestésica** - Capacidade que permite receber e assimilar a informação dos músculos, ossos e ligamentos.
- Coordenação** - Capacidade de interação harmoniosa entre o sistema nervoso e o sistema musculoesquelético.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Barata, P., Régio, I., & Azevedo, A. (2021). *Em Movimento*. ASA.
- Domingues, A. (12 de outubro de 2019). *Yoga Posições.com*. Obtido de web site Nota Positiva.com: <https://notapositiva.com/capacidades-motoras/>
- Faria, J., Pinho, R., & Valente dos Santos, J. (2021). *Four Step 1+2+3+4*.
- Paes, S., & Romão, P. (2021). 3.2.1. Educação Física - 10º, 11º, 12º anos. Porto Editora.

TESTE

- 12% relativo à área dos combinados - 10º ano
- 75% relativo à área dos condicionamentos - 11º ano
- 0% relativo às matérias de ensino aborígenes - Natylo, Vokiboi e Boshation.

OBRIGADA PELA VOSSA ATENÇÃO

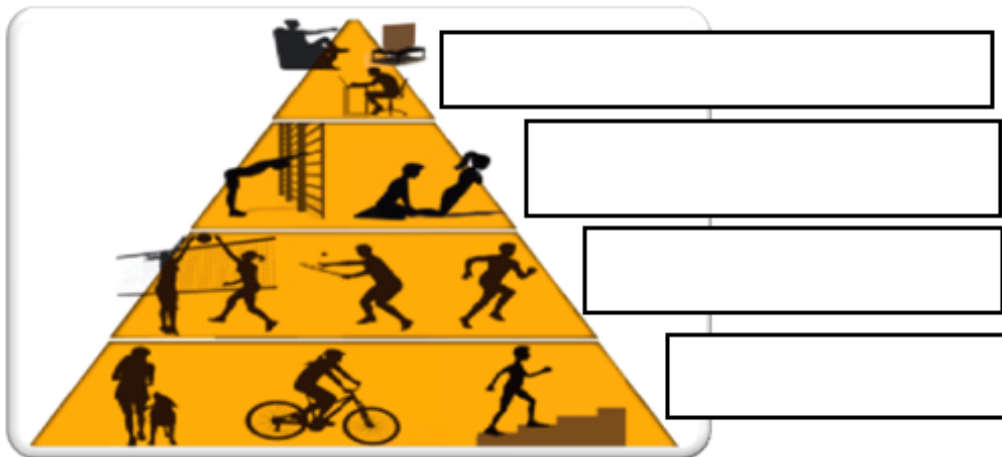
Anexo 7 – Exemplo de um teste escrito

	Escola Secundária Jaime Moniz Ano letivo 2021/2022		
	Nome: _____	N.º: _____	Turma: _____ Data: _____
	Classificação: _____	Assinatura do EE: _____	

Leia atentamente todas as questões apresentadas. Responda às mesmas de forma clara e estruturada.

Grupo I (30 pontos)

1 – Legende a seguinte imagem. (4x2,5=10 pontos)



2 – Descreva o conceito de frequência cardíaca. Enumere 3 métodos para monitorizar a frequência cardíaca. (10 pontos)

3 – Associe corretamente os diferentes conceitos às duas capacidades motoras. (1x5= 5 pontos)

- | | | | |
|--|---|---|--|
| <input type="text" value="Capacidades condicionais"/> | • | • | <input type="text" value="Diferenciação cinestésica"/> |
| | | • | <input type="text" value="Equilíbrio"/> |
| | | • | <input type="text" value="Velocidade"/> |
| <input type="text" value="Capacidades coordenativas"/> | • | • | <input type="text" value="Coordenação"/> |
| | | • | <input type="text" value="Ritmo"/> |

4 - Classifique as afirmações como verdadeiro (V) ou falso (F). Corrija as afirmações falsas. (1x5=5 pontos)

4.1 – A força manifesta-se em 4 formas: força máxima, força mínima, força explosiva e força de resistência.

4.2 – A resistência anaeróbia manifesta-se em exercícios de alta intensidade.

4.3 – Na resistência aeróbia a quantidade de oxigénio é insuficiente para a combustão oxidante.

4.4 – A velocidade resistente corresponde à resistência à fadiga em esforço de intensidade máxima ou submáxima.

4.5 – A flexibilidade corresponde à capacidade de realizar movimentos de grande amplitude angular em torno do ligamento.

Grupo II (150 pontos)

1 - Associe corretamente as afirmações de cada uma das tabelas. (4x5= 20 pontos)

- | | | | |
|--|---|---|---|
| <input type="text" value="Meios de treino"/> | • | • | <input type="text" value="Testes de controlo"/> |
| | | • | <input type="text" value="Intervalado"/> |
| | | • | <input type="text" value="Circuito"/> |
| <input type="text" value="Métodos de treino"/> | • | • | <input type="text" value="Ferramentas audiovisuais"/> |
| | | • | <input type="text" value="Estático/dinâmico"/> |

2 – Classifique as afirmações como verdadeiro (V) ou falso (F). Corrija as afirmações falsas. (4x10=40 pontos)

2.1 – A idade cronológica de uma criança/adolescente corresponde sempre à idade motora do mesmo.

2.2 – O treino individual pode ser realizado em qualquer idade.

2.3 – Os jogos pré-desportivos são métodos de treino muito utilizado para despoletar comportamentos caraterísticos dos jogos coletivos.

2.4 – Os exercícios podem ser subdivididos em 3 grandes grupos: os exercícios gerais, os exercícios específicos e os exercícios competitivos.

2.5 – Os exercícios competitivos estão voltados par o desenvolvimento da técnica e tática.

2.6 – O GPS e o teste do $VO_{2\text{ máx}}$ são dois dos inúmeros testes de controlo que podem ser utilizados para registar o esforço.

2.7 – o treino de flexibilidade é caraterizado por ser consistente, com várias repetições e feito de forma isolada.

2.8 – No treino de força existe três tipos de carga: a carga máxima, a submáxima com grande número de repetições e a submáxima com velocidade máxima.

2.9 – No treino de resistência, os meios mais utilizados são, correr nadar e pedalar.

2.10 – No que diz respeito ao treino de velocidade, os métodos de treino são comuns para todos o tipos de velocidade.

3 - No jogo condicionado, existem diversas variantes que podem ser alteradas. Enumere 3 dessas variantes. (30 pontos)

Anexo 8 – Exemplo de critérios de avaliação do trabalho escrito

Tema: Fatores de saúde e riscos associados à prática das atividades físicas

[Data de entrega: 27 de março 2022](#)

Proposta de estrutura

Os trabalhos deverão apresentar o tipo de letra Arial (corpo 12) a 1,5 espaçamento e com 3cm de margem nos seus 4 lados.

Os trabalhos deverão incluir:

1. Capa (1 valor)
2. Índice (1 valor)
3. Introdução (2 valores)
4. Objetivos (4,6 valores)
5. Desenvolvimento do tema (5,5 valores)
6. Conclusões ou reflexão final (3,9 valores)
7. Bibliografia (2 valores)

Capa

Deve conter o título do trabalho, escola, disciplina, nome das professoras e do aluno. Pode ainda indicar a turma e o número de aluno.

Índice

Indicar as principais partes do trabalho, títulos e subtítulos com indicação da página em que o item inicia.

Introdução

Esta parte do trabalho deve apresentar uma descrição clara, mas resumida do tema em análise. Deve contar o objetivo central do trabalho e a forma como este está estruturado.

Objetivos

Devem sistematizar os objetivos gerais e específicos do trabalho. Estes devem ser definidos no infinitivo (Ex: Recolher os jogos tradicionais típicos da região norte).

Desenvolvimento do tema

Este pode ser estruturado em partes e subpartes. Os conteúdos devem estar em perfeita articulação com os objetivos do trabalho. A redação deve ser clara e fluida. Deve-se evitar a todo o custo a transição de textos elaborados por outros: caso seja necessário deve-se indicar a fonte (autor, data e página).

Conclusões

Esta parte deve conter uma apresentação sintética das conclusões do trabalho tendo como ponto de referência os objetivos.

Bibliografia

Neste ponto deverão ser listadas, por ordem alfabética, todas as referências bibliográficas das citações incluídas no texto. Deve adotar-se o sistema autor/data.

Para mais informações consulte o seguinte web site: [APA7th Guia BibliotecasIPVC.pdf](#)

Anexo 9 – Planeamento da turma de 2º ciclo

PLANEAMENTO ANUAL TURMA 5º3

1. Estruturação dos conteúdos programáticos

Matérias	Conteúdos programáticos
Jogos Pré-Desportivos	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento dos jogos: Mata / Mata Piolho, Futebol Humano, Rabia, Jogo dos Passes, Bola ao Capitão, Futebol, "Bola Oval" ou "Bola Azeitona" (bitoque rãguebi) e Bola no Fundo. - Ações técnico-táticas a desenvolver: - Enquadramento ofensivo; - Ocupação racional do espaço; - Passe/receção e desmarcação (criação de linhas de passe); - Finta de passe e rotação sobre um pé; - Marcação individual; - Cooperação com os companheiros na organização dos jogos; - Escolha das ações favoráveis ao êxito pessoal e do grupo (adequadas ao objetivo e às regras do jogo); - Conhecer, perceber e cumprir as regras dos jogos; - Compreender as questões de segurança e da integridade física; - Aceitar as decisões da arbitragem e tratar os colegas de equipa e os adversários com igual respeito e cordialidade.
Basquetebol	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperação, escolha das opções favoráveis ao êxito pessoal e do grupo e respeito pelas opções / falhas dos colegas e pelas decisões da arbitragem; - Objetivo do Jogo e suas regras fundamentais; - Em jogo 3x3; - Receção orientada (enquadramento ofensivo); - Lançamento na passada e em apoio; - Drible de progressão e proteção; - Passe (peito e picado); - Desmarcação (criação de linhas de passe ofensivas); - Defesa individual; - Ressonância - Paragens e rotação sobre o pé eixo; - Mudanças de direção.
Voleibol	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperação, escolha das opções favoráveis ao êxito pessoal e do grupo e respeito pelas opções e falhas dos colegas e pelas decisões da arbitragem; - Conhecer o objetivo e as regras do jogo; - Ações técnico táticas fundamentais: - Serviço por baixo; - Passe / receção (toque de dedos e manchete); - Em situação de jogo 1x1, 2x2 e 3x3; - Receção consoante a trajetória da bola;

	<ul style="list-style-type: none"> - Deslocamentos; - Sustentação da bola no ar com trajetórias altas.
Futebol/Futsal	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenças e semelhanças entre futebol e futsal; - Cooperação, escolha das opções favoráveis ao êxito pessoal e do grupo e respeito pelas opções dos colegas e pelas decisões da arbitragem; - Tratar com igual cordialidade e respeito os companheiros e adversários, evitando ações que ponham em risco a sua integridade física, mesmo que isso implique desvantagem no jogo; - Perceber o objetivo e as regras do jogo e aceitar as decisões da arbitragem; - Ações técnico táticas fundamentais: - Receção da bola (com enquadramento ofensivo); - Remate; - Passe; - Desmarcação (criação de linhas de passe); - Condução e controlo de bola; - Marcação individual; - Situações de superioridade numérica ofensiva 2x1, 3x1, 3x2 e 4x2 - Situação de jogo 3x3 (sem guarda-redes) e 4x4 ou 5x5 (com <u>guarda-redes</u>).
Atletismo	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento da história da modalidade; - Perceção das diferentes provas do atletismo; - Regras de segurança; - Corridas: - Técnica de corrida; - Corrida de Velocidade (40 metros); - Corrida de Estafetas; - Corrida com transposição de obstáculos; - Saltos: - Salto em comprimento; - Salto em altura (técnica de tesoura); - Cordas. - Lançamentos: - Lançamento da bola / peso; - Lançamento do Vóley.
ARE - Dança	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar com os companheiros, apresentando sugestões de aperfeiçoamento da execução de habilidades e novas possibilidades de apresentação e considerando as iniciativas (sugestões, propostas, correções) que lhe são sugeridas. - Em situação de exploração individual do movimento, de acordo com a marcação rítmica do professor e/ou dos colegas:

	<ul style="list-style-type: none"> - Deslocar-se em toda a área (percorrendo todas as direções, sentidos e zonas), nas diferentes formas de locomoção, no ritmo-sequência dos apoios correspondente à marcação dos diferentes compassos simples (binário, ternário e quaternário), combinando «lento-rápido», «forte-fraco» e «pausa-contínuo»; - Combinar o andar, o correr, o saltitar, o deslizar, o saltar, o cair, o rolar, o rastejar, o rodopiar, etc., em todas as direções e sentidos definidos pela orientação corporal; - Realizar saltos de pequena amplitude, no lugar, a andar e a correr em diferentes direções e sentidos definidos pela orientação corporal, variando os apoios (<u>dois-dois</u>, um-dois, dois-um, um-mesmo, um-outro); - Utilizar combinações pessoais de movimentos locomotores e não locomotores para expressar a sua sensibilidade a temas sugeridos pelo professor (imagens, sensações, emoções, histórias, canções, etc.), que inspirem diferentes modos e qualidades de movimento; - Em situação de exploração individual do movimento, com ambiente musical adequado, a partir de movimentos dados pelo professor (e ou sugeridos pelos alunos), seguindo timbres diversificados e a marcação rítmica; - Realizar equilíbrios associados à dinâmica dos movimentos, definindo uma «figura livre» (à sua escolha), durante cada pausa da música, da marcação ou outro sinal combinado; - Acentuar determinado estímulo musical com movimentos locomotores e não locomotores dissociando a ação das diferentes partes do corpo; - Em situação de exploração da movimentação em grupo, com ambiente musical adequado e ou de acordo com a marcação rítmica do professor ou dos colegas; - Combinar as habilidades motoras referidas, seguindo a evolução do grupo em rodas e linhas (simples ou múltiplas), espirais, zigzag, estrela, quadrado, etc.; - Ajustar a sua ação às alterações ou mudanças da formação, associadas à dinâmica proposta pela música, evoluindo em todas as zonas e níveis do espaço; - Em situação de exploração do movimento a pares, com ambiente musical adequado; - Utilizar movimentos locomotores e não locomotores, pausas e equilíbrios, e também o contacto com o parceiro, «conduzindo» a sua ação, «facilitando» e «esperando» por ele se necessário; - Seguir a movimentação do companheiro, realizando as mesmas ações com as mesmas qualidades de movimento. - Em situação de exercício, com ambiente marcação musical adequados, aperfeiçoar a execução de frases de movimento, dadas pelo professor, integrando as habilidades motoras referidas atrás, com fluidez de movimentos e em sintonia com a música. - Criar pequenas sequências de movimentos, individualmente, a pares ou em grupos, e apresenta-as na turma, com ambiente musical escolhido. <p>Danças Tradicionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cooperar com os companheiros, incentivar e apoiar a sua participação na atividade, apresentando sugestões de aperfeiçoamento, e considerando, por seu lado, as propostas que lhe são dirigidas; - Conhecer a origem cultural e histórica das Danças Tradicionais selecionadas e identificar as suas características bem como as zonas geográficas a que pertencem;
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Dançar o Regadinho, respeitando as diferentes posturas e posições assumidas na dança e executando os passos em sincronia com a música, demonstrando as seguintes qualidades: - A "Maria" a "gingar" a bacia no "passo de passeio"; - Iniciar o "passo saltado cruzado" com a perna direita a cruzar pela frente e juntando-se os pés ao oitavo tempo, enquanto os membros superiores oscilam em oposição aos membros inferiores. - Realizar o "passo saltitado" com impulso e receção no mesmo pé, e as trocas com o braço dado em oposição.
Ultramar	<ul style="list-style-type: none"> - Deslocamentos; lançamentos e receções utilizando diferentes técnicas (<u>forehand, backhand, bumpup</u>); - Melhorar a coordenação dinâmica geral; - Desenvolver a noção de orientação no espaço; - Entendimento e aplicação das regras do FAIRPLAY; - Controlo do disco (<u>smack e one hand</u>); - Concretização de ponto (End Zone); - Conhecimento das regras SOTG (<u>Spirit of the Game</u>).

2. Recursos espaciais

Campo 3	Futebol, Andebol, Atletismo e Jogos Pré-Desportivos.
Campo 4	Basquetebol, Jogos Pré-Desportivos, Atletismo.
Campo 5	Basquetebol, Jogos Pré-Desportivos, Atletismo, possibilidade de rede de ténis, voleibol e handebol .
Campo 6	Futebol, Andebol, Jogos Pré-Desportivos e Atletismo.
Pavilhão N	Basquetebol, Voleibol.
Pavilhão S	Basquetebol, Voleibol.
Pavilhão C	Basquetebol, Voleibol.

2.1. Distribuição da turma pelos espaços

Dia	Hora	Espaço
Segunda-feira	10:45 às 11:35	Campo 4
Quarta-feira	09:55 às 10:45	Campo 6
Sexta-feira	09:55 às 10:45	Pavilhão Sul



3. Cronograma das aulas


Intervenção	Dia	Local	Matéria de ensino	Professor Estagiário
1	12/10	Campo 6	Aula de Observação	André Pontes
	13/10	Pavilhão Sul	Aula de Observação	
	08/11	Campo 4	Jogos Pré-Desportivos	
	10/11	Campo 6	Futebol	
	12/11	Pavilhão Sul	Basquetebol	
	22/11	Campo 4	Jogos Pré-Desportivos	
	24/11	Campo 6	Futebol	
	26/11	Pavilhão Sul	Basquetebol	
2	08/11	Campo 4	Aula de Observação	Pedro da Silva
	22/11	Campo 4	Aula de Observação	
	29/11	Campo 4	Atletismo	
	6/12	Campo 4	Basquetebol	
	13/12	Campo 6	Futebol	
	03/01	Campo 6	Futebol	
	10/01	Campo 6	Basquetebol	
	17/01	Campo 4	Atletismo	
3	6/12	Campo 4	Aula de Observação	Paula Fernandes
	13/12	Campo 4	Aula de Observação	
	15/12	Campo 6	Andebol	
	05/01	Campo 3	Futebol	
	12/01	Campo 3	Jogos Pré-desportivos	
	19/01	Campo 3	Futebol	
	26/01	Pavilhão Sul	Voleibol	
	31/01	Campo 4	Jogos Pré-desportivos	
4	6/12	Campo 4	Aula de Observação	Sara Pereira
	13/12	Campo 4	Aula de Observação	
	31/01	Campo 6	Jogos Pré-Desportivos e Andebol	

	04/02	Campo 4	Jogos Pré-Desportivos e Basquetebol	
	7/02	Campo 6	Jogos Pré-Desportivos e Andebol	
	11/02	Campo 4	Jogos Pré-Desportivos e Basquetebol	
	14/02	Campo 6	Jogos Pré-Desportivos e Andebol	
	18/02	Campo 4	Basquetebol	
5	04/02	Campo 4	Aula de Observação	Mariana Oliveira
	7/02	Campo 6	Aula de Observação	
	9/02	Campo 3	Andebol	
	16/02	Campo 3	Andebol	
	21/02	Campo 4	Basquetebol	
	23/02	Campo 3	Andebol	
	25/02	Campo 4	Basquetebol	
	04/03	Campo 4	Basquetebol	
6	25/02	Campo 4	Aula de Observação	Nádia Nunes
	04/03	Campo 4	Aula de Observação	
	7/03	Campo 4	ARE e Andebol	
	9/03	Campo 3	ARE e Andebol	
	11/03	Pavilhão Norte	ARE e Andebol	
	16/03	Campo 3	ARE e Andebol	
	18/03	Pavilhão Norte	ARE e Andebol	
	21/03	Campo 4	ARE e Andebol	

Anexo 10 – Tabela de observação das aulas


Instrumento de observação das aulas									
Nº de observação	Ano/turma	Data	Hora	Observando					
Escola	Matéria de ensino								
Funções de ensino	Critérios	Avaliação		Observações	Funções de ensino	Critérios	Avaliação		Observações
		Sim	Não				Sim	Não	
Apresentação dos conteúdos	Apresenta os objetivos gerais e as dinâmicas pretendidas no início da aula				Organização	O enquadramento do material é eficiente, quer seja na colocação e na arrumação do mesmo.			
	Apresenta os conteúdos de um modo claro e preciso nos diversos momentos de aula.					Posicionamento adequado para possível observação ou intervenção.			
	O método de apresentação da informação escolhido é eficaz, quer seja por descoberta guiada ou por exposição.					Mínimiza eficientemente os tempos de organização ao nível das transições.			
	O professor nos diversos momentos de apresentação do conteúdo/atividade tem uma atuação eficiente e adequada.				Feedbacks	Observa atentamente a prestação dos alunos e identifica os possíveis erros (diagnóstico, prescrição e controlo).			
	Tem em atenção a sua colocação relativamente ao grupo.					Privilegia os feedbacks positivos em detrimento dos negativos.			
	Nos princípios da apresentação do conteúdo/atividades é eficaz, isto é, na descrição da ação nas condições de realização e nos critérios de êxito.					Fornecer feedbacks de caráter específico, no sentido de possibilitar a melhoria da prestação do aluno.			
Capta a atenção dos alunos.									
Efetua um balanço final da aula.									
Organização	Apresenta um plano de aula adequado ao nível da proficiência da turma e da matéria de ensino.				Afetividade	Procura desenvolver um clima positivo na aula.			
	Proporciona as melhores condições de segurança para a participação do maior número de alunos.					Conhece e trata cada aluno pelo seu nome.			
						Interage o mais possível com a generalidade dos alunos.			
	Maximiza o tempo útil de aula, no sentido de potencializar o incremento do tempo de empenhamento motor dos alunos.				Observação silenciosa	Elogia os alunos pelo seu esforço e pelos resultados obtidos.			
				Procura ao máximo observar a prestação dos alunos, intervindo quando necessário.					
					Reajusta as estratégias e dinâmicas da aula quando estas não estão a funcionar, se necessário.				

Anexo 11 – Poster da ACPI



A Sociometria como fator de rentabilização do processo de Ensino-Aprendizagem em Educação Física

Ferreira, P. V. G. M., Costa, A. L.
 1 Departamento de Educação Física e Desporto, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira; 2 Escola Secundária João Mouço



Objetivos

- Verificar e analisar a importância atribuída à sociometria no processo de ensino-aprendizagem;
- Construir e desenvolver instrumentos que permitam analisar a sociometria, no ensino de Educação Física (EF);
- Caracterizar o relacionamento interpessoal em 4 turmas, ao que foi aplicado à avaliação e registo em diferentes situações;
- Perceber se existem diferenças nas relações interpessoais nas turmas referenciadas.

Introdução

As relações interpessoais assumem um papel preponderante no desenvolvimento do aluno pois possibilitam a internalização da sua capacidade de intervenção, colaboração e cooperação na relação que estabelecem com os demais (Campos, Mendes, Martins, & Araújo, 2021).
 É possível estudar as relações interpessoais entre colegas da escola, mediante a aplicação de um teste sociométrico pois, é apropriado para compreender as relações sociais presentes dentro de um determinado grupo. Através deste tipo de testes, é possível perceber as relações que os alunos estabelecem, nomeadamente as suas preferências, rejeições, ou os alunos que se destacam enquanto líderes, entre outros critérios. Este tipo de dados poderá servir como uma potente ferramenta influenciadora no desenvolvimento do aluno (Trenas, 2004).

Instrumento

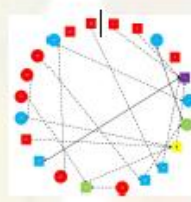
- Teste sociométrico - Trabalho de grupo
- Desenho - 12 alunos
- 3 situações - 100% preferências e 100% rejeições
- Categorias - "Trabalho de grupo", "Trabalho de pares", "Trabalho de trios", "Trabalho de quartetos"

Amostra


3 de Ciências Humanas: 12000
 3 de Ciências Exatas: 13400
 3 de Letras: 13200
 3 de Economia: 13400

91 alunos

Género: Masculino (○) / Feminino (□)
 Situações: 1 (preferências) / 2 (rejeições)
 Relações: Intergrupais / Intragrupais
 Categorias: 1 (Trabalho de grupo) / 2 (Trabalho de pares) / 3 (Trabalho de trios) / 4 (Trabalho de quartetos)




Líderes



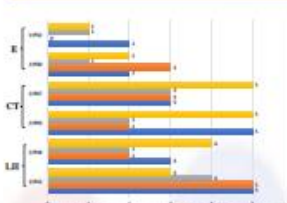
- Nenhuma das turmas possui nomeações em todas as categorias;
- Os alunos das turmas 11703 e 11744 são aqueles que têm uma maior número de nomeações em 3 das 4 categorias.

Menos preferidos



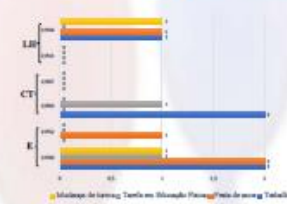
- Os alunos das duas turmas de Ciências e Tecnologias, tal como de uma das turmas de Economia (11703) têm um grande número de nomeações em todas as categorias.

Relações mútuas - Preferências




- As turmas de Línguas e Humanidades são aquelas que possuem um maior número de relações mútuas por preferência em 3 das 4 categorias, à exceção da "Mudança de turma", posição ocupada pelas turmas de Ciências e Tecnologias;
- O agrupamento de Economia é aquele que possui menos relações mútuas estabelecidas.

Relações mútuas - Rejeições




- É nas turmas de Economia que se registam maior número de rejeições mútuas, principalmente a turma 30;
- Existem 2 turmas onde não se estabelecem qualquer tipo de rejeições mútuas (11707 e 11741).

Sinóptico das relações mútuas - Preferências



- É o agrupamento de Línguas e Humanidades onde se estabelece maior número de relações mútuas por preferência;
- As turmas de Economia são aquelas que têm um menor número deste tipo de relações.

Sinóptico das relações mútuas - Rejeição

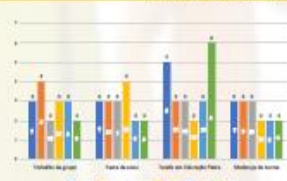


- O agrupamento de Economia destaca-se dos restantes no total de rejeições de Educação Física referenciadas, sendo posteriormente aplicado e desenvolvido nos colegas do grupo disciplinar de EE;
- Os restantes agrupamentos possuem o mesmo número de relações mútuas de rejeição (3).

Conclusões

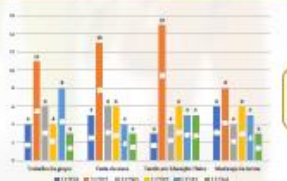
- Os testes sociométricos podem ser uma ferramenta potenciadora no processo de ensino-aprendizagem da EF. Através dos dados recolhidos a partir deste tipo de testes, o professor de Educação Física identifica líderes, alunos rejeitados e relações mútuas que se estabelecem no turma;
- A utilização deste instrumento na mesma turma revelou ser uma mais valia na organização do Processo Ensino-Aprendizagem, sendo posteriormente aplicado e desenvolvido nos colegas do grupo disciplinar de EE;
- A análise dos dados obtidos em cada uma das turmas permitiu conhecer aos professores das mesmas, informações que podem vir a ser utilizadas nos aulas de Educação Física;
- Verificamos que, nas relações dos líderes, não existem diferenças entre agrupamentos. No que concerne às relações mútuas estabelecidas, é no agrupamento de Línguas e Humanidades que se registam maior número de preferências, e na de Economia, maior número de rejeições.

Análise dos dados - Preferências



- "Trabalho de grupo", "Trabalho de pares" e "Mudança de turma" - sem destaque (variou no intervalo de 2 a 4);
- "Trabalho em Educação Física" - evidência nas turmas 11703 e 11744.

Análise dos dados - Rejeições



- Na turma 11707 destaca-se um aluno (18) em todas as categorias;
- Na turma 11741 e na categoria "Trabalho de grupo" (aluno 17).

Referências bibliográficas

Costa, A. L. (2019). Sociometria em Educação Física: análise de dados de uma turma de Educação Física. *Revista de Educação Física da Universidade da Madeira*, 10(1), 1-10. <https://doi.org/10.2436/2478-1101.1010012019>

Anexo 12 – Cartaz e respetivo programa da ACPC

UNIVERSIDADE da MADEIRA

CDA
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO ACADÉMICO

AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA COLETIVA

O ECLETISMO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ***CONTRIBUTOS DIDÁTICOS***

INSCRIÇÕES
ATÉ 28 DE ABRIL DE 2022
<https://tinyurl.com/kajwwmpy>

AÇÃO DE FORMAÇÃO
VALIDAÇÃO PELA SRE

15 Horas

LOCAL : Sala do Senado

GRUPOS DE RECRUTAMENTO:

160 260 620 Outros

PARA MAIS INFORMAÇÕES CONTACTE:
acpc2022.uma@gmail.com

30 ABRIL 07 MAIO
9H00 ÀS 18H30

O ECLETISMO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

CONTRIBUTOS DIDÁTICOS

- 09h00 - Cerimônia de Abertura
09h30 - Conferência I - "O desenvolvimento da pessoa que mora em cada estudante... que papel para o Professor de Educação Física?"
Nuno Corte Real (FADEUP) - Moderador Catarina Fernando (UMa)
- 10h15 - Debate
10h30 - Intervalo
11h00 - Módulo 1 - Moderador Ana Rodrigues (UMa)
11h05 - "Abordagem dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão nas aulas de Educação Física segundo o Modelo de Competências: Reflexões Práticas" - Romualdo Caldeira (EB 2º e 3º ciclos HBG)
- 11h25 - "Desenvolvimento de Competências na Educação Física: O contributo do Estágio Pedagógico" - Sara Pereira (EBSGZ/UMa)
- 11h45 - Debate
12h00 - Conferência II - "Promoção da atividade física e aptidão física na Educação Física: tendências de investigação e intervenções de sucesso"
Miguel Peralta (FMH) - Moderador Duarte Freitas (UMa)
- 12h45 - Debate
13h00 - Almoço
14h30 - Módulo 2 - Moderador João Prudente (UMa)
14h35 - "Jogos Reduzidos - Potencial em contexto escolar" - Honorato Sousa (FDUC)
- 15h00 - "O CPAI como ferramenta pedagógica na avaliação dos JDC" - Marcelo Pestana (ESFF)
- 15h20 - "Jogos Reduzidos no Futebol: Estudo Exploratório em Contexto Escolar" - Pedro Silva (ESFF/UMa)
- 15h40 - Debate
16h00 - Intervalo
16h30 - Mesa Redonda - Moderador Hélio Antunes (UMa)
"Projetos em Educação Física" - Margarida Magalhães (EB2º e 3º ciclos Caniço); Ricardo Nunes (EBSGAlheta/UMa); Francisco Santos (UMa)
- 17h30 - Síntese do 1º dia de trabalhos - Ricardo Alves (UMa)
18h30 - Encerramento do 1º dia



O ECLETISMO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

CONTRIBUTOS DIDÁTICOS

- 09h00 - Conferência III - "A psicometria na educação: não, sim, talvez?"
Soraia Garcês (UMa) - Moderador Jorge Soares (UMa)
- 09h45 - Debate
10h00 - Módulo 3 - Moderador Ana Luísa Correia (UMa)
"Estratégias Didáticas no processo de Ensino e Aprendizagem em Educação Física - Importância da motivação, auto percepção e relações sociométricas em unidades didáticas de Atividades Rítmicas Expressivas (ARE)" - Nádía Nunes e Paula Fernandes (ESJM/UMa)
- 10h40 - Debate
11h00 - Intervalo
11h30 - Conferência IV - "O ritmo na construção do sujeito - Desenvolvimento Psicológico, Expressão Simbólica e Competências Relacionais"
Isabel Figueira (MA DMT/P) - Moderador Elvijo Couveia (UMa)
- 12h15 - Debate
12h30 - Almoço
14h30 - Conferência V - "Atividade Física: Benefícios em Crianças e Adolescentes" - Rui Ornelas (UMa) - Moderador Helder Lopes (UMa)
- 15h15 - Debate
15h30 - Módulo 4 - Moderador Duarte Sousa (UMa)
15h35 - "Será que o nível de motivação para a aula de educação física contribui para o nível de atividade física semanal?" - Mariana Oliveira (EB 2º e 3º ciclos EBC/UMa)
- 15h55 - Debate
16h10 - Intervalo
16h40 - Módulo 5 - Moderador Ricardo Alves (UMa)
16h45 - "Teqball - Uma abordagem em Contexto Escolar" - André Pontes e Telmo Santos (ESAAS/UMa)
- 17h25 - "Teqball - abordagem prática" - Anselmo Nóbrega (F.Teqball)
- 17h45 - Debate
18h00 - Síntese do 2º dia de trabalhos - Ricardo Alves (UMa)
18h30 - Encerramento da Ação

