

**Relatório de Estágio de Educação Física  
realizado na Escola Secundária Jaime Moniz**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Sandra Cristina Sousa Brito**

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS  
ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

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

setembro | 2016

T/A  
3/9/06  
SRI Ref  
+CD-R

## Relatório de Estágio de Educação Física realizado na Escola Secundária Jaime Moniz

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

UNIVERSIDADE DA MADEIRA  
BIBLIOTECA

**Sandra Cristina Sousa Brito**

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS  
ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTADOR  
Helder Manuel Arsénio Lopes

CO-ORIENTADOR  
Ana Luísa Rodrigues Figueira de Sousa Correia

Ao meu avô.

## **Agradecimentos**

Para que a realização deste processo fosse possível, contei com a colaboração e apoio de várias pessoas. Gostaria de agradecer a todos os que contribuíram, quer direta quer indiretamente, para a realização deste estágio. Um agradecimento especial:

À minha mãe, pela educação e pelo carinho que sempre me deu, por compreender a minha ausência sobretudo neste ano de estágio e por me apoiar em todas as etapas do mesmo. Sem ti não seria possível.

Aos meus avós, pelo apoio que me deram ao longo de todo o meu percurso escolar, por compreenderem a minha ausência em alguns momentos do mesmo e por cuidarem sempre tão bem de mim.

Ao Pedro, por ter estado presente ao longo de todo o ano de estágio, por toda a ajuda que me deu no mesmo, pela compreensão, incentivo e carinho. Sem ti teria sido muito mais difícil.

À minha família, pela constante boa disposição, pelo apoio e colaboração ao longo deste processo.

À minha colega de estágio, a Carlota, pelo apoio ao longo deste processo, pelos momentos de partilha e reflexão conjunta, e por ter tornado o ano de estágio mais divertido.

À Escola Secundária Jaime Moniz, pela possibilidade de realizar o estágio pedagógico, pela hospitalidade e simpatia demonstradas, e ao grupo de disciplina, pela constante disponibilidade em ajudar, pela colaboração e pela partilha de experiências.

Aos alunos do 12º9, pela simpatia, pela boa disposição, pelo empenho e pela aprendizagem mútua. Não poderia ter tido melhor turma. Às alunas do núcleo de voleibol do Desporto Escolar, pelo empenho e dedicação ao longo de todos os treinos.

À Mestre Ana Luísa Correia, pelo apoio incondicional em todos os momentos bons e menos bons do estágio, transmitindo sempre tranquilidade, pela compreensão, pela disponibilidade em ajudar, pela reflexão crítica acerca das atividades realizadas e da prática letiva e por todos os conhecimentos transmitidos.

Ao Professor Doutor Helder Lopes, pelos conhecimentos transmitidos ao longo de todo o processo de formação, visando não só formar-nos enquanto alunos mas também enquanto pessoas, pela boa disposição e pelos incentivos dados.

À Professora Doutora Maria Luísa Carvalho, pela transmissão de conhecimentos essenciais para a minha formação e evolução enquanto profissional e pela reflexão crítica acerca da prática letiva.

## **Resumo**

Este documento surge no âmbito do processo de estágio pedagógico, realizado na Escola Secundária Jaime Moniz, no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Este relatório de estágio visa apresentar e refletir acerca de todas as atividades realizadas ao longo do estágio pedagógico, centrando-se, sobretudo, nas principais dificuldades sentidas, nas estratégias adotadas para as superarmos e nas competências adquiridas ao longo do mesmo.

O estágio pedagógico englobou um conjunto de atividades que nos permitiram refletir acerca do papel do professor, no sentido em que este não se esgota na função docente. Estas atividades de caráter curricular, de complemento curricular e de natureza científico-pedagógica constituíram uma mais-valia para tornar a nossa formação mais transversal.

Este relatório está dividido em capítulos, nos quais analisamos e refletimos as atividades realizadas ao longo de todo o processo de estágio pedagógico. Numa fase inicial refletimos acerca das nossas motivações e expectativas relativamente a este processo. Seguidamente, e atendendo às linhas programáticas do estágio pedagógico, procurámos analisar e refletir acerca da prática letiva, das experiências que nos marcaram mais ao longo deste processo, da atividade de intervenção na comunidade escolar, das atividades de integração no meio e sobre as atividades de natureza científico-pedagógica.

Com o decorrer do processo de estágio conseguimos compreender que as capacidades e competências que um professor são ganhas e trabalhadas ao longo de todo o seu percurso docente. É essencial um professor seja capaz de analisar e refletir acerca da sua intervenção didático-pedagógica no sentido de procurar aumentar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação física, Escola, Estágio pedagógico, Processo de formação, Professores

## **Abstract**

This document appears at the ambit of the teaching practice process, held in the Escola Secundária Jaime Moniz, in the Master of Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education. This internship report aims to present and reflect about all the activities carried out during the teaching practice, focusing especially on the main difficulties that we felt, the strategies adopted to overcome and skills acquired over the same.

The teaching practice encompassed a set of activities that allowed us to reflect on the teacher's role, in the sense that that role is not limited to teaching function. These character curricular activities, extra-curricular and scientific-pedagogical nature constituted an asset to make our training.

This report is divided into chapters, where we analyze and reflect about the activities performed throughout the teaching practice process. In an initial phase we reflect about our motivations and expectations with respect to this process. Then, and in view of the programmatic lines of the teaching practice, we tried to analyze and reflect on the teaching practice, the experiences which marked the most our processo of teaching practice, the intervention activity in the school community, the integration activities in the middle and on the activities of scientific and educational nature.

In the course of stage process we understood that the skills and competencies that a teacher are won and worked throughout his teaching career. A teacher should be able to analyze and reflect about their didactic and pedagogical intervention to seek to increase the effectiveness of the teaching-learning process.

**Keywords:** Physical education, School, Teacher training, Training process, Teachers

## **Résumé**

Ce document apparaît dans le processus de l'enseignement pratique, tenue à Escola Secundária Jaime Moniz, dans la maîtrise de l'éducation physique dans l'enseignement enseignement primaire et secondaire. Ce rapport de stage a pour but de présenter et de réfléchir sur toutes les activités menées au cours de la pratique de l'enseignement, en se concentrant en particulier sur les principales difficultés rencontrées, les stratégies adoptées pour surmonter et les compétences acquises au cours de la même chose.

La pratique de l'enseignement englobe un ensemble d'activités qui nous ont permis de réfléchir sur le rôle de l'enseignant, en ce sens que cela ne soit pas limité à la fonction d'enseignement. Ces caractères activités parascolaires, extra-scolaire et de la nature scientifique et pédagogique constituent un atout pour faire de notre formation croisée.

Ce rapport est divisé en chapitres, dans lesquels nous analysons et reflètent les activités réalisées tout au long du processus de pratique de l'enseignement. Dans une première phase, nous réfléchissons sur nos motivations et les attentes à l'égard de ce processus. Ensuite, et compte tenu des lignes programmatiques de la pratique de l'enseignement, nous avons essayé d'analyser et de réfléchir sur la pratique de l'enseignement, les expériences qui ont marqué le plus long de ce processus, l'activité d'intervention dans le milieu scolaire, les activités d'intégration dans le milieu et sur les activités de nature scientifique et pédagogique.

Au cours du processus de stade, nous arrivons à comprendre que les aptitudes et les compétences qu'un enseignant sont gagnées et ont travaillé tout au long de sa carrière d'enseignant. Il est essentiel d'enseignant est capable d'analyser et de réfléchir sur leur intervention didactique et pédagogique de chercher à accroître l'efficacité du processus d'enseignement-apprentissage.

**Mots-clés:** Éducation physique, École, Stade de l'éducation, Enseignants, Processus de formation

## **Resumen**

Este documento aparece en el proceso de la práctica docente, que tuvo lugar en la Escola Secundaria Jaime Moniz, en la Maestría en Enseñanza de la Educación Física en la Educación Primaria y Secundaria. Este informe de prácticas tiene como objetivo presentar y reflexionar sobre todas las actividades realizadas durante la práctica de la enseñanza, con especial atención a las principales dificultades encontradas, a las estrategias adoptadas para superar y a las habilidades adquiridos durante el mismo.

La práctica de la enseñanza ha abarcado un conjunto de actividades que nos permitieron reflexionar sobre el papel del maestro, en el sentido de que esto no se limita a la función docente. Estas actividades curriculares de carácter curricular, extra-curricular y de carácter científico y educativo constituyen un activo para hacer que nuestro entrenamiento sea mas completo.

Este informe se divide en capítulos, en el que analizar y reflexionar las actividades que se realizan durante todo el proceso de la práctica docente. En una primera fase se reflexiona sobre nuestras motivaciones y expectativas con respecto a este proceso. A continuación, y en vista de las líneas programáticas de la práctica docente, tratamos de analizar y reflexionar sobre la práctica docente, las experiencias que han marcado más largo de este proceso, la actividad de intervención en la comunidad escolar, las actividades de integración en el medio y en las actividades de carácter científico y educativo.

En el curso del proceso de etapa llegamos a entender que un maestro se gana habilidades y competencias a lo largo de su carrera docente. Es esencial un maestro es capaz de analizar y reflexionar sobre su intervención didáctica y pedagógica para tratar de aumentar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Palabras clave:** Educación física, Escuela, Práctica de la enseñanza, Proceso de formación, Profesores

## Índice geral

1. Introdução.....	13
2. Enquadramento do Estágio Pedagógico .....	14
2.1. O estágio pedagógico .....	14
2.1.1. Expetativas para o estágio pedagógico .....	16
2.1.2. Objetivos do relatório do estágio pedagógico.....	16
3. Caraterização da Escola.....	17
4. Prática Letiva.....	19
4.1. Gestão do processo de ensino-aprendizagem.....	19
4.1.1. Plano anual de turma.....	20
4.1.1.1. Planeamento das unidades didáticas.....	25
4.1.1.2. Planos de aula .....	29
4.1.1.3. Intervenção pedagógica .....	32
4.1.1.4. Processo de avaliação .....	35
4.1.1.5. Desporto escolar .....	40
4.1.2. Aulas lecionadas ao 2º ciclo.....	47
4.2. Assistência às aulas: a observação e análise no âmbito do estágio pedagógico .....	49
4.2.1. Conceptualização .....	49
4.2.2. Operacionalização.....	50
4.2.3. Balanço da assistência às aulas .....	51
4.3. Experiências mais marcantes no âmbito da prática letiva .....	53
4.3.1. Basebol .....	53
4.3.2. Dança.....	54
5. Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar.....	57
5.1. Conceptualização .....	57
5.2. Operacionalização .....	58
5.3. Balanço da atividade .....	61

6.	Atividades de Integração no Meio.....	63
6.1.	Funções de um diretor de turma.....	63
6.2.	Caraterização da turma.....	65
6.2.1.	Conceptualização .....	65
6.2.2.	Operacionalização.....	65
6.2.3.	Balanço da caraterização da turma .....	67
6.3.	Ação de extensão curricular .....	67
6.3.1.	Conceptualização .....	67
6.3.2.	Operacionalização.....	69
6.3.3.	Balanço da atividade .....	70
7.	Atividades de Natureza Científico-Pedagógica.....	73
7.1.	Ação científico-pedagógica individual.....	74
7.1.1.	Conceptualização .....	74
7.1.2.	Operacionalização.....	75
7.1.3.	Balanço da ACPI.....	77
7.2.	Ação científico-pedagógica coletiva .....	81
7.2.1.	Conceptualização .....	81
7.2.2.	Operacionalização.....	83
7.2.3.	Balanço da ACPC .....	86
8.	Considerações Finais .....	90
9.	Referências .....	94
10.	Anexos .....	99

### Lista de abreviaturas

<b>Abreviatura</b>	<b>Significado</b>
ACPC	Ação Científico-Pedagógica Coletiva
ACPI	Ação Científico-Pedagógica Individual
AEC	Ação de Extensão Curricular
AICE	Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar
ARE	Atividades Rítmicas e Expressivas
DE	Desporto Escolar
DT	Diretor de Turma
EF	Educação Física
EP	Estágio Pedagógico
ESJM	Escola Secundária Jaime Moniz
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
PdA	Plano de Aula
PNEF	Programa Nacional de Educação Física
UD	Unidade Didática

## Índice de anexos

Anexo 1 – Plano anual de turma: matérias de ensino escolhidas pelos alunos, distribuição das mesmas ao longo do ano letivo e periodização das matérias.....	99
Anexo 2 – Metas de aprendizagem para os alunos do 12º ano .....	101
Anexo 3 – Exemplo da estrutura de uma unidade didática .....	102
Anexo 4 – Exemplos de planos de aula.....	117
Anexo 5 – Fichas de registo da avaliação diagnóstico.....	126
Anexo 6 – Exemplo de ficha individual para entregar aos alunos com os resultados do <i>fitnessgram</i> e com os resultados das medições do projeto escola saudável .....	133
Anexo 7 – Exemplo de um teste escrito .....	135
Anexo 8 - Exemplo de um plano de treino do desporto escolar .....	143
Anexo 9 – Exemplo de ficha de registo da assistência às aulas.....	147
Anexo 10 – Convite enviado aos encarregados de educação para participarem na atividade de intervenção na comunidade escolar.....	149
Anexo 11 – Cartaz da atividade de intervenção na comunidade escolar .....	150
Anexo 12 - Plano A da atividade de intervenção na comunidade escolar .....	151
Anexo 13 - Plano B da atividade de intervenção na comunidade escolar.....	156
Anexo 14 - Questionário de satisfação da atividade de intervenção na comunidade escolar .....	162
Anexo 15 – Certificado entregue aos alunos do curso de desporto da escola que colaboraram na organização da atividade de intervenção na comunidade escolar .....	163
Anexo 16 – Ficha individual do aluno criada para a capa do diretor de turma.....	164
Anexo 17 – Questionário aplicado aos alunos no âmbito da direção de turma .....	165
Anexo 18 – Percurso de orientação nas ruas do funchal e cartão de controlo da atividade de extensão curricular .....	166
Anexo 19 – Questões da atividade de extensão curricular.....	168
Anexo 20 – Questionário de satisfação da atividade de extensão curricular .....	171

Anexo 21 – Ação científico-pedagógica individual: exemplos práticos de aplicabilidade dos conteúdos da dança .....	172
Anexo 22 – Poster da ação científico-pedagógica individual .....	176
Anexo 23 – Cartaz de divulgação da ação científico-pedagógica individual .....	177
Anexo 24 - Questionário de satisfação da ação científico-pedagógica individual.....	178
Anexo 25 – Cartaz de divulgação da ação científico-pedagógica coletiva .....	179
Anexo 26 - Questionário aplicado aos professores no âmbito da ação científico-pedagógica coletiva .....	180
Anexo 27 - Questionário aplicado aos alunos no âmbito da ação científico-pedagógica coletiva .....	182
Anexo 28 – Programa detalhado da ação científico-pedagógica coletiva.....	184
Anexo 29 - Questionário de satisfação da ação científico-pedagógica coletiva .....	187

## 1. Introdução

O presente relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário, integrado na Universidade da Madeira. Este Estágio Pedagógico (EP) foi realizado na Escola Secundária Jaime Moniz (ESJM), com a orientação científica do Professor Doutor Helder Lopes, com a coorientação científica da Mestre Ana Luísa Correia e com orientação e supervisão pedagógica, no contexto da escola, da Professora Doutora Maria Luísa Carvalho. O núcleo de estágio foi constituído por duas professoras estagiárias.

Todo o processo de ensino é complexo, no sentido em que abrange duas vertentes: uma delas direcionada para as competências necessárias para saber ensinar e a outra interligada com as componentes reflexivas e com a parte humana (Caires, 2006). Consideramos ser essencial a relação entre o ensino e a aprendizagem, uma vez que a prática didático-pedagógica deverá ter como centro de atuação os alunos e a aprendizagem dos mesmos.

No seguimento da ideia anterior, podemos afirmar que a temática dos saberes docentes tem vindo a ocupar um lugar de realce no âmbito da formação de professores (Almeida & Biajone, 2007). De acordo com Shulman, citado por Almeida e Biajone (2007), existem três formas de conhecimento que deverão fazer parte dos saberes do professor, nomeadamente o conhecimento dos conteúdos das matérias, o conhecimento pedagógico das matérias e o conhecimento curricular.

O primeiro tipo de conhecimento, o conhecimento dos conteúdos das matérias, está relacionado com a pesquisa feita por parte do professor no sentido de conhecer todos os aspetos fundamentais acerca de uma determinada matéria de ensino, de modo a conseguir lecioná-la (Almeida & Biajone, 2007).

O conhecimento pedagógico, por sua vez, está direcionado para os métodos de ensino que são utilizados pelo professor, visando sempre a compreensão das diferentes matérias de ensino por parte dos alunos (Almeida & Biajone, 2007). Segundo Almeida e Biajone (2007), este tipo de conhecimento está relacionado com as explicações, exemplos e demonstrações.

Já o conhecimento curricular prende-se com o saber, analisar e refletir criticamente acerca do programa da disciplina (Almeida & Biajone, 2007). Este programa deverá ser adaptado consoante o nível de aprendizagem dos nossos alunos e os objetivos que pretendemos atingir com a abordagem das diferentes matérias de ensino.

No seguimento da ideia anterior, consideramos que um professor deverá conseguir interligar estes diferentes tipos de conhecimento para conseguir ensinar com eficácia. Assim,

e como uma breve contextualização do EP, julgamos que este constitui um processo fundamental para que o professor estagiário possa adaptar-se ao contexto real da escola, através de uma prática guiada pelos orientadores, tornando-se um melhor profissional ao nível do ensino. Este ano de estágio permite-nos pôr em prática os conteúdos aprendidos em anos anteriores, conjugando-os com os restantes tipos de conhecimento anteriormente referidos, que advêm, muitas vezes, do contexto prático.

Através do presente relatório, pretendemos refletir acerca de todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, relativo a todos os parâmetros constituintes do estágio pedagógico. Estas reflexões têm como objetivo central a justificação das decisões tomadas ao longo de todo este processo, numa relação com a análise crítica das situações, no sentido de demonstrarmos as boas opções tomadas, tendo por base uma correta e pertinente análise feita, e de compreendermos de que forma poderíamos ter conseguido, em alguns momentos do EP, atingir os nossos objetivos com maior eficácia. Consideramos que a análise crítica e a reflexão das situações permitem-nos evoluir.

Este relatório está dividido por capítulos. No primeiro capítulo é feito um enquadramento do EP, analisando as expectativas que formulamos para o mesmo e os objetivos que pretendíamos atingir com a realização deste relatório relativo ao EP. Posta esta contextualização, o segundo capítulo está direcionado para uma caracterização da escola e dos documentos pelos quais se deve reger a prática didático-pedagógica no âmbito na mesma. Posteriormente, passaremos às atividades do EP propriamente ditas, numa perspetiva reflexiva, nomeadamente: a prática letiva; as atividades de integração no meio, que incluem as atividades realizadas no âmbito da direção de turma e a Ação de Extensão Curricular (AEC); a Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar (AICE); as Ações Científico-Pedagógicas Individual (ACPI) e Coletiva (ACPC); e, por fim, o Projeto Educação Física nas Escolas da RAM – Conhecer, Intervir, Transformar (EFERAM-CIT).

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

### **2.1. O estágio pedagógico**

O EP visa o conhecimento e integração dos professores estagiários no âmbito do contexto real da escola. Esta experiência possibilita-nos auferir conhecimentos acerca de diversos fatores, sejam eles de ordem macro ou micro, acerca do contexto escolar. A título de exemplo, julgamos que através do EP usufruímos da possibilidade de conhecer, entre outros aspetos: a estrutura hierárquica da escola e o respetivo funcionamento; como e que tipo de

relações são estabelecidas entre os diferentes agentes educativos que nela executam funções; de que forma podemos estabelecer uma ponte entre o contexto escolar e o contexto familiar dos alunos; quais as funções e competências necessárias para ser professor.

O EP constitui um degrau superior em termos de evolução do conhecimento, no sentido em que visa capacitar-nos para o desempenho das funções docentes e pretende munir-nos de capacidade crítica e reflexiva, sobretudo no âmbito da intervenção didático-pedagógica. Julgamos que não podemos dicotomizar o ensino da aprendizagem (Freire, 1993), no sentido em que o professor ensina e, em simultâneo, aprende, como um ser inacabado, repensando as suas práticas pedagógicas. Assim, consideramos que surge a necessidade de existir formação contínua do professor e uma constante reflexão crítica das suas práticas docentes, o que implica características como humildade e curiosidade (Freire, 1993), no sentido de refletir e reformular, sempre que necessário, a sua intervenção.

O professor, enquanto agente educativo, deverá ser capaz de procurar atualizar constantemente o seu conhecimento, no sentido de analisar, refletir, adaptar e/ou criar diferentes formas de intervenção, adequadas ao contexto.

Desta forma, consideramos ser relevante refletir acerca do papel do professor. Assim, julgamos que Freire (1993) apresenta diversos aspetos interessantes acerca desta temática, referindo que ser professor não é apenas ensinar conteúdos aos alunos, é também fazer com que estes tenham uma melhor educação enquanto pessoas. Podemos olhar para o professor na perspetiva de educador, que interliga a área dos conhecimentos com a componente afetiva.

Julgamos que o professor tem um papel que transcende o ensino de conteúdos específicos dentro de uma sala de aula ou de um espaço específico, pois este é um ser conectivo. Assim, de acordo com aquilo em que acreditamos, o professor deverá procurar: conseguir superar-se diariamente, enfrentar os seus medos e conseguir atingir os seus objetivos; adotar uma postura equilibrada entre o rigor de ensinar e a afetividade para com os alunos; procurar conhecer o aluno como um todo (Estanqueiro, 2010), adequando o ensino ao seu nível de aprendizagem, tendo em conta as possíveis influências das condições sociais do mesmo; transmitir aos seus alunos alguns valores essenciais para conseguirem viver em sociedade, como o respeito pelo outro e pelas diferenças.

De um modo geral, julgamos que ser professor é conseguir transformar os seus alunos, não só enquanto alunos mas também enquanto pessoas. Desta forma, julgamos que o professor deverá educar o aluno enquanto elemento que integra uma sociedade e, assim, podemos afirmar que “se os educadores lançarem boas sementes, a sociedade colherá bons frutos” (Estanqueiro, 2010, p. 99).

### **2.1.1. Expetativas para o estágio pedagógico**

Quando surgem oportunidades de caráter distinto daquele a que estamos habituados, temos tendência a construir uma imagem de insegurança e de incerteza relativamente às mesmas. Estes sentimentos surgiram uma fase inicial do estágio, sobretudo nas primeiras aulas práticas. Todavia verificámos que, com o passar do tempo, a nossa confiança aumentou e adquirimos capacidade de nos adaptar às situações que surgiam.

A nossa principal expectativa estava relacionada com a aprendizagem do papel do professor, no sentido de adquirirmos competências para sabermos: o quê e como lecionar os conteúdos das diferentes matérias de ensino; como individualizar o ensino quando temos turmas com um grande número de elementos; como controlar e intervir quando ocorrem comportamentos de desvio por parte dos alunos, sem perder a noção de toda a turma; como é que nos devíamos relacionar com os alunos; e, de que forma, enquanto educadores, os poderíamos tornar não só melhores alunos mas também melhores pessoas. Julgamos que todos estes fatores se prendiam com facto de passarmos de uma fase em que havia uma aprendizagem predominantemente teórica dos conteúdos, para uma fase em que a aprendizagem era baseada na componente prática.

Com base nos pontos anteriormente referidos, expectávamos que este fosse um ano de elevada exigência, de muita aprendizagem e de evolução, quer a nível profissional quer a nível pessoal. Assim, pretendíamos adquirir todas as competências necessárias para podermos iniciar a nossa profissão docente e adquirir conhecimentos e capacidades que nos fizessem evoluir enquanto pessoas.

### **2.1.2. Objetivos do relatório do estágio pedagógico**

Este relatório visa uma análise crítica e reflexiva acerca de todo o percurso efetuado no âmbito do EP, na ESJM. Este percurso prende-se não só com a componente principal do estágio, a prática letiva, mas também com o pensamento crítico e com a reflexão acerca de todas as atividades que constituam o constituíam. Neste sentido, consideramos que o EP constitui um espaço de constante aprendizagem devido à possibilidade de analisarmos toda a experiência, refletirmos sobre a nossa prática e colocarmos diferentes hipóteses para a melhorarmos, procurando assim a evolução.

Com a elaboração deste relatório pretendemos concretizar os seguintes objetivos:

- i. Realizar uma análise crítica ao processo de planeamento e de realização das atividades que constituem o EP, nomeadamente: a prática letiva; as atividades

de intervenção no meio, que englobam a DT e a AEC; a AICE; e as atividades de natureza científico-pedagógica;

- ii. Analisar as decisões tomadas ao longo de todo este processo, identificando possíveis formas de melhorar;
- iii. Refletir acerca das sensações e da experiência vivida no estágio;
- iv. Traduzir as competências adquiridas ao longo do estágio.

### **3. Caracterização da Escola**

Antes do estágio propriamente dito, consideramos ser importante que os professores estagiários analisem a realidade e, se possível, as missões de cada instituição na qual podem fazer o EP. Esta análise permite-nos ter conhecimento e refletir acerca das diferentes realidades de cada escola, no sentido de realizarmos o estágio numa escola com qual nos identifiquemos (Freitas, 2015).

No seguimento da ideia anterior, o projeto educativo da escola e o regulamento interno da mesma, surgem como documentos essenciais na recolha das informações anteriormente referidas. Consideramos que estes documentos podem ainda ser vistos como partes orientadoras da nossa intervenção enquanto professores e educadores, no contexto específico de uma escola.

Neste sentido, procuraremos fazer uma breve análise ao projeto educativo da escola, de modo a refletirmos acerca do funcionamento do estabelecimento de ensino no qual realizámos o EP. De acordo com o projeto educativo, a ESJM tem como lema “Tradição e Inovação”, tendo como objetivo primordial proporcionar aos alunos um ensino de qualidade, que os auxilie a atingirem os seus próprios objetivos a nível profissional. Esta escola tem como missão: “garantir uma formação integral, assegurando a todos os alunos uma plena integração e sucesso pessoal e profissional numa perspetiva de educação para a cidadania”.

Verificámos também que a escola está orientada para os valores, no sentido de visar a transformação dos alunos, proporcionando-lhes formas de desenvolvimento da solidariedade, tolerância, responsabilidade, disciplina, respeito, entre outros. Assim, procurámos que a nossa intervenção fosse no sentido de tornarmos os nossos alunos não só melhores a nível escolar mas também no âmbito pessoal, tal como referimos nas expectativas que tínhamos para o nosso EP.

Desta forma, pretendíamos inculcar os valores anteriormente referidos nos nossos alunos, através da nossa intervenção, enquanto DT e professores de EF. Para que esta intervenção fosse

eficaz, tivemos de analisar, entre outros fatores, os recursos disponíveis na escola. Assim, julgamos ser importante fazer um levantamento dos recursos espaciais disponíveis para as nossas aulas. Para a prática específica das aulas de EF a escola possui um ginásio, uma piscina, um pavilhão, um campo de futebol e um polidesportivo descoberto. Para além destes existem ainda outros espaços que poderão ser rentabilizados para as nossas aulas, como a própria cantina da escola, os espaços circundantes ao campo de futebol, a sala de esgrima e a sala do campo. Por exemplo, na nossa AICE utilizámos, entre outros espaços, a cantina e o espaço coberto junto ao bar dos alunos para dinamizarmos um conjunto de atividades lúdico-desportivas.

No seguimento das informações acerca das instalações desportivas, é de realçar que a passagem de cada turma pelas diferentes instalações variou de acordo com o mapa de instalações que, no caso da ESJM, nos permite ter, sensivelmente, um mês de aulas em cada espaço de acordo com as matérias de ensino escolhidas pelos alunos. Os espaços como a piscina, o campo de futebol e o pavilhão podem ser partilhados por outras turmas em simultâneo, o que permite gerir de melhor forma os recursos e a passagem das turmas pelas instalações.

A escola oferece também um vasto leque de atividades extracurriculares aos alunos que são de carácter voluntário e funcionam em regime de liberdade de escolha e de participação, que visam a ocupação dos tempos livres, a prática de exercício físico no âmbito do desporto escolar, o conhecimento dos estilos de vida saudáveis, entre outros aspetos igualmente pertinentes. A título de exemplo, procurámos integrar a nossa AICE na “Semana da Saúde”, aliando, desta forma, a prática de atividade física, através de um conjunto de atividades lúdico-desportivas, à saúde, nomeadamente à medição de indicadores de saúde como o peso, os diabetes e a pressão arterial.

Já a análise do regulamento interno da escola permitiu-nos ter uma visão acerca das regras de funcionamento e de conduta a ter nas aulas, quer por parte dos alunos quer por parte dos professores. Estas foram lembradas ao longo das diferentes reuniões nas quais estivemos presentes, nomeadamente naquelas que envolviam todos os professores da escola, todos os DT ou todos os professores do grupo de disciplina.

Na continuação da ideia supradita, podemos afirmar que a nossa constante participação nas diferentes reuniões do grupo de disciplina proporcionou-nos uma maior integração e familiarização com a instituição escolar, pelo facto de estas reuniões serem espaços de debate, de reflexão e de aprendizagem. A participação nas mesmas permitiu-nos compreender não só

o que se passa no seio de um grupo de disciplina, mas também a organização funcional e as relações necessárias para tomar decisões na macro estrutura da escola.

#### **4. Prática Letiva**

O ensino deve responder aos desafios que nos são colocados pela atualidade (Araújo, 2012). Neste sentido, consideramos que esta ação não deve ser vista como a transmissão dos conhecimentos que o professor detém (Araújo, 2012 citando Roldão, 2003), mas sim com um ato caracterizado por ação crítica e reflexiva, no qual se tem em conta as especificidades de cada aluno e o contexto no qual os mesmos estão inseridos.

No seguimento da ideia anterior, podemos afirmar que o professor, enquanto agente de educação e de transformação, promove mudanças, conduz os seus alunos a novas perspetivas e procura criar-lhes desafios para que estes se superem a si mesmos (Araújo, 2012). A título de exemplo podemos referir que nas nossas aulas da matéria de dança, procurámos criar um desafio aos alunos, pedindo-lhes que criassem uma coreografia, em grupos de quatro elementos, dando-lhes assim a possibilidade de assumirem um papel ativo no seu processo de aprendizagem. O próprio Programa Nacional de Educação Física (PNEF) preconiza a autonomia, a criatividade e a sociabilidade como elementos fundamentais a serem desenvolvidos no âmbito das aulas de EF.

Deste modo, podemos afirmar que a EF é caracterizada pelo “valor educativo da atividade física eclética, pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno” (Ministério da Educação, 2001a, p. 6). De modo a ir ao encontro desta caracterização o professor deverá criar objetivos específicos e soluções didático-pedagógicas adequadas, em termos de estratégias e de metodologias de ensino, para que as aprendizagens dos alunos vão ao encontro dos objetivos preconizados pelo PNEF (Ministério da Educação, 2001a).

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

A gestão do processo de ensino-aprendizagem é caracterizado pela sua complexidade, derivada do facto de trabalharmos com pessoas que têm, naturalmente, diferentes características, motivações, necessidades e níveis de aprendizagem. O professor deverá ser capaz de trabalhar com a turma na sua globalidade, realizando, sempre que necessário, individualizações do ensino, no sentido de dar resposta a problemas específicos de cada aluno. A título de exemplo, no âmbito da individualização do ensino, podemos referir o trabalho de desenvolvimento das

capacidades condicionais, força e flexibilidade, no qual realizávamos adaptações específicas para os alunos que apresentavam alguma condicionante, nomeadamente lesões.

O pensamento e o planeamento são indissociáveis (Leal, 2005). Este último necessita de organização, de previsão, de sistematização e de capacidade de decisão para que possa ser realizado de forma eficaz (Leal, 2005). No seguimento desta ideia, julgamos ser pertinente referir que o planeamento no âmbito do ensino, quer seja a nível micro quer seja a nível macro, deverá ser aberto, no sentido de ser passível de alterações no decorrer de todo o processo de ensino-aprendizagem.

O planeamento deverá também ser dotado de intencionalidade, no sentido de estipularmos os objetivos que pretendemos atingir e de analisarmos de que formas podemos alcançá-los. Por exemplo, no planeamento das nossas Unidades Didáticas (UD) (ver anexo 3) formulámos os objetivos que pretendíamos atingir com a lecionação de uma determinada matéria de ensino de modo a dotarmos o processo de ensino-aprendizagem de intencionalidade, apresentámos as estratégias didático-pedagógicas que pretendíamos utilizar para os alcançarmos, e refletimos acerca das mesmas, equacionando os aspetos positivos e negativos e procurando outras formas de colmatar as dificuldades sentidas quer na aplicação de uma determinada estratégia quer no alcance de um determinado objetivo. Assim, julgamos ser essencial que o professor seja capaz de “planear, refletir sobre a sua ação, pensar sobre o que faz, antes, durante e depois [de intervir]” (Leal, 2005, p. 1).

Desta forma, para que haja uma estruturação mais eficaz de todo o processo educativo, o professor deve realizar diferentes tipos de planeamento, nomeadamente: o plano anual de turma (ver anexo 1); o planeamento das UD (ver anexo 3); e os planos de aula (ver anexo 4).

#### **4.1.1. Plano anual de turma**

Para que o professor possa guiar a sua intervenção deve formular, no início do ano letivo, um documento orientador no qual estejam representadas todas as aulas e atividades que serão realizadas ao longo do mesmo (ver anexo 1). Este documento permite que o professor tenha uma intervenção controlada, adequada e dotada de coerência.

Não foi possível elaborarmos o plano anual de turma no início do ano letivo, pelo facto de termos sido informados de que seria implementado um novo projeto na ESJM, que, aplicando as recomendações do PNEF para o ensino secundário, consistia em agrupar os alunos do 12º ano de acordo com as opções dos mesmos relativamente às matérias de ensino. Assim, no início do ano letivo todos os alunos preencheram um documento, no qual tinham de selecionar duas matérias de ensino de desportos coletivos, uma matéria de desportos

individuais, duas matérias alternativas e tinham a dança como matéria obrigatória. Após estas escolhas, os alunos seriam agrupados de acordo com as suas preferências. A título de exemplo, podemos dizer que todas as turmas que teriam aulas à terça-feira e à quinta-feira de manhã estariam emparelhadas pelas suas preferências ou pelas matérias nas quais se pretendessem especializar, cumprindo-se os critérios de escolha anteriormente mencionados.

Julgamos que este projeto seria benéfico para os alunos, sobretudo pelo facto destes poderem especializar-se nas matérias para as quais sentiam maior motivação, e para os professores, pelo facto de se poderem auxiliar mutuamente, no sentido em que os professores que tinham mais à vontade ou maior formação numa determinada matéria poderiam ajudar os professores que sentiam mais dificuldades na mesma. Tal como refere o PNEF, desta forma há a possibilidade de “diferenciação do papel dos professores, de modo a aproveitar as capacidades especiais dos próprios professores” (Ministério da Educação, 2001a, p. 22). Isto não significa que deva existir uma especialização de cada professor numa única matéria de ensino mas sim uma formação recíproca entre os elementos do grupo de disciplina (Ministério da Educação, 2001a).

Este projeto, sem dúvida rico, apresenta no entanto alguma complexidade que interessa refletir. As aulas de EF assim organizadas, implicariam que o contexto de aprendizagem dos alunos se alterasse constantemente dado que haveria a necessidade de se adaptarem a diferentes colegas e professores, consoante as matérias lecionadas, o que se por um lado poderia ser visto como uma mais-valia, dada a riqueza da interação que proporcionavam, por outro, poderiam criar alguma instabilidade e constrangimentos, fruto das constantes mudanças inerentes a este processo. Para além disto, não se pode ignorar a possibilidade de que diferentes professores utilizassem diferentes critérios para avaliarem alunos de uma mesma turma, o que poderia levantar questões de equidade e justiça no processo de avaliação.

No entanto, a título de experiência, este projeto foi implementado apenas nas turmas que tinham aulas nos primeiros turnos de segunda-feira e de quarta-feira. Julgamos que esta decisão foi tomada pelo facto desta organização inicial se ter prolongado no tempo, mais do que aquilo que era expectável, podendo assim prejudicar a aprendizagem dos alunos e o bom funcionamento das aulas. Os turnos escolhidos para a experiência, foram então os que o grupo de professores responsáveis pelo projeto emparelharam primeiramente. Constatamos então que a implementação de um projeto com esta complexidade em todas as turmas do 12º ano da ESJM só teria sido possível se tivesse havido um trabalho de organização desde o final do ano letivo anterior pois exige uma grande preparação e entajada no grupo de disciplina.

A tomada de decisão acerca das turmas que participariam na experiência prolongou-se no tempo, tal como referimos anteriormente, o que fez com que, por motivos temporais, não conseguíssemos realizar uma avaliação-diagnóstico geral de todas as matérias de ensino, no início do ano letivo, para termos uma noção global das necessidades, dificuldades e potencialidades dos nossos alunos. Até que a decisão anteriormente referida fosse tomada, lecionámos aulas com conteúdos mais genéricos, como situações lúdico-desportivas para trabalhar a cooperação e a coesão do grupo. Esta decisão teve por base o facto dos alunos da turma de 12º serem oriundos de diferentes turmas de 11º ano. Como nesta primeira rotação tivemos como instalação o polidesportivo descoberto, optámos também por lecionar matérias como o andebol e o basquetebol, incidindo sobretudo na cooperação e nos princípios de jogo, por este ser um espaço que oferece condições favoráveis para a abordagem destas matérias de ensino. Estas aulas foram lecionadas à nossa turma base, na qual éramos diretores de turma. No entanto, esta situação poderia ter sido evitada e as dificuldades dela decorrentes, colmatadas, caso todos os professores tivessem realizado as avaliações iniciais às suas turmas-base. Desta forma, esse trabalho ser-nos-ia útil caso o projeto não avançasse ou avançasse apenas com alguns emparelhamentos, tal como sucedeu.

Após esta situação, poderíamos também ter realizado as avaliações-diagnóstico gerais, das matérias que iríamos abordar ao longo do ano letivo, no entanto, não o fizemos devido a questões temporais, pois já tínhamos avançado cerca de um mês no ano letivo. No momento considerámos ser a melhor opção, todavia, se voltássemos atrás, tínhamos escolhido fazer as avaliações-diagnóstico no início do ano letivo, quando soubemos com que turma iríamos trabalhar.

Toda esta situação poderia ter como contrapartidas o facto de não termos uma ideia global do nível de aprendizagem dos alunos nas diferentes matérias e a dificuldade em estipularmos um número de aulas para cada matéria, sem conhecermos as dificuldades dos alunos nas mesmas. Todavia, consideramos que poderia ter como aspeto positivo, que acaba por colmatar as falhas anteriormente referidas, o facto de conhecermos o nível de aprendizagem dos alunos no exato momento em que iniciamos uma determinada matéria, pois estes poderiam ter desenvolvido competências que são transversais a algumas matérias de ensino, desde que o início do ano letivo. Futuramente, poderíamos realizar no início do ano letivo uma avaliação diagnóstico-geral, de todas as matérias que vamos lecionar, fazendo outra avaliação ao iniciarmos cada matéria de ensino, de modo a podermos comparar o nível de aprendizagem dos alunos em diferentes fases.

Tendo em conta que não foi possível implementar, em todas as turmas, o projeto de cada aluno se aperfeiçoar nas matérias que queria, optámos por abordar as matérias que a maioria dos alunos tinha escolhido, tendo em conta que de acordo com o PNEF, tínhamos que abordar duas matérias de desportos coletivos, uma matéria de desportos individuais, duas matérias alternativas e a dança, como matéria obrigatória, tal como foi referido anteriormente.

De acordo com o Ministério da Educação (2001a), a abordagem das matérias de ensino é, muitas vezes, determinada apenas pelo mapa de instalações e não pelas necessidades e características dos alunos, tal como deveria ocorrer. Tendo como referência o espaço atribuído, procurámos sempre organizar o espaço de aula de acordo com as necessidades e as potencialidades dos alunos. A título de exemplo referimos a abordagem dos desportos coletivos, onde e apesar de os alunos maioritariamente terem escolhido as matérias de voleibol e basquetebol (ver anexo 1), optámos por abordar também a terceira matéria mais escolhida, o futebol, pelo facto de considerarmos que as aulas de basquetebol, lecionadas logo no início do ano letivo, na fase de preparação do projeto anteriormente referido, tiveram um número muito reduzido e não permitiram que os alunos consolidassem alguns dos conteúdos abordados. Consideramos que o basquetebol e o futebol têm princípios de jogo idênticos e optámos por continuar a trabalhar esses princípios, noutra momento do ano letivo, utilizando uma matéria de ensino que possibilitou a aquisição de conhecimentos e a consolidação de competências transversais indo ao encontro das aprendizagens pretendidas.

No seguimento da ideia anterior, considerámos que seria melhor trabalharmos os mesmos princípios através de outra matéria de ensino, não só para os alunos terem a possibilidade de vivenciar um leque mais alargado de experiências mas também pelo facto de não conseguirmos recriar todos os aspetos de um jogo de basquetebol no campo de futebol, sobretudo porque as condições climáticas nem sempre eram favoráveis (ex.: campo molhado o que dificultaria o drible da bola e cestos de corfebol que estavam a ser utilizados por outros professores que estavam a abordar essa matéria de ensino). Desta forma, consideramos que a decisão foi benéfica para os alunos.

O Ministério da Educação (2001a), através do PNEF, refere que, ao longo de todo o ano letivo, devem existir períodos em que abordamos predominantemente uma matéria de ensino (aprendizagem concentrada) e períodos posteriores, mais curtos, que objetivam a revisão e o aperfeiçoamento daquilo que foi aprendido (aprendizagem distribuída). Esta forma de distribuição das matérias de ensino tem como principal objetivo garantir a conquista dos objetivos do final de ciclo (Ministério da Educação, 2001a). No nosso PA (ver anexo 1), adotámos predominantemente o modelo de ensino por etapas de aprendizagem, não ficando

assim reféns do mapa de instalações, mas procurando fazer um planeamento com base nas características, necessidades e potencialidades dos nossos alunos.

Em alguns momentos do período de revisão/aperfeiçoamento, nomeadamente na matéria de voleibol, sentimos que quando voltávamos a lecionar as matérias de ensino pela segunda vez, algum tempo após o primeiro contacto com as mesmas, os alunos tinham, de certa forma, regredido em termos de aprendizagem comparativamente à última aula onde tinha sido lecionada essa matéria de ensino. Julgamos que isto poderá ter ocorrido por dois motivos: pelo facto de não terem experienciado, entretanto, outras matérias de ensino que trabalhassem as mesmas competências e/ou os mesmos princípios; e/ou por não terem consolidado realmente os conhecimentos dessas matérias de ensino numa primeira fase da sua abordagem.

Com base nesta reflexão, consideramos que o processo de planeamento apresenta grande complexidade pela necessidade de ser contextualizado em uma determinada realidade, respeitando as especificidades da turma e as características individuais dos alunos. Este processo não deverá ser estanque mas sim perspectivado como um processo flexível e passível de alterações (Andrade, 2013).

Para a elaboração do plano anual, é necessário considerarmos um conjunto de fatores, no sentido de otimizarmos todos os procedimentos. Assim, para esta elaboração devemos ter em conta não só parâmetros como o calendário escolar, as características das instalações desportivas, as rotações do mapa de instalações, os recursos materiais disponíveis, as diferentes condições climáticas ao longo do ano, mas também as dificuldades e necessidades dos alunos.

Neste sentido, formulámos objetivos que pretendíamos atingir com este plano anual de turma, procurando responder à seguinte questão: “que competências e que conhecimentos deverão adquirir os nossos alunos até ao final do ano letivo?”. Assim, como forma de dar resposta a esta questão, além dos objetivos específicos das matérias de ensino, que estão presentes em cada UD, pretendíamos que os alunos atingissem objetivos finais de ciclo, que estão presentes no PNEF, nas metas de aprendizagem do ensino secundário (ver anexo 2) e na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

Tínhamos a intencionalidade de formar os alunos enquanto cidadãos. Na LBSE, no artigo 9º da subsecção II, estão presentes os seguintes objetivos gerais a atingir no ensino secundário, que dão resposta a um dos parâmetros que pretendíamos alcançar no âmbito do EP: desenvolver a capacidade de raciocínio e de reflexão crítica dos alunos; fomentar o apreço pelos valores fundamentais para o saber-estar numa sociedade; criar de hábitos de trabalho, quer em grupo quer individualmente, favorecendo a capacidade de ouvir as opiniões dos outros, respeitando-as. Um possível exemplo que demonstra que procurámos promover os objetivos

que a LBSE preconizou para o ensino secundário, diz respeito às nossas aulas de dança, nas quais pedimos aos alunos que, em grupos de trabalho constituídos por 4 elementos, criassem uma coreografia que envolvesse, pelo menos, um salto, uma volta e duas formações diferentes. Cada grupo tinha que entregar o registo coreográfico e tinha que apresentar a coreografia a toda a turma, na última aula. Através desta situação proporcionámos espaço para os alunos trabalharem em grupo, respeitando e integrando as diversas opiniões que foram surgindo no decurso do trabalho realizado, sem descurar o trabalho individual com vista à melhoria da prestação do grupo. Por outro lado, a opção por esta forma de trabalho desenvolveu a capacidade de análise e o espírito crítico, proporcionando a apreciação e a aplicação de conceitos importantes enquanto seres sociais, nomeadamente a criatividade e a inovação numa perspetiva estética.

#### **4.1.1.1. Planeamento das unidades didáticas**

Uma UD é um instrumento que tem como principal função organizar o processo de ensino-aprendizagem, visando responder a três questões essenciais, nomeadamente “o que ensinar?”, “como ensinar?” e “como avaliar?” (Carmona, 2012). De acordo com o mesmo autor refere que a questão “o que ensinar?” está direcionada para formulação de objetivos e para a análise dos conteúdos a ensinar, enquanto que a pergunta “como ensinar?”, está relacionada com as atividades que serão abordadas, a sequência das atividades e dos próprios conteúdos, os recursos materiais e espaciais disponíveis e os recursos temporais. Assim, consideramos que a construção de uma UD exige reflexão crítica no sentido de torná-la um instrumento funcional para o professor.

De acordo com Pais (2011) citado por Carmona (2012), para que uma UD seja realmente eficaz, deve contemplar aspetos como: descrição da UD; caracterização do contexto de ensino-aprendizagem, de acordo com as características dos alunos; definição de objetivos que pretendemos atingir com a UD; seleção do conteúdo programático, que deverá estar de acordo com os conteúdos apresentados pelo PNEF; sequência didática da abordagem dos conteúdos ao longo das aulas; e, avaliação dos alunos e da UD, no sentido de podermos refletir sobre aquilo que foi feito, analisando os pontos que foram ao encontro daquilo que pretendíamos e as dificuldades sentidas e/ou erros cometidos, no sentido de encontrarmos possíveis soluções para os mesmos. Klosouski e Reali (2008) acrescentam ainda pontos como as estratégias didáticas e o tempo necessário para alcançar os objetivos propostos.

Todavia, segundo Andrade (2013), existem múltiplas formas de construir uma UD, que variam de acordo com as crenças de cada professor e com o contexto no qual o mesmo está inserido. Assim, as nossas UD (ver anexo 3) integravam os seguintes pontos:

1. **Contextualização da UD** - Esta contextualização foi feita de modo a compreendermos os motivos referentes à abordagem da matéria de ensino e ao momento, do ano letivo, em que esta foi lecionada;
2. **Ficha de registo da avaliação-diagnóstico** - Juntamente com esta ficha apresentávamos a justificação pertinente da mesma e os critérios de avaliação para o seu correto preenchimento. O preenchimento de algumas destas fichas era feito com valores de 1 a 5, por considerarmos que desta forma conseguíamos ter uma melhor perspetiva global da turma. Estas fichas tinham como objetivo principal facilitar a nossa compreensão sobre o nível de aprendizagem inicial dos alunos nessa matéria de ensino;
3. **Enquadramento dos resultados obtidos na avaliação-diagnóstico** – Este enquadramento era feito de acordo com o PNEF, de modo a guiarmos o processo de ensino-aprendizagem com maior eficácia. A partir destes resultados formulámos os objetivos que pretendíamos atingir com cada UD. Por exemplo, na avaliação-diagnóstico de dança verificámos que, de um modo geral, os alunos se encontravam, de acordo com o PNEF, no nível elementar da aprendizagem e, com base neste aspeto, procurámos organizar o processo de ensino-aprendizagem. Começámos por abordar conteúdos (passos, voltas e saltos) mais simples em termos de grau de complexidade e passámos, progressivamente, e de acordo com a evolução da aprendizagem dos alunos, para situações de aprendizagem mais complexas;
4. **Objetivos gerais e específicos da UD bem como os objetivos que o PNEF preconiza** – Os objetivos eram formulados de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos nessa matéria de ensino, de modo a que as situações de aprendizagem propostas ao longo das aulas fossem dotadas de intencionalidade. Por exemplo, na avaliação-diagnóstico da matéria de futebol verificámos que os alunos tinham grande dificuldade em ocupar racionalmente o espaço de jogo. Com base na dificuldade evidenciada, formulámos um objetivo relacionado com a mesma, nomeadamente a ocupação racional do espaço em situação de jogo, a partir do qual criávamos e adaptávamos as situações de aprendizagem propostas nas aulas.
5. **Recursos disponíveis** – Estes recursos dividiam-se em recursos espaciais, recursos materiais e recursos temporais, de modo a refletirmos a forma de abordar a matéria de ensino nas aulas (com adaptações ao nível do material e com uma reflexão prévia acerca

da disposição dos alunos no espaço, nas diferentes situações de aprendizagem, por exemplo);

6. **Cronograma de estruturação de conteúdos** – Este cronograma inclui o número da aula a ser lecionada, a data, duração e local onde a mesma irá decorrer, os conteúdos que serão abordados bem como os objetivos específicos e os objetivos comportamentais que procuraremos atingir em cada aula. Em cada UD apresentámos a justificação da estruturação dos conteúdos, de modo a permitir a compreensão pela opção da abordagem da matéria de ensino num determinado momento do ano letivo e o motivo que nos levou a estruturar os conteúdos dessa forma. A presença deste item nas nossas UD permitiu-nos criar um fio condutor dos conteúdos abordados ao longo das aulas de uma determinada matéria de ensino. Por exemplo, numa das nossas primeiras aulas de ARE, introduzimos a volta a dois pés sem deslocamento e, enquanto esta volta não foi consolidada pelos alunos, não aumentámos a complexidade da mesma, como poderia ter ocorrido caso introduzíssemos a volta com deslocamento ou o pivô. De acordo com os resultados da avaliação-diagnóstico, na nossa UD de atividades rítmicas e expressivas, e através deste item, estipulámos o tempo que os nossos alunos poderiam demorar a consolidar um determinado movimento, o que nos permitiu considerar a quantidade de conteúdos que seria possível abordar ao longo das aulas, de modo a não prejudicarmos o processo de aprendizagem dos mesmos;
7. **Estratégias didático-pedagógicas** – Procurámos, em cada UD, utilizar estratégias didático-pedagógicas que potenciassessem a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, neste ponto, em cada UD explicámos o motivo pelo qual optámos por uma determinada formação de grupos (homogéneos ou heterogéneos em termos de aprendizagem), analisando de que forma esta formação constituiu uma mais-valia para a organização da aula e para potenciar a aprendizagem dos alunos;
8. **Avaliação sumativa dos alunos** – Utilizámos a mesma ficha de registo para a avaliação-diagnóstico e para a avaliação sumativa, para dotarmos o processo de avaliação de intencionalidade e podermos, deste modo, comparar o nível de aprendizagem dos alunos numa fase inicial e numa fase final da abordagem de cada matéria de ensino;
9. **Balanco da UD** – Este balanço visava justificar o porquê das nossas escolhas ao longo da abordagem da matéria de ensino e para refletirmos acerca das decisões tomadas analisando de que forma poderíamos ter melhorado a nossa intervenção. O balanço feito após cada UD foi fundamental para conseguirmos evoluir no processo de planeamento

e na operacionalização das UD seguintes. Por exemplo, na primeira UD, de basquetebol, compreendemos que colocar o jogo como elemento central de aprendizagem nas matérias de desportos coletivos foi uma mais-valia para a compreensão do mesmo e evolução do desempenho dos alunos. Nas UD seguintes, como o futebol, o voleibol, o basebol e até a própria dança, contando que a coreografia se apresentava aqui como o jogo no caso dos desportos coletivos, optámos por utilizar a mesma estratégia didático-pedagógica. Esta situação foi ao encontro do princípio que o Ministério da Educação (2001a) que refere que “a atividade formativa é tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário” (p. 28).

Ao longo do processo de estágio, percebemos que este é um instrumento que deve ser aberto, ou seja, que é refletido após cada uma das aulas e alterado sempre que necessário, no sentido de promover uma intervenção adequada no processo de ensino-aprendizagem.

Após o processo de estágio, através de uma reflexão geral acerca das UD, julgamos que, apesar de termos explicitado nos Planos de Aula (PdA) os objetivos específicos, deveríamos tê-lo feito também nas UD, de modo a tornarmos esse ponto mais operacional. Por exemplo, sendo um dos objetivos gerais da UD da matéria de futebol a ocupação racional do espaço de jogo, um dos nossos objetivos específicos foi a ocupação de espaços livres no terreno de jogo, criando possíveis linhas de passe ao portador da bola.

Para a elaboração das UD tivemos em conta o contexto onde estávamos inseridos e procurámos criar instrumentos dotados de intencionalidade e funcionalidade, de modo a facilitarmos a nossa intervenção enquanto docentes, no âmbito da lecionação das diferentes matérias de ensino. Assim, no âmbito do estágio, e apesar de conhecermos e de termos analisado outras opções, nomeadamente as UD politemáticas, optámos por desenvolver uma UD para cada matéria de ensino, de acordo com as especificidades dos conteúdos, objetivos e estratégias didático-pedagógicas que cada uma envolve. Esta decisão prendeu-se com o facto de considerarmos que esta forma de organização era mais adequada às nossas características pessoais, no sentido em que nos proporcionava o acesso a um instrumento menos denso em termos de conteúdos, específico para uma determinada matéria de ensino e mais funcional. Julgamos que a construção das UD e a organização das mesmas deverão ser feitas no sentido de potenciar uma intervenção mais eficaz no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, por parte do professor.

#### 4.1.1.2. Planos de aula

O PdA é um instrumento específico que permite guiar a ação do professor no decorrer das aulas, visando uma maior eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Castro, Tucunduva e Arns (2008) vêem o PdA como um aliado da função docente, no sentido em que é através do planeamento que o professor pode delinear as suas ações procurando assim alcançar os objetivos propostos para a aula. Klosouski e Reali (2008) confirmam a ideia anterior referindo que o planeamento das aulas é essencial para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

O PdA é um instrumento que diz respeito à forma de operacionalização dos conteúdos presentes nas UD, tendo em conta as decisões tomadas no plano anual. Desta forma, o PdA corresponde à componente de caráter mais operacional de todo o processo de planeamento.

Após muita reflexão e pesquisa, optámos por construir um PdA que contivesse todos os parâmetros que julgamos serem essenciais para guiar a ação do professor nas aulas e dotá-la de intencionalidade (ver anexo 4). Assim, incluímos os seguintes pontos nos nossos PdA:

1. **Cabeçalho** – Neste estavam presentes aspetos como: o número da aula; a data, a hora e o local da mesma; o ano e a turma aos quais se destinava o plano de aula; as matérias de ensino que seriam abordadas nessa aula; o material necessário, de modo a facilitar a requisição do mesmo antes da aula; os objetivos específicos, que correspondiam ao nosso sumário; e a informação com o nome do docente;
2. **Conteúdos didáticos** – Estes conteúdos didáticos eram referentes as situações de aprendizagem, ou seja, visavam descrever o nome da situação de aprendizagem e a que se destinava. Por exemplo, no início de algumas aulas introduzimos situações lúdicas para ativação cardiovascular e músculo-esquelética.
3. **Organização pedagógica** – Este parâmetro incluía a descrição da situação de aprendizagem, os objetivos operacionais, que dizem respeito às condições de realização, respondendo à questão “como fazer?”, e a formação dos grupos. A presença deste item foi fundamental para nos guiarmos quando transmitíamos as instruções aos alunos e quando formávamos os grupos. Por exemplo, num determinado exercício de jogo condicionado, colocávamos neste ponto todas as regras que os alunos deviam cumprir de modo a facilitar o controlo do mesmo por parte do professor. Este controlo permitia-nos verificar se estávamos a ir ao encontro dos nossos objetivos e, assim sendo, sempre que existia necessidade decorrente do contexto de alterarmos alguma regra e/ou parte do exercício, fazíamos-

lo, no sentido de potenciarmos o alcance dos objetivos comportamentais por parte dos alunos.

4. **Objetivos comportamentais** – Este ponto correspondia aos objetivos que pretendíamos que os alunos alcançassem em cada situação de aprendizagem. Assim, através das informações presentes em cada objetivos, fornecíamos os feedbacks aos alunos, visando potenciar a melhoria do desempenho dos mesmos.
5. **Organização espacial** – Neste ponto introduzíamos os esquemas referentes à disposição dos alunos e do material para cada situação de aprendizagem. Nos esquemas tínhamos em conta o espaço no qual seria lecionada a aula.
6. **Duração** – Este parâmetro foi dividido no tempo de aula, que era traduzido pelas horas, e no tempo de empenhamento, que dizia respeito ao número de minutos ou segundos.
7. **Tempo de transição** – Este ponto foi colocado em todos os planos de aula visando guiar os tempos de transição entre cada situação de aprendizagem proposta, de modo a rentabilizarmos ao máximo a componente temporal. Em cada linha correspondente ao tempo de transição, referíamos qual o intuito do mesmo. A título de exemplo, podemos referir a passagem para o trabalho de desenvolvimento da força, no qual referíamos que esta transição dizia respeito à organização da turma em semicírculo e à instrução. Consideramos que este ponto foi fundamental para guiar a nossa intervenção ao longo das aulas.

De acordo com Batalha (2004), a organização da aula, a rentabilização da componente temporal e a existência de sequências lógicas, no que diz respeito às situações de aprendizagem propostas para as aulas, conduzem ao sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Procurámos rentabilizar os tempos de aula, tal como referimos anteriormente ao abordarmos os tempos de transição, e estruturámos os nossos planos de aula com uma sequência lógica em termos das tarefas propostas. Um exemplo que retrata esta sequência lógica diz respeito às aulas em que abordamos a matéria de basquetebol, nas quais introduzíamos situações analíticas, quando necessário, abordávamos situações de jogo reduzido e/ou condicionado, dependendo dos nossos objetivos, e, por fim, introduzíamos uma situação de jogo formal, de acordo com as aprendizagens dos alunos. Naturalmente, os alunos que tinham mais dificuldades na consolidação dos princípios de jogo continuavam numa situação de jogo reduzido e passavam, mais lentamente, para a situação de jogo formal.

Procurámos dividir as nossas aulas em diferentes fases, nomeadamente: uma fase inicial, na qual confirmávamos a presença dos alunos e elucidávamos os mesmos acerca dos conteúdos que seriam abordados na aula e dos objetivos que pretendíamos atingir com os mesmos; a fase da componente prática, na qual introduzíamos os conteúdos e fornecíamos *feedbacks* aos alunos, no sentido destes alcançarem os objetivos comportamentais que tínhamos formulado; uma fase final, na qual fazíamos uma reflexão geral da aula com os alunos, na qual analisávamos o desempenho dos mesmos e procurávamos responder às dúvidas que os mesmos tivessem.

No final de cada aula realizávamos o nosso balanço escrito da mesma e discutíamos, em conjunto com a orientadora cooperante, a eficácia das situações de aprendizagem, da organização das mesmas no espaço e das decisões tomadas, ou seja, analisávamos criticamente a relação entre o que tinha sido planeado e o que tinha sido realizado. Julgamos que estas reflexões acerca da prática letiva constituíram um meio essencial para a nossa evolução aula após aula. A título de exemplo, podemos referir o facto de que, com o avanço do EP, adquirimos a capacidade de nos adaptarmos às situações inesperadas que ocorriam no contexto das aulas e a capacidade de lecionarmos com confiança matérias de ensino com as quais nunca tínhamos tido contacto, como foi o caso do basebol. A pesquisa, o estabelecimento de pontes entre as diferentes matérias de ensino e a observação de aulas de outros professores foram determinantes neste processo.

O Ministério da Educação (2001a), através do PNEF, na página 29, alerta ainda para a importância do desenvolvimento das capacidades motoras quer de forma específica quer de forma integrada no contexto das matérias de ensino, visando a melhoria da aptidão física dos alunos. Neste sentido, em todas as aulas procurámos introduzir um trabalho de desenvolvimento das capacidades condicionais, força e flexibilidade, sobretudo pelo facto de considerarmos ser essencial despertar interesse, permitir compreender e motivar para a prática regular, controlada e orientada da atividade física. A escolha das capacidades condicionais força e flexibilidade prendeu-se com o facto de verificarmos que os alunos sentiam algumas dificuldades na realização de determinadas tarefas da aula que exigiam movimentos realizados com a maior amplitude, nomeadamente o momento da passagem pela barreira, na corrida de barreiras no atletismo, e movimentos que exigiam força, como por exemplo o momento do salto no lançamento na passada, no basquetebol. Esta decisão vai ao encontro daquilo que é referido pelo PNEF, na página 28, na qual podemos ver que o desenvolvimento das capacidades motoras deverá permitir que os professores apresentem situações de treino objetivando o

desenvolvimento daquelas em que os alunos sentem mais dificuldades (Ministério da Educação, 2001a).

Na apresentação das situações de treino anteriormente referidas, o professor deverá garantir “exercitação específica e cuidados metodológicos específicos do treino das diversas capacidades motoras” (Ministério da Educação, 2001a, p. 29), como a individualização do processo sempre que existir limitações por parte de algum aluno. A título de exemplo, podemos referir que sempre que algum dos alunos apresentava alguma condicionante, procurávamos realizar uma adaptação dos exercícios do trabalho de força e de flexibilidade para que o mesmo pudesse executar esse trabalho.

Nahas (1997) citado por Darido, Galvão, Ferreira e Fiorin (1999), afirma ainda que a EF deverá educar para a adoção de um estilo de vida ativo por parte dos alunos. Segundo o mesmo autor, esta educação deverá ser feita através do ensino de conceitos básicos relacionados com a atividade física e saúde e com recurso a vivências diversificadas. Tal como referimos anteriormente, pretendíamos estimular o gosto pela prática de atividade física, de forma regular, controlada e orientada.

#### **4.1.1.3. Intervenção pedagógica**

Para tornarmos a nossa intervenção mais eficaz, analisámos e refletimos, logo no início do ano letivo, acerca de parâmetros que poderiam ter influência sob a mesma, nomeadamente: a relação professor-aluno, a formação dos grupos e os estilos de ensino adotados.

Antes do começo do ano letivo, surgiu a preocupação com o tipo de postura que deveríamos adotar numa fase inicial das aulas, no sentido de conseguirmos manter um bom clima de aula, que fosse propício para potenciar a aprendizagem dos alunos. Freire (1993) refere que é importante conseguirmos conciliar a afetividade, confiança e a simpatia com os deveres éticos do professor.

Optámos por, logo na primeira aula, estabelecer algumas regras de conduta, a serem cumpridas pelos alunos, que conduzissem ao bom funcionamento das aulas, nomeadamente ao nível dos horários, equipamento desportivo, atitudes e valores, entre outros aspetos. Tentámos ser um exemplo para os nossos alunos, no que diz respeito ao cumprimento das regras, pois consideramos que a “prática educativa em que inexiste a relação coerente entre o que a educadora diz e o que ela faz é, enquanto prática educativa, um desastre” (Freire, 1993, p. 51). Julgamos que, neste contexto, o discurso e a prática deverão ser indissociáveis.

Procurámos assim, ao longo de todas as aulas, tentar criar um clima favorável nas mesmas, impondo, em simultâneo, alguns limites. Sempre que existiam comportamentos de

desvio procurávamos chamar os alunos à atenção, dialogando com os mesmos no final da aula. Consideramos que as estratégias adotadas ao longo de todo o processo foram adequadas, no sentido em que nos permitiram estabelecer uma relação professora-alunos extremamente positiva, caracterizada sobretudo por afetividade, tolerância, respeito, empenho e dedicação.

Consideramos que é importante que qualquer professor saiba que,

*O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar [a] sua marca. (Freire, 1996, p. 39)*

A formação de grupos mereceu uma atenção especial nos nossos planos de aula pelo facto de considerarmos que a qualidade de interação que daí advém poderá influenciar o sucesso das situações de aprendizagem propostas pelo professor. A escolha dos elementos que compõem os diferentes grupos deve ser pensada e refletida com antecedência e deve ser pensada tendo em consideração as personalidades e as capacidades dos alunos, assim como o tipo de tarefa e os objetivos que pretendemos alcançar. Assim, para a abordagem das matérias de ensino optámos também por formar grupos homogéneos e grupos heterogéneos em termos de aprendizagem, dependendo dos nossos objetivos para cada situação de aprendizagem. O Ministério da Educação (2001a) refere, através do PNEF, que a constituição dos grupos deverá permitir, de forma preferencial, uma interação entre os alunos com diferentes níveis de aprendizagem mas, sempre o processo de ensino-aprendizagem o exija, deverá haver uma constituição homogénea dos grupos de trabalho.

No seguimento da ideia anterior poderemos afirmar que optámos por utilizar grupos de aprendizagem homogéneos quando os níveis de aprendizagem eram muito distintos entre os alunos. Julgamos que a formação de grupos de forma homogénea poderá, por exemplo, permitir uma maior evolução dos alunos mais proficientes e um planeamento prévio, estratégico e diferenciado da nossa intervenção e dos feedbacks fornecidos a cada grupo, no sentido em que os alunos que constituem o grupo menos proficiente sentem, na maior parte, as mesmas dificuldades. Todavia, esta situação poderá levar, mais rapidamente, à desmotivação por parte dos alunos menos proficientes caso não haja uma intervenção cuidada e motivadora por parte do professor.

Em alguns momentos optámos por formar grupos heterogéneos em termos de aprendizagem, sobretudo nas equipas para os jogos formais, nos grupos para a criação da

coreografia de dança e nos grupos para as provas de orientação, de modo a que os alunos menos proficientes tivessem a referência dos alunos mais proficientes e pudessem, desta forma, manter-se mais motivados e empenhados nas tarefas. Todavia, julgamos que a formação de grupos heterogéneos poderá ter como contrapartida o facto de os alunos mais proficientes se sentirem menos motivados para a realização das situações de aprendizagem, por considerarem que os colegas têm um nível distinto do seu. Como forma de colmatar esta situação, em algumas situações de aprendizagem, introduzimos *handicaps* que aumentaram grau de dificuldade e tornaram as situações de aprendizagem mais exigentes para os alunos mais proficientes.

Já os estilos de ensino constituem um parâmetro fundamental que também poderá influenciar o processo de aprendizagem dos alunos. A escolha do(s) estilo(s) de ensino a utilizar depende, naturalmente, das competências que pretendemos desenvolver nos alunos e dos nossos objetivos comportamentais.

De acordo com Mosston (1990) citado por Gozzi e Ruete (2006), existem 11 estilos de ensino, nomeadamente: a) comando; b) tarefa; c) recíproco; d) autoavaliação; e) inclusivo; f) descoberta guiada; g) convergente h) divergente; i) individual; j) iniciativa do aluno; e, k), autoensino. Os primeiros estilos concedem maior poder ao professor enquanto que os últimos estilos atribuem maior autonomia ao aluno.

Utilizámos diferentes estilos de ensino ao longo da nossa intervenção, que variavam consoante a matéria de ensino que estava a ser abordada e os objetivos comportamentais que pretendíamos que os alunos atingissem. Os estilos de ensino predominantemente utilizados foram: comando; tarefa; descoberta guiada; recíproco; autoavaliação. A título de exemplo, os estilos de ensino: descoberta guiada, recíproco e autoavaliação, foram predominantemente utilizados nas nossas aulas de dança, quando pedimos que os alunos criassem uma coreografia em grupos de 4 elementos, com base nos conteúdos aprendidos nas aulas. Limitámos apenas com a música e com a seguinte indicação: cada coreografia tinha que ter, pelo menos, um salto, uma volta e duas formações diferentes. No final de cada aula os alunos apresentavam o que tinham trabalhado. Estes estilos de ensino foram utilizados também nas provas realizadas no âmbito da lecionação na matéria de orientação, nas quais os alunos estavam divididos em grupos de 3 ou de 2 elementos.

Outro possível exemplo prende-se com a utilização do estilo de ensino comando. Este foi utilizado predominantemente em momentos onde os alunos demonstravam ter um comportamento inadequado à aula ou em situações de aprendizagem que envolviam mais perigo de lesão. Temos o caso do atletismo e da Dança, matérias nas quais perspetivávamos dois momentos, nomeadamente: o da exemplificação, no qual pedíamos que os alunos

reproduzissem um modelo, sendo ele o professor ou um aluno mais proficiente; e o momento em que, com base nos conteúdos aprendidos, concedíamos espaço para os alunos explorarem as novas situações.

#### **4.1.1.4. Processo de avaliação**

O processo de avaliação corresponde à reflexão e análise das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas (Ribeiro & Ribeiro, 1989). Neto e Aquino (2009) vêm confirmar esta perspetiva, referindo que a avaliação constitui uma prática reflexiva que guia o processo de ensino-aprendizagem, através da qual podemos identificar o nível de aprendizagem dos alunos e a evolução dos mesmos.

Os objetivos de ciclo, as metas de aprendizagem e o modelo adotado pelo grupo de disciplina da escola, são as principais referências no processo de avaliação. Desta forma, procurámos interligar estas três componentes (ver anexo 2), devendo os alunos que apresentaram atestado médico, e por esse motivo estarem impedidos de realizar a componente prática em determinado momento do ano letivo, ser avaliados nessas matérias de ensino através de um teste escrito.

O processo de avaliação considera a necessidade de recolhermos informação de diferentes momentos, com finalidades diferentes (García, 1999). Assim, podemos dividir este processo em três fases, nomeadamente: na avaliação-diagnóstico, que visa analisar o nível de aprendizagem dos alunos numa fase inicial; na avaliação formativa, que é realizada aula após aula, possuindo assim um carácter sistemático; e, na avaliação sumativa, através da qual podemos analisar a evolução dos alunos em termos de aprendizagem.

##### **4.1.1.4.1. Avaliação-diagnóstico**

A avaliação-diagnóstico constitui a forma de analisarmos o nível de aprendizagem dos alunos, antes da abordagem propriamente dita da matéria de ensino. De acordo com Luckesi (2002), “o ato de avaliar, como todo e qualquer ato de conhecer, inicia-se pela constatação, que nos dá a garantia de que o objeto é como é. Não há possibilidade de avaliação sem a constatação” (p. 2). Ribeiro e Ribeiro (1989) afirmam, também, que a avaliação diagnóstico objetiva analisar os conhecimentos e as aptidões dos alunos, numa perspetiva de conhecer as dificuldades e potencialidades dos mesmos. É a partir da avaliação-diagnóstico que o professor adequa o processo de ensino-aprendizagem, colocando o aluno no centro do mesmo.

Assim, para garantirmos a eficácia da avaliação-diagnóstico, optámos por construir uma ficha de registo para cada matéria de ensino (ver anexo 5). Para a construção das mesmas

tivemos em conta as linhas orientadoras do PNEF, para cada matéria de ensino. Luckesi (2002) refere que a avaliação deve basear-se em dados que caracterizem especificamente aquilo que queremos saber e pretendemos avaliar e não em dados secundários, que nos deem informações pouco relevantes. Podemos estabelecer uma ponte entre a avaliação e a assistência às aulas, uma das componentes do EP que será abordada mais adiante, no sentido em que consideramos ser essencial restringir os pontos que pretendemos observar e avaliar, de modo a que haja uma maior eficácia (Mendes, Clemente, Rocha & Damásio, 2012).

A partir da avaliação-diagnóstico podemos estruturar os conteúdos de ensino a abordar nas aulas, adotando diferentes estratégias didático-pedagógicas que nos auxiliem, enquanto professores, a potenciar o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com o Ministério da Educação (2001a), a avaliação inicial constitui um processo de grande importância a nível decisivo, pois é a partir do mesmo que os professores orientam e organizam o trabalho da turma, adequando os objetivos ao nível de aprendizagem dos alunos.

Para que o nosso planeamento fosse ao encontro das necessidades e potencialidades dos nossos alunos, tivemos sempre em consideração os resultados obtidos na avaliação-diagnóstico, realizada no início da abordagem de cada matéria de ensino. Estes resultados permitiram-nos enquadrar a turma de uma forma geral e cada aluno de forma específica, num determinado nível de aprendizagem do PNEF, dando-nos assim a oportunidade de adequarmos, aula após aula, os objetivos e as tarefas propostas, às necessidades identificadas. Por exemplo, na avaliação-diagnóstico da matéria de voleibol verificámos que grande parte dos alunos sentia dificuldades de natureza técnica, ou seja, dificuldades na realização dos gestos técnicos como a manchete e o toque de dedos. Neste sentido, e como forma potenciarmos a evolução e a aprendizagem dos mesmos, começámos por introduzir algumas situações mais analíticas de 1x1 quer fora da rede quer na rede, para o trabalho dos gestos técnicos, antes de passarmos ao contexto de jogo reduzido propriamente dito.

Numa fase inicial do estágio, sentimos alguma dificuldade em avaliar um número elevado de alunos mas, com o decorrer do mesmo, esta tarefa tornou-se mais simples. Julgamos que com o EP ganhámos competências essenciais para avaliarmos uma turma, nomeadamente a capacidade de analisar o desempenho de cada aluno, sem perder a noção do todo, ou seja, da turma.

Em suma, julgamos que a avaliação-diagnóstico constituiu um elemento essencial para nos auxiliar a adequar as tarefas propostas ao nível de aprendizagem dos alunos, a individualizar o ensino de acordo com as suas necessidades específicas e a formar os grupos de trabalho adequados às diferentes situações de aprendizagem propostas nas aulas. Teria sido

importante, tal como referimos anteriormente, realizarmos uma avaliação-diagnóstico geral, das matérias de ensino que seriam abordadas ao longo do ano letivo, logo no início do ano letivo de modo a podermos estruturar, mais facilmente, em que matéria de ensino seria necessário investir mais tempo (Andrade, 2013).

#### **4.1.1.4.2. Avaliação formativa**

A avaliação formativa surge como uma forma sistemática de analisar a evolução dos alunos. Ribeiro e Ribeiro (1989) afirmam que este tipo de avaliação deverá estar presente em todo o processo de ensino-aprendizagem. Consideramos que este processo deverá ser caracterizado por uma constante avaliação das aprendizagens dos alunos, por parte do professor, no sentido de este poder intervir, fazendo novas prescrições sempre que necessário. A constante realização de diagnóstico, prescrição e controlo/avaliação, da parte do professor, permite um maior acompanhamento das aprendizagens dos alunos.

Este tipo de avaliação foi aplicado em todas as aulas, através da observação e da posterior reflexão, após cada aula, culminando, sempre que necessário, em adaptações para a aula seguinte. Por exemplo, ao fazermos a análise e reflexão de uma das nossas aulas de futebol verificámos que a dimensão dos campos para os jogos reduzidos era muito pequena, o que fazia com que não fosse possível trabalhar a ocupação racional do terreno de jogo. Com base nesta reflexão, aumentámos a dimensão do campo da aula seguinte e verificámos que desta forma os alunos tinham mais espaço livre e, conseqüentemente, tinham a oportunidade de ocupar de forma racional esse mesmo espaço.

Todavia, julgamos que seria benéfico termos construído uma ficha de avaliação formativa que nos permitisse retirar dados, no final de cada aula, dados acerca do desempenho de cada aluno nos três domínios da avaliação: motor, cognitivo e sócio afetivo. Consideramos que a utilização desta ficha e a análise dos registos da mesma facilitaria a condução do processo de avaliação formativa. O facto de não termos realizado este registo fez com que sentíssemos algumas dificuldades, pois acabámos por tirar apenas algumas notas acerca do empenho e do comportamento dos alunos, sem termos no entanto um guia que nos auxiliasse a concentrar nos pontos essenciais.

Consideramos que a avaliação não deve ser vista como uma mera forma de classificar os alunos mas como um meio para podermos potenciar a aprendizagem dos mesmos. Deste modo, podemos afirmar que a avaliação está presente em todo o processo de ensino-aprendizagem, no sentido em que o professor analisa o desempenho dos alunos nas aulas, verifica se as situações propostas levam a que estes atinjam aos objetivos comportamentais

formulados e, quando isto não ocorre, prescreve novas situações de aprendizagens ou adapta aquelas que propôs inicialmente. A título de exemplo, ao longo das nossas aulas de futebol procurámos jogar com as variáveis dimensão do campo e número de intervenientes no jogo, de modo a podermos potenciar a aprendizagem da ocupação racional do espaço de jogo. Numa fase inicial colocámos apenas dois contra dois, em campo mais reduzido, no sentido de potenciarmos a criação de linhas de passe e, com a evolução da aprendizagem dos alunos, aumentámos o número de jogadores em campo e, conseqüentemente, o espaço de jogo.

#### **4.1.1.4.3. Avaliação sumativa**

A avaliação sumativa corresponde à análise e reflexão acerca da evolução da aprendizagem dos alunos numa fase final da abordagem da matéria de ensino, comparativamente à fase inicial. Desta forma, de modo a estabelecermos esta comparação, utilizámos na avaliação sumativa as mesmas fichas de registo da avaliação-diagnóstico (ver anexo 5).

Julgamos que através da avaliação sumativa conseguimos analisar e refletir acerca do alcance das metas de aprendizagem (ver anexo 2), por parte dos alunos, e temos a oportunidade repensar e refletir acerca da nossa intervenção didático-pedagógica. O sucesso dos alunos depende de um conjunto de fatores intrínsecos e extrínsecos, sendo que nestes últimos está incluída a intervenção didático-pedagógica anteriormente referida. A título de exemplo, podemos afirmar que procurámos encontrar estratégias didático-pedagógicas que facilitassem a compreensão e a aprendizagem dos alunos, nomeadamente a realização de uma apresentação em *powerpoint*, por período, que continha uma sistematização de conteúdos abordados ao longo das aulas. O próprio Ministério da Educação (2001a) afirma, no PNEF, que em caso de necessidade, e de forma pontual, o professor pode recorrer sessões teóricas.

A avaliação sumativa dos alunos foi realizada no final da abordagem de cada matéria de ensino como forma de verificarmos a evolução da aprendizagem dos mesmos. Esta pode ser vista também como uma forma de avaliarmos a qualidade do nosso planeamento. Os critérios de avaliação são definidos pelo grupo de EF objetivando a determinação do grau de sucesso de cada aluno relativamente às competências dos mesmos. Assim, o sistema de avaliação adotado está presente no quadro abaixo representado:

Quadro 1

*Sistema de avaliação e respetivos critérios de avaliação gerais adotados*

Áreas de avaliação	Áreas específicas			Área não específica
	Atividades físicas	Aptidão física	Conhecimento	Atitudes
<b>Ponderação</b>	75% (15 valores)	Sem ponderação quantitativa	10% (2 valores)	15% (3 valores)
<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matérias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidades condicionais (referência à ZSAF do <i>Fitnessgram</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desporto como componente de cultura;</li> <li>• Processo de desenvolvimento e manutenção da condição física;</li> <li>• Regulamentos de cada modalidade;</li> <li>• Técnica de execução;</li> <li>• Regras de segurança.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomia</li> <li>• Responsabilidade</li> <li>• Participação</li> </ul>
<b>Instrumentos</b>	Registo de observações	<i>Fitnessgram</i>	Teste escrito	Registo de observações (ver anexo 6)
<b>Periodicidade</b>	Todas as aulas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Início do ano letivo;</li> <li>• Final do ano letivo.</li> </ul>	Por período	Todas as aulas

Consideramos que estes critérios de avaliação são adequados face aos objetivos preconizados pela EF. Tal como está referido no quadro anteriormente apresentado, julgamos que a componente prática deverá ter maior ponderação quando comparada com as restantes, e deverá ter um fio condutor com as restantes. Ou seja, as vivências e conhecimentos adquiridos na componente prática devem ser objeto de avaliação na componente teórica, através de testes e/ou trabalhos, e por sua vez, devem ser demonstrados e avaliados nas atitudes que os alunos evidenciam nas diferentes situações da aula.

A avaliação constitui uma mais-valia para a análise da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. É através da mesma que podemos averiguar se as estratégias didático-pedagógicas utilizadas foram ao encontro das necessidades e dificuldades dos alunos e permitiram que os mesmos evoluíssem em termos de aprendizagem.

Todavia, julgamos que a avaliação é uma temática que levanta muitas dúvidas e dificuldades. A nossa principal dificuldade no âmbito do processo de avaliação dos nossos alunos foi garantir que todos tinham uma nota justa e adequada ao seu desempenho e empenho ao longo da abordagem das diferentes matérias de ensino. Como forma de colmatar as dificuldades sentidas, procurámos estabelecer comparações no seio da turma, criando referências e analisando o processo segundo uma perspetiva coletiva, recorrendo sempre que necessário à experiência da orientadora cooperante no processo de análise e reflexão.

#### **4.1.1.5. Desporto escolar**

Antes do começo do ano letivo, foi-nos proposto que orientássemos a equipa de juniores do voleibol feminino no sentido de darmos continuidade a um projeto que vinha a ser desenvolvido há algum tempo. O facto de termos aceite o desafio prendeu-se com a nossa curiosidade em compreender todo o funcionamento do DE, desde as situações macro, como a participação em competições, até às situações micro, como o planeamento e realização dos treinos.

Depois de aceitarmos o desafio, procurámos conhecer a definição de DE bem como as funções e competências que deve ter um orientador de grupo-equipa, de forma a podermos assumir a função com a qualidade pretendida. Segundo o artigo 5.º, relativo à definição de DE, do Decreto-Lei n.º 95/91 de 26 de fevereiro, o DE diz respeito ao “conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo desenvolvidas como complemento curricular e [de] ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola” (p. 5). Assim, podemos afirmar que o DE tem carácter voluntário e promove a igualdade de oportunidades, em termos de prática desportiva. Este visa dotar os alunos de sentido de responsabilidade, de espírito de equipa, disciplina, tolerância, perseverança, verdade, respeito, solidariedade, coragem, dedicação, entre outros (Direção-Geral da Educação, 2013-2017). A título de exemplo, procurámos, ao longo dos treinos, muitas vezes através de situações lúdicas, incutir estes valores nas alunas de modo a promover o espírito de equipa dentro do grupo de trabalho.

O responsável de grupo-equipa deve, de acordo com a Direção-Geral da Educação (2013-2017): promover ações para recrutar praticantes e divulgar a modalidade; planear os

treinos; atualizar fichas de presença dos alunos no treino; acompanhar e preparar as competições; elaborar o relatório de atividades, tendo também em conta o desempenho e a assiduidades dos alunos aos treinos. A nossa colaboração no DE passou por todas as funções anteriormente mencionadas, o que nos permitiu compreender melhor os processos inerentes ao mesmo.

#### **4.1.1.5.1. Planeamento dos treinos**

A nossa intervenção no âmbito do DE evoluiu com o passar do tempo. Numa fase inicial tínhamos como funções a observação, a análise e a reflexão dos treinos, que eram orientados pela orientadora cooperante em conjunto com a professora responsável pelo núcleo de voleibol de juvenis. Após a compreensão de diversos fatores inerentes aos treinos de DE, como a utilização de exercícios específicos para trabalharmos a componente técnica e a importância de fornecer constantes *feedbacks* específicos, passámos a assumir a função de lecionar os treinos em conjunto com a orientadora cooperante e com a professora responsável pelas juvenis. Após estas duas fases, no último semestre, tivemos a oportunidade de, enquanto núcleo de estágio, lecionar todos os treinos de DE (ver anexo 8), de forma autónoma.

Todavia, independentemente das nossas funções mais passivas ou ativas, ao longo de todo o ano letivo, organizámos o planeamento anual dos treinos, no sentido de imprimirmos intencionalidade no processo de intervenção no âmbito do DE.

Para a elaboração do planeamento anual seguimos a metodologia de uma periodização simples, preconizada por Castelo (2002). Este autor divide a periodização simples em três etapas, sendo estas: o período preparatório, que corresponde à aquisição da forma desportiva; o período competitivo, que diz respeito à estabilização da forma desportiva; e o período transitório, que está relacionado com a perda temporária da forma desportiva. Assim, o trabalho realizado teve por base esta metodologia, onde numa fase inicial analisámos o nível de aprendizagem dos alunos e promovemos a aquisição de competências técnicas e táticas específicas da modalidade; numa fase intermédia que diz respeito ao período das competições, no qual pretendemos que os alunos estabilizem a forma desportiva que foi trabalhada no período anterior; e, por fim, numa fase final, que corresponde ao período posterior às competições (semana do DE), passamos por um período de transição, onde os alunos perdem alguma forma desportiva. Procuraremos explicar sempre quais os objetivos que tínhamos em cada fase de forma a que os alunos compreendessem e se empenhassem nas propostas de trabalho apresentadas.

#### **4.1.1.5.1.1. Período preparatório**

Optámos por dividir o período preparatório no período preparatório geral e no período preparatório específico. Embora o voleibol seja um desporto coletivo, que apresenta um curto período preparatório devido ao facto de existirem concentrações ao longo de todo o ano letivo, consideramos que seria importante a divisão anteriormente referida. Esta decisão justifica-se com o facto de se terem inscrito novas alunas na equipa de voleibol, levando assim à necessidade de realização de um trabalho inicial com recurso a situações lúdicas, no sentido de desenvolver a cooperação e a coesão entre os elementos da equipa. Após esta parte inicial, procurámos então começar a incidir o nosso foco na componente técnica, introduzindo também trabalho de desenvolvimento de força, preparando-as, deste modo, para o período competitivo.

No período preparatório geral, tal como foi referido anteriormente, procurámos introduzir situações lúdicas que levassem ao desenvolvimento da cooperação e da coesão entre os elementos da equipa. Consideramos que as situações lúdicas poderão constituir uma forma privilegiada de trabalharmos aspetos relacionados com a componente relacional, sendo uma opção adequada na integração dos novos elementos da equipa.

Nesta subfase procurámos incidir em aspetos relacionados com a posição base, criando exercícios que obrigassem a que as alunas se mantivessem nesta posição para receberem a bola ou realizarem os deslocamentos. A posição base é fundamental para que as alunas consigam realizar receções de forma adequada e para que consigam, mais facilmente, deslocar-se na direção da bola.

Assim, para o período preparatório geral tivemos os seguintes objetivos: 1) realizar uma avaliação inicial para compreendermos qual o nível de aprendizagem das alunas; 2) fomentar a cooperação e a ajuda entre a equipa com recurso a atividades lúdicas; 3) adquirir a forma desportiva; 4) trabalhar a posição base para garantir maior eficácia na fase defensiva.

Já o período preparatório específico engloba a preparação das alunas para o período que se segue - o período competitivo. Nesta subfase procurámos implementar algumas situações de jogos reduzidos, no sentido de trabalhar a definição de funções, a ocupação do espaço e os deslocamentos, introduzindo também o treino intervalado de alta intensidade, com o objetivo de desenvolver a força de um modo geral, tal como aplicámos nas nossas aulas. Esta decisão baseou-se no facto de, após uma análise do desempenho e reflexão conjunta com as professoras que lecionavam voleibol ao núcleo masculino e ao núcleo de juvenis femininos, considerarmos que as alunas não tinham força suficiente para realizarem o serviço por cima e o salto do remate em suspensão. Em todos os treinos desta subfase foi implementado este trabalho, com a

duração de quatro minutos, divididos em 20 segundos de exercício e 10 segundos de descanso. Neste trabalho introduzimos exercícios para trabalhar a força geral, a força abdominal, a força dos membros inferiores e dos membros superiores assim como a resistência aeróbia, sendo que este último foi desenvolvido através de corrida à máxima velocidade.

Nesta subfase tivemos como objetivos: 1) Criar pressupostos fundamentais ao desenvolvimento dos fatores elementares relacionados com o serviço, receção e ataque; 2) Aperfeiçoar a forma desportiva com recurso ao trabalho de capacidades condicionais e coordenativas; 3) Trabalhar a ocupação do espaço, a definição de funções e os deslocamentos através de jogos reduzidos. Estes objetivos foram formulados com base na avaliação inicial que nos deu indicadores acerca do nível físico, de aprendizagem, e de domínio dos parâmetros técnicos e táticos das alunas.

#### **4.1.1.5.1.2. Período competitivo**

A fase do período competitivo consiste no aperfeiçoamento da forma desportiva, a nível tático, técnico, físico e psicológico (Castelo, 2002). Neste sentido, optámos por continuar a utilizar o treino intervalado de alta intensidade, com um aumento do grau de complexidade, no sentido de melhorar a condição física e aumentar os ganhos de força das alunas. Demos também continuidade ao trabalho técnico que tinha começado a ser desenvolvido na fase anterior, pois pretendíamos que neste período houvesse uma continuação e um aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido na subfase do período preparatório específico (Castelo, 2002).

A duração do período competitivo varia de acordo com o calendário (Castelo, 2002) e, neste caso, teve uma duração de 27 microciclos, envolvendo as concentrações que a equipa teve ao longo do ano letivo e as competições do desporto escolar, de 17 a 20 de maio de 2016.

Tal como referimos anteriormente, antes das competições principais, que correspondem aos jogos realizados na semana do DE, existiram competições preparatórias, também denominadas de concentrações, ao longo de todo o ano letivo. Segundo Castelo (2002) estas competições preparatórias têm como objetivos: analisar os comportamentos das alunas num contexto de competição; detetar falhas que possam ocorrer no âmbito dos jogos; e, registar todos os aspetos relacionados com as componentes técnica, tática, física e psicológica. A título de exemplo, após cada uma destas competições preparatórias, procurávamos introduzir nos treinos situações de aprendizagem que permitissem melhorar o desempenho das alunas, sobretudo nos aspetos em que estas tinham sentido e evidenciado mais dificuldade.

Desta forma, pudemos estabelecer uma ponte com a avaliação formativa dos alunos da nossa turma, no sentido em que procurámos analisar e refletir constantemente acerca do

desempenho das alunas e da eficácia das situações de aprendizagem propostas, no sentido de garantirmos a evolução das mesmas.

Para a fase do período competitivo formulámos os seguintes objetivos: 1) Estabilizar a forma desportiva, mantendo uma pré-disposição ótima de maneira a que esta se manifeste em momentos coincidentes com as competições mais importantes; 2) Realizar jogos condicionados no sentido de potenciarmos a realização e eficácia das ações técnicas; 3) Trabalhar a leitura de jogo, o ataque, através do remate, a receção e o serviço.

#### **4.1.1.5.1.3. Período transitório**

Este período surge logo após o período competitivo e corresponde a uma diminuição da forma desportiva, devido ao decréscimo do nível de exigência física dos treinos (Castelo, 2002). A redução do nível de exigência física surge pelo facto de objetivarmos que as alunas recuperem do desgaste da condição física e psicológica que foi acumulado ao longo do período competitivo. Todavia, mantivemos a exigência do ponto de vista do desenvolvimento de algumas capacidades, nomeadamente da capacidade de autoavaliação das alunas, no sentido de continuar a prepará-las, não só enquanto elementos de uma equipa de voleibol mas também enquanto pessoas.

Deste modo, nesta fase optámos por realizar jogos reduzidos e formais com equipas mistas, no contexto do próprio treino. Assim, tivemos como objetivos para este período: 1) Recuperar a nível físico e psicológico, com recurso a torneios mistos entre escalões; 2) Reduzir as readaptações ao nível do treino.

#### **4.1.1.5.2. Torneios e competições**

Ao longo do ano letivo tivemos ainda a oportunidade de colaborar com as professoras do escalão de juvenis femininos e escalões de juvenis e juniores masculinos na organização de torneios, realizados no âmbito da atividade interna da escola, nos quais assumimos diferentes funções como a montagem dos campos, a organização do quadro competitivo e a organização das equipas no momento dos jogos.

A nossa participação nestes torneios relevou-se muito positiva pois conseguimos ganhar competências em diferentes vertentes, nomeadamente na organização de torneios, na rentabilização dos espaços e na aquisição da capacidade de lidar com grupos constituídos por um elevado número de alunos. Todas as experiências vivenciadas e as competências ganhas permitiram-nos realizar pontes entre o DE e as aulas de EF que lecionámos à nossa turma. A título de exemplo, podemos referir a rentabilização do espaço aquando da leção da

matéria de voleibol. Para a abordagem desta matéria de ensino tínhamos como espaço metade do pavilhão, pelo que foi necessário realizar adaptações que nos permitissem garantir a eficácia das situações de aprendizagem propostas, nomeadamente a delimitação do espaço com novas linhas marcadas no chão com giz.

Consideramos que cada torneio deve ter um objetivo, de modo a que lhe possamos atribuir significado. Participámos em três torneios organizados no âmbito da atividade interna da escola cujas funções eram, respetivamente: a captação de alunos para os núcleos de voleibol do DE; a promoção da socialização entre os alunos que pertenciam aos núcleos de voleibol, como atividade final de período; a angariação de fundos para que o núcleo de voleibol masculino pudesse comprar bolas para utilizarem nos treinos.

Julgamos que o torneio realizado com o intuito de angariarmos alunos para os núcleos de voleibol foi o mais positivo, sobretudo pela grande adesão por parte dos alunos da escola. Através da colaboração na organização deste torneio, tivemos a oportunidade de compreender de que forma podemos montar campos de voleibol fora do espaço específico da modalidade, o que nos possibilitou realizar um *transfer* para as nossas aulas de voleibol, no momento em que foram lecionadas no campo de futebol.

Tivemos também a oportunidade de participar em algumas competições de voleibol organizadas pelo DE propriamente dito. A nossa participação nestas competições fez-nos refletir acerca da definição de DE, por dois principais motivos: o facto de termos verificado que alguns orientadores de grupo-equipa, que também participaram nestas competições, veem o DE como competições idênticas à do desporto federado, objetivando apenas a vitória; e o facto de termos percebido que alguns alunos também centram todo o seu foco na vitória, esquecendo o trabalho em equipa.

Com base nestas duas perspetivas, julgámos ser essencial clarificar os objetivos do DE, de modo a compreendermos que este constitui uma prática lúdico-desportiva que visa a cooperação e a ajuda entre os elementos da equipa e não uma prática desportiva que objetiva apenas a vitória. Desta forma, procurámos inculcar estas atitudes e valores nas nossas aulas do DE, através da adaptação de algumas situações de aprendizagem nas quais não valorizávamos a pontuação mas sim o esforço e a cooperação entre os elementos da equipa e com recurso ao diálogo com as mesmas.

#### **4.1.1.5.3. Balanço da nossa intervenção no desporto escolar**

Esta experiência foi extremamente enriquecedora no sentido em que conseguimos compreender toda a dinâmica envolvente ao DE e proporcionou-nos a oportunidade de

adquirirmos competências que nos auxiliaram a melhorar a nossa intervenção didático-pedagógica nas aulas de voleibol lecionadas à nossa turma, tornando a nossa intervenção mais eficaz.

Como inicialmente ficámos apenas a observar e a fazer registos, tivemos a oportunidade de analisar o nível de aprendizagem das alunas, o que fez com que a nossa posterior intervenção fosse adequada ao mesmo. Consideramos que a observação, registo e reflexão constituem elementos fulcrais para podermos evoluir.

O facto de termos lecionado todos os treinos em conjunto com a colega do núcleo de estágio e no mesmo espaço que as professoras dos núcleos de juvenis femininos e juvenis e juniores masculinos, permitiu-nos garantir uma reflexão conjunta e partilha de experiências que constituíram uma mais-valia ao longo de todo o processo do EP, quer enquanto orientadoras de grupo-equipa quer como professoras e diretoras de turma.

Naturalmente que o trabalho conjunto envolve coordenação entre as diferentes partes. O facto de as juniores, equipa pela qual eramos responsáveis, treinarem em conjunto com as juvenis constituiu um fator muito positivo, uma vez que os treinos da segunda-feira eram orientados pela professora responsável pelo escalão de juvenis, dando assim a possibilidade de as alunas experienciarem diferentes situações de aprendizagem e métodos de treino. Ainda assim, procurámos manter uma consistência em todos os treinos, nomeadamente no trabalho das ações técnicas e táticas através do diálogo e reflexões constantes com essa mesma professora.

Como já foi referido anteriormente, procurámos introduzir algumas situações lúdicas que promovessem a cooperação e coesão do grupo, no entanto, com o passar do tempo reduzimos a frequência com que introduzíamos estas situações, pelo facto da professora responsável pela equipa de juvenis não concordar com as mesmas. Apesar de considerarmos que os objetivos que estão por detrás das situações lúdicas apresentadas são muito importantes para a equipa, não o fizemos tantas vezes como consideramos ser adequado, pois julgamos que é importante respeitar a opinião dos outros intervenientes.

Em suma, consideramos que esta foi uma experiência muito produtiva, quer em termos de conhecimento quer em termos relacionais. Aprendemos que a forma como agimos e as medidas que tomámos dependem realmente do contexto no qual estamos inseridos, pelo que é importante analisarmos e refletirmos sobre as situações, desenvolvendo assim nossa capacidade de adaptação.

#### **4.1.2. Aulas lecionadas ao 2º ciclo**

Ao longo do processo de estágio tivemos a oportunidade de experienciar a lecionação a uma turma de 2º ciclo, nomeadamente do 5º ano de escolaridade. Esta foi uma experiência enriquecedora em termos de aprendizagem, enquanto futuros docentes, no sentido em que nos permitiu intervir, analisar e refletir acerca de um contexto diferente daquele que era o da nossa turma do ensino secundário.

O processo de ensino-aprendizagem e a intervenção do professor variam consoante o contexto, o ciclo, o ano de escolaridade e a própria turma. Contudo, o processo de ensino-aprendizagem poderá ser influenciado de forma menos positiva pelo facto de não conhecermos bem os nossos alunos. No caso específico desta experiência, tínhamos como objetivo observar as duas aulas anteriores àquelas duas que íamos lecionar, de modo a darmos continuidade aos conteúdos abordados pelo professor estagiário observado. No entanto, consideramos que a observação de duas aulas não é suficiente para planearmos as aulas de acordo com as dificuldades, necessidades e potencialidades dos alunos, o que fez com que a nossa intervenção não fosse tão eficaz como pretendíamos. Como forma de colmatar a dificuldade sentida devido a este contexto, pensamos que poderíamos ter observado todas as aulas de avaliação-diagnóstico das diferentes matérias de ensino, de modo a termos um ponto de partida para as nossas aulas, ou poderíamos ter reunido com o professor responsável pela turma, de modo a nos inteirarmos dos resultados de avaliação-diagnóstica geral feita no início do ano letivo.

As aulas lecionadas no 3º período demonstraram ser mais eficazes comparativamente àquelas lecionadas no 1º período, devido a dois pontos, nomeadamente: o facto de já termos desenvolvido competências no âmbito do ensino, que nos permitiram melhorar o controlo e a organização da turma; e o conhecimento que fomos tendo acerca do desempenho e do comportamento dos alunos, quer através da experiência tida no 1º período, quer através do diálogo com os outros professores estagiários. Embora de forma mais indireta, com atitude de pesquisa e de reflexão, procurámos acompanhar os progressos dos alunos e a evolução da turma no decorrer do ano letivo, existindo assim uma intencionalidade educativa que se manifestou aquando da intervenção pedagógica.

A situação anteriormente referida permite-nos refletir acerca da chegada de um professor a uma escola no meio ou próximo do final do ano letivo. O acompanhamento da turma desde os primeiros dias do ano letivo constitui um fator fundamental para organizarmos todo o nosso planeamento em função das necessidades, dificuldades e potencialidades dos

alunos e para procurarmos criar laços afetivos com os mesmos, que poderão influenciar positivamente todo o processo de ensino-aprendizagem.

Esta experiência permitiu-nos compreender que o contexto de ensino em idades mais jovens obriga a que exista uma grande capacidade de adaptação por parte do professor, pois as situações decorrentes do contexto levam à necessidade de constantes adaptações ao plano de aula. A título de exemplo, na aula em que lecionámos a matéria de voleibol, precisámos de fazer várias adaptações ao plano de aula, devido ao nível de aprendizagem dos alunos. Julgamos que se as situações de aprendizagem mais simples não estiverem consolidadas, não devemos passar para situações de aprendizagem mais complexas. Isto ocorreu, sobretudo, devido ao facto de não conhecermos o nível de aprendizagem da turma nesta matéria, pois esta foi a primeira aula de voleibol que os alunos tiveram no contexto deste ano letivo.

Outro aspeto que fez aumentar a dificuldade da nossa intervenção diz respeito ao comportamento dos alunos. Alguns destes apresentavam comportamentos de desvio que influenciavam o funcionamento da aula. A principal estratégia que adotamos para colmatar esta dificuldade foi a formação dos grupos, separando os alunos que tinham comportamentos de desvio. Esta estratégia didático-pedagógica relevou-se positiva nas aulas em que lecionámos desportos coletivos. No entanto, na aula de ginástica, ao trabalharmos por estações e ao focarmos a nossa atenção na estação que envolvia maior complexidade (rolamento à frente no plano inclinado e no plano horizontal) e nos alunos que apresentavam mais dificuldade, verificamos que algumas alunas procuravam juntar-se ao seu grupo de amigas, deixando de realizar as situações de aprendizagem da sua estação. Neste sentido, e conforme os alunos foram melhorando o seu desempenho, procurámos circular pelas diferentes estações, permitindo assim um maior controlo e organização da turma, de um modo geral.

Procurámos estabelecer uma relação positiva com os alunos, propondo situações de aprendizagem que fossem ao encontro das linhas programáticas do PNEF, de acordo com as diferentes matérias de ensino, para este ano de escolaridade, e que fossem, ao mesmo tempo, ao encontro das motivações dos alunos. Por exemplo, propusemos algumas situações lúdicas, que embora permitissem trabalhar os conteúdos que pretendíamos, iam ao encontro das motivações dos alunos da turma.

Esta foi uma experiência interessante no sentido em que conseguimos compreender que a intervenção do professor deve variar consoante o contexto da escola, as idades e o tipo de alunos que tem. O contacto com duas turmas de diferentes ciclos de ensino e de escolas distintas fez-nos perceber que o contexto influencia realmente a ação do professor.

## **4.2. Assistência às aulas: a observação e análise no âmbito do estágio pedagógico**

### **4.2.1. Conceptualização**

A assistência às aulas constituía uma das linhas programáticas do EP e tinha como intuito dotar o professor estagiário da capacidade de observação, análise e reflexão, objetivando uma formação contínua que leve a aprendizagens e consequentes melhorias em termos de prestação. A observação pode ser definida como um processo de perceção, análise e reflexão de acontecimentos, que exige um estudo e planeamento prévio daquilo que se pretende observar. Este processo deve ser caracterizado por intencionalidade, de modo a que não existam observações feitas sem objetivos e sem sabermos aquilo que queremos ver.

Julgamos que as observações podem ter diferentes intencionalidades, nomeadamente o diagnóstico de um problema, o auxílio para encontrarmos a resolução para o determinado problema e, até mesmo, a possibilidade de auxiliarmos os nossos colegas, transmitindo-lhes *feedbacks*, através de uma análise cuidada e refletida acerca das suas aulas. São muitas as potencialidades da observação e as aprendizagens que podemos obter com a mesma. Como exemplo podemos referir a observação das aulas da nossa colega de estágio, que tinha duas intencionalidades distintas, nomeadamente: a análise e reflexão, em conjunto com a mesma, acerca das situações que tinham ocorrido na aula, de modo a compreendermos quais tinham sido as potencialidades e os aspetos menos positivos da aula, procurando encontrar soluções para os mesmos; e, noutra vertente, a análise de estratégias didático-pedagógicas adotadas no decurso das aulas observadas e, que devidamente enquadradas ao contexto e aos alunos, poderiam ser facilmente transferíveis para as nossas aulas.

A observação constitui um meio para que existam melhorias da qualidade e da eficácia do processo de ensino-aprendizagem (Reis, 2011; Martins, 2011). Este processo de informação surge como uma forma de recolher informações que possam ser organizadas, refletidas e que permitam estabelecer uma ponte com as necessidades de alguns professores. Desta forma dotámos a observação de intencionalidade e procurámos, recorrendo à observação como um meio, melhorar a nossa prestação enquanto professores. Naturalmente, a nossa intencionalidade foi adaptada ao longo do ano letivo, no sentido em que numa fase inicial era orientada para fatores relacionados com a organização, instrução e disciplina e, numa fase mais avançada do estágio, era centrada em questões didático-pedagógicas mais complexas, nomeadamente a escolha dos exercícios como forma de dar resposta às necessidades e potencialidades dos alunos.

Através da assistência às aulas pretendíamos: desenvolver competências de análise e reflexão sobre as observações feitas; estabelecer pontes, desenvolvendo a capacidade de autoavaliação e de posterior melhoria em termos de prestação; e compreender quais as potencialidades e as limitações das estratégias, modelos pedagógicos e intervenções utilizadas pelos docentes, sugerindo possíveis abordagens diferentes/alternativas. Para conseguirmos atingir estes objetivos procurámos: construir um instrumento de observação que nos permitisse efetuar as análises pretendidas; desenvolver competências, estratégias e metodologias específicas que nos auxiliassem na lecionação das diferentes matérias de ensino enquanto futuros professores; analisar o controlo da aula por parte do professor, em termos de existência ou não de comportamentos desviantes e porque motivos ocorrem; compreender se o empenhamento motor dos alunos é rentabilizado através do aumento do tempo disponível para a prática (criação de rotinas relativas ao material e às transições na aula, por exemplo).

#### **4.2.2. Operacionalização**

A preparação e o planeamento daquilo que pretendemos observar permite-nos realizar observações com maior qualidade (Mendes, Clemente, Rocha & Damásio, 2012) devido ao facto de a atenção seletiva (capacidade de nos focarmos apenas nos aspetos mais importantes) ser um “elemento essencial à maior eficácia do processo observacional” (Sarmiento, 1991 citado por Mendes, Clemente, Rocha & Damásio, 2012, p. 59). Podemos afirmar que criação de um instrumento de observação a ser utilizado na nossa assistência às aulas tornou-se essencial pois possibilitou uma atenção focalizada nos aspetos que considerámos serem cruciais para uma adequada intervenção pedagógica. A título de exemplo, numa fase inicial do estágio, na qual nos estávamos a ambientar à escola, aos professores e aos diferentes alunos, começámos por realizar algumas observações informais. No entanto, verificámos que quando não temos instrumentos de observação mais fechados e que permitam que centremos a nossa atenção nos aspetos mais importantes, tendemos a querer observar tudo, o que torna a nossa ação complicada e o que acaba por fazer com que tenhamos menos sucesso na observação, análise e posterior reflexão.

Reis (2011) refere que a observação das aulas deverá ser centrada em “competências de ensino específicas” (p. 26), tais como o clima da aula, o início e o fim da aula, o discurso do professor, a adequação desse discurso aos alunos, a utilização de recursos, a interação professor-alunos, entre outras. Mendes, Clemente, Rocha e Damásio (2012) confirmam esta ideia, referindo que os aspetos essenciais que ocorrem em termos de intervenção pedagógica prendem-se com os conteúdos, estratégias pedagógicas utilizadas, tarefas executadas pelos

alunos, atividades realizadas, clima e gestão da aula. É de realçar ainda a perspectiva de Serafini e Pacheco (1990) citados por Martins (2011), no sentido em que afirmam que a observação não deve ser centrada apenas no comportamento do professor. Neste sentido, optámos por integrar na nossa ficha de observação um ponto relativo ao comportamento dos alunos, no sentido de compreendermos se as atitudes dos mesmos dificultavam ou impediam o alcance dos objetivos comportamentais pretendidos.

Consideramos que o instrumento de observação deverá estar adaptado ao contexto e às necessidades do próprio observador (Freitas, 2015) e, neste sentido, construímos uma ficha de observação (ver anexo 9), que continha pontos que consideramos serem essenciais para tornar a intervenção do professor mais eficaz, nomeadamente:

1. **Gestão da aula** – de modo a compreender se existia controlo do tempo de aula, se as tarefas eram apresentadas de forma clara e se o tempo era gerido de forma eficaz;
2. **Controlo da aula** – que estava relacionado com a intervenção por parte do professor, no que diz respeito ao controlo da turma e do comportamento e desempenho dos alunos;
3. **Objetivos comportamentais dos alunos** – de modo a compreendermos quais os constrangimentos que ocorriam nas aulas que impediam ou dificultavam o alcance dos objetivos por parte dos alunos.

#### **4.2.3. Balanço da assistência às aulas**

Consideramos que o processo de observação surgiu como uma mais-valia para a nossa prática letiva, pois desta forma conseguimos encontrar respostas para algumas das nossas dúvidas e melhorar algumas das nossas dificuldades na lecionação das aulas. A título de exemplo, podemos referir o facto de termos conseguido refletir acerca da organização das situações de aprendizagem propostas nas nossas aulas, visando a redução tempo de transição entre cada uma delas. A reflexão constituiu também um ponto fulcral em todo este processo, pois julgamos que é através da mesma que pudemos melhorar a nossa intervenção e evoluir.

É de referir que quando a reflexão é feita com conjunto, quer com a pessoa observada quer com outra pessoa que tenha observado a aula ao mesmo tempo que nós, há uma maior riqueza pela troca de opiniões e levantamento de diferentes questões. As reflexões das aulas feitas em conjunto com a orientadora cooperante demonstraram ser muito produtivas em termos de aprendizagem, pois permitiu-nos olhar, analisar e repensar as aulas tendo como referência uma perspectiva diferente e com outro nível de experiência e maturidade. Estas

reflexões fizeram com que houvesse melhorias, no decorrer das aulas, no diz respeito às tomadas de decisão do professor, às estratégias utilizadas e às intervenções pedagógicas.

Consideramos que os métodos de observação e as formas de registo deverão ser escolhidas por cada observador, tendo em conta as suas necessidades, os seus objetivos e aquilo que pretende com aquela observação. Apenas desta forma fará sentido o processo de observação. Por exemplo, apesar de termos pesquisado e analisando diferentes fichas de observação, sentimos a necessidade de criar uma ficha de observação própria, que fosse ao encontro daquilo que pretendíamos observar, tendo em conta os nossos objetivos.

Desta forma, relativamente às questões metodológicas, consideramos que o instrumento de observação utilizado foi adequado pois permitiu ir ao encontro das nossas necessidades enquanto professores estagiários, dando-nos a possibilidade de visualizar, analisar e refletir acerca de aspetos essenciais para o bom funcionamento das aulas, nomeadamente os feedbacks dados pelos professores, o encadeamento das situações de aprendizagem, o controlo dos tempos de aula, entre outros. Permitiu-nos também analisar distintas metodologias de ensino das diferentes matérias, o que nos deu a possibilidade de realizar um *transfer* para as nossas próprias aulas, com as adaptações necessárias ao tipo de alunos que tínhamos. Como exemplo podemos referir o *transfer* de algumas situações analíticas de basebol que visavam potenciar o trabalho do lançamento e do batimento.

O nosso envolvimento no processo de assistência às aulas foi fundamental para melhorarmos diversos aspetos, nomeadamente na gestão e no trabalho no âmbito do clima da aula e na aquisição de mais competências para a lecionação de matérias em que, por falta de bases e de vivências, nos sentíamos menos à vontade. A escolha das aulas a observar foi intencional face às necessidades pessoais sentidas e identificadas.

Em suma, pensamos que este processo alertou-nos para a necessidade de revermos, aula após aula, os acontecimentos mais relevantes das mesmas. A implementação desta análise e reflexão no futuro vão constituir uma forma de potenciarmos as nossas competências, compreendendo quais os nossos pontos mais fracos e qual a forma mais adequada para os solucionarmos, sendo que consideramos que a partilha de opiniões e a reflexão conjunta no grupo de disciplina é um ponto essencial para nos auxiliar nos pontos anteriormente referidos.

### **4.3. Experiências mais marcantes no âmbito da prática letiva**

#### **4.3.1. Basebol**

No início do ano letivo os alunos tiveram a oportunidade de escolher as matérias de ensino nas quais gostariam de se especializar ao longo do ano letivo, no âmbito das aulas de EF. De entre as diferentes possibilidades de escolha, verificámos que, dentro das matérias de ensino alternativas, o basebol tinha muita procura por parte dos mesmos.

Como, enquanto alunas, não tínhamos tido quaisquer experiências ao nível do basebol, sentimos necessidade de pesquisar e de observar algumas aulas nas quais fosse abordada esta matéria de ensino. Realizámos este estudo com antecedência de modo a diminuir a nossa ansiedade aquando do início das aulas de basebol. Numa fase inicial procurámos saber, junto dos alunos da turma, se já tinham experienciado esta matéria anteriormente, tendo constatado que a maioria da turma já tinha tido essa oportunidade, sentindo contudo algumas dificuldades ao nível da compreensão da dinâmica do jogo. Neste sentido, optámos por realizar uma apresentação em *powerpoint*, na qual fizemos um enquadramento da matéria de basebol, referindo algumas regras relativas ao início e ao fim do jogo, ao lançamento para a zona de *strike*, ao batimento, à receção e à eliminação dos corredores, recorrendo também a vídeos, retirados da internet e trabalhados por nós, que facilitassem a compreensão por parte dos alunos.

Conforme fomos ganhando conhecimentos acerca desta matéria de ensino, verificámos que as competências adquiridas ao longo da lecionação de outras matérias de ensino permitiram-nos planear, mais facilmente, as aulas de uma matéria de ensino na qual não tínhamos experiência. Por exemplo, sentimos mais facilidade em manipular a componente do espaço de jogo, consoante os objetivos comportamentais que pretendíamos que os alunos atingissem, pelo facto de já termos trabalhado com este ponto em matérias já lecionadas como o futebol e o voleibol. Por exemplo, no basebol o espaço mais reduzido entre as bases faz com que o ataque tenha que correr menos espaço, dificultando a ação dos defesas, no sentido em que têm que apanhar a bola de forma ainda mais rápida para fecharem a base antes do atacante.

Procurámos utilizar a estratégia didático-pedagógica de colocar o jogo como o elemento central da aprendizagem, pelo facto de esta situação se ter revelado eficaz para a aprendizagem dos alunos aquando da abordagem das demais matérias de ensino dos desportos coletivos. Recorremos, sempre que necessário, a situações mais analíticas que nos permitissem trabalhar aspetos mais específicos da componente técnica, nomeadamente o lançamento e o batimento, pelo facto de estas serem as principais dificuldades dos alunos da turma.

Em alguns momentos sentimos também a necessidade de manipular variáveis do jogo como o espaço, já anteriormente referido, o número de lançamentos e de batimentos por cada jogador e as transições ataque/defesa, de modo a potenciarmos a aprendizagem dos alunos. Por exemplo, quando os alunos falhavam o batimento nas situações de jogo formal, procurávamos analisar, junto de toda a turma, o porquê dessa situação ter ocorrido e de que forma poderíamos potenciar o sucesso do batimento, dando-lhes a oportunidade de repetirem o mesmo algumas vezes.

Procurámos também fazer com que os alunos variassem a sua posição de modo a compreenderem a diferença entre as funções pelas quais cada elemento da equipa é responsável. Os alunos demonstraram muita receptividade em experienciarem as diferentes funções, inclusive a função de árbitro. Julgamos que esta função poderá auxiliar o professor a controlar qual o grau de compreensão que os alunos têm do jogo, dando-lhes assim a possibilidade de desenvolverem a autonomia relativa à capacidade de tomada de decisão e o sentido de responsabilidade.

Numa fase inicial, sentíamos algum desconforto quando recoríamos à situação de jogo formal, pelo facto de que os alunos que constituíam a equipa atacante, não estavam em empenhamento motor enquanto aguardavam para realizarem o batimento. Todavia, esta espera revelou ser positiva, pelo facto de existir um grande envolvimento por parte dos alunos que estavam de fora, no sentido em que estes transmitiam indicações pertinentes à sua equipa, em situações como o momento do batimento, a corrida entre as bases e a permanência numa determinada base.

Para colmatarmos a ausência de empenhamento motor por parte dos alunos que estavam à espera para realizarem o batimento, poderíamos ter realizado situações de jogo reduzidas, com menos elementos em cada equipa e com dimensões mais reduzidas ao nível do espaço. No entanto, e como tínhamos um reduzido número de aulas para a abordagem desta matéria de ensino, julgámos que esta interação entre os elementos da mesma equipa enriquecia a dinâmica de equipa e a aprendizagem dos alunos, no sentido de estes estarem a observar e a compreender o jogo propriamente dito.

#### **4.3.2. Dança**

A abordagem das atividades rítmicas e expressivas constituiu, ao longo de todo o processo de estágio, um desafio. Esta afirmação surge pelo facto de não termos experienciado esta matéria de ensino ao longo do nosso percurso escolar e por sentirmos algumas dificuldades

personais, no âmbito da lecionação das atividades rítmicas e expressivas, nomeadamente na marcação do ritmo e na contagem dos tempos das músicas.

De modo a superarmos este desafio tomámos várias decisões ao longo do processo de estágio que nos permitiram estar em contacto com esta matéria de ensino, como por exemplo a escolha dos temas para a ACPI e para a ACPC. Através da pesquisa e do estudo realizado para cada uma das ações científico-pedagógicas, adquirimos conhecimentos essenciais que demonstraram ter muita utilidade quando tivemos a oportunidade de lecionar esta matéria de ensino. A título de exemplo podemos referir a organização dos alunos no espaço, que foi feita de acordo com aquilo que pretendíamos atingir. Recorremos a situações de aprendizagem mais analíticas, com recurso ao trabalho por vagas, de modo a trabalharmos algumas sequências coreográficas e nos centrarmos, mais facilmente, no desempenho de cada aluno. Destas situações analíticas passamos para situações globais, como a realização de coreografias com diferentes músicas, para potenciarmos a relação música-movimento.

Julgamos que para a lecionação das aulas de atividades rítmicas expressivas a pesquisa e o treino constituíram elementos fulcrais, que potenciaram a nossa aprendizagem e a nossa evolução, enquanto alunas de mestrado e enquanto docentes. Procurávamos realizar o planeamento das aulas com antecedência de modo a podermos treinar a lecionação das mesmas, para nos sentirmos confiantes aquando da intervenção na nossa turma. Consideramos que com o decorrer do processo evoluímos significativamente em várias vertentes, nomeadamente na organização, no planeamento e na orientação das aulas. Tal como referimos anteriormente, temos consciência que a evolução sentida só foi possível graças ao planeamento atempado e à possibilidade de treinar as situações de aula antecipadamente, possibilitando fazer, em tempo adequado, os ajustamentos necessários.

Devido ao recurso temporal disponível para a lecionação desta matéria de ensino, optámos por nos centrar, sobretudo, na dança, que constitui uma matéria de ensino obrigatória no PNEF, desde 1º ciclo até ao ensino secundário. No entanto, se tivéssemos mais tempo poderíamos ter aprofundado a aeróbica, uma vez que utilizámos apenas alguns passos desta matéria para a abordagem das coreografias. Poderíamos também ter abordado as danças sociais e as danças tradicionais portuguesas pois alunos demonstraram muita receptividade para a aprendizagem destas matérias de ensino, apesar de, em alguns casos, nunca terem tido contacto com a mesma.

Para a escolha dos conteúdos a serem abordados nas aulas de atividades rítmicas e expressivas tivemos em conta as linhas orientadoras do PNEF e o nível de aprendizagem dos alunos. Procurámos seguir uma estrutura lógica e progressiva no que diz respeito à abordagem

dos conteúdos (Batalha, 2004), no sentido em que enquanto os alunos não consolidassem as situações de aprendizagem mais simples, não passávamos para as situações de aprendizagem mais complexas. Por exemplo, começámos por abordar saltos menos exigentes sob o ponto de vista técnico como o salto de gato, e apenas após estes saltos estarem consolidados introduzimos saltos que exigiam maior amplitude, coordenação e equilíbrio, como o salto de gazela.

A escolha das músicas relevou ser um elemento de determinante, no sentido em que a realização dos movimentos, ao nível da intensidade, variavam com as mesmas. Uma vez que sentíamos dificuldades na contagem dos tempos musicais, utilizámos músicas com tempos mais marcados, que facilitassem a nossa ação.

Nestas aulas, a coreografia surgiu como o elemento central da aprendizagem embora tenha havido o recurso situações analíticas, tal como foi referido anteriormente, para que os alunos compreendessem melhor a componente técnica dos movimentos. A estratégia de pedirmos que os alunos criassem uma coreografia em grupos de 4 elementos revelou-se extremamente positiva, pelo facto de termos conseguido que os alunos adquirissem maior autonomia e capacidade de trabalhar em grupo, assim como terem conseguido criar uma melhor relação música-movimento, tendo assim atingido os nossos objetivos.

A formação dos grupos foi essencial para a eficácia desta proposta de aprendizagem. Optámos por realizar grupos heterogéneos em termos de proficiência de modo a que os alunos com mais vivências ou com mais à vontade nesta matéria de ensino pudessem auxiliar os colegas com menos vivências ou com menos á vontade na mesma. Neste sentido, criámos um *handicap*, referindo que todas as coreografias tinham que ter, pelo menos, um salto, uma volta e duas formações diferentes.

Ao longo das aulas abordámos diferentes conteúdos e demos ferramentas aos alunos para que estes pudessem criar as suas próprias coreografias. Os alunos demonstraram grande envolvimento e empenho nas aulas de atividades rítmicas e expressivas, fator que levou a que estes ficassem entusiasmados com o desafio de terem que criar uma coreografia para apresentar aos colegas da turma.

Estas coreografias foram apresentadas pelos mesmos na última aula de atividades rítmicas e expressivas, que também correspondeu à última aula de EF. Os alunos utilizaram, nas suas coreografias, os conteúdos aprendidos ao longo das nossas aulas relativas a esta matéria de ensino, demonstrando consolidação dos conteúdos, envolvimento e empenho.

Em suma, julgamos que esta foi uma experiência enriquecedora quer para o nosso leque de experiências na prática letiva quer para a aprendizagem dos nossos alunos. Consideramos

que, independentemente da nossa experiência passada enquanto alunos e/ou enquanto professores, a formação contínua e a constante análise e reflexão das aulas lecionadas constituem elementos essenciais para a nossa evolução enquanto docentes.

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

### **5.1. Conceptualização**

A AICE visa o envolvimento de todos os elementos da comunidade escolar, nomeadamente os alunos, funcionários, professores e encarregados de educação (ver anexo 10). Por este motivo, consideramos que a atividade deve ser planeada e adequada a toda esta população, o que aumenta o grau de complexidade no que diz respeito ao planeamento da mesma.

Para a escolha da atividade tivemos em conta qual seria o nosso público-alvo, o que pretendíamos atingir com a mesma e de que forma poderíamos dar-lhe maior visibilidade. De modo a envolvermos o público-alvo para o qual a atividade se destinava, considerámos que a mesma deveria ter uma temática de abrangente e atualizada. Desta forma, optámos por interligar a área da EF à saúde e ao bem-estar, integrando, deste modo, a nossa atividade na semana da saúde, que ocorre todos os anos na ESJM, tendo impacto e grande adesão por parte dos intervenientes da comunidade escolar.

A nossa atividade consistia num conjunto de situações lúdico-desportivas, que organizadas por estações, procuravam envolver as componentes desportiva, da saúde e social. Assim, intitulámos a nossa atividade de “Liceu em ação com saúde, arte e cultura”, garantindo que a mesma se integrava, de forma pertinente, na semana da saúde.

No que diz respeito à pertinência da atividade, consideramos que a atividade física, a saúde e o bem-estar são temáticas atuais que estão interligadas. De acordo com Araújo e Araújo (2000), os professores de EF devem procurar dinamizar situações de aprendizagem que vão ao encontro das motivações dos alunos, de modo a que eles gostem e se sintam motivados em praticar atividade física fora do contexto escolar. Num estudo realizado por Januário, Colaço, Rosado, Ferreira e Gil (2012), verificou-se que o trabalho em equipa e a socialização eram apontadas, pelos adolescentes, como duas das principais razões que os motivavam a praticar atividade física. A título de exemplo, consideramos que as situações lúdico-desportivas, apresentadas na AICE foram ao encontro dos gostos e motivações dos intervenientes, sobretudo pelo facto de estas serem caracterizadas pelo trabalho em equipa, pela cooperação e pela socialização.

Julgamos que é a partir da intervenção do professor, das aulas de EF e de atividades lúdicas que vão ao encontro das necessidades, potencialidades e, sempre que possível, dos gostos dos alunos, que podemos fomentar o gosto pela prática de atividade física (Araújo & Araújo, 2000). Balbinotti, Barbosa, Juchem, Balbinotti e Saldanha (2007) vêm confirmar esta ideia, referindo que se os alunos, desde a sua infância, tiverem experiências positivas e sentirem satisfação em realizar as atividades propostas, têm maior probabilidade de ter gosto pela prática desportiva ao longo da sua vida.

No seguimento da ideia anterior, pensamos que a atividade física deverá ser vista como um dos fatores que influenciam a qualidade de vida de um indivíduo (Araújo & Araújo, 2000) e, neste sentido, deverá ser promovida visando melhorias em termos da saúde e do bem-estar. Vieira, Piore e Fisberg (2002), confirmam esta ideia, referindo que a atividade física tem influência no desenvolvimento das crianças e adolescentes e reduz o risco de futuras doenças. Desta forma, procurámos, ao longo de todo o processo de estágio, disponibilizar instrumentos e transmitir conhecimentos aos nossos alunos, que lhes incutissem o gosto pela prática de atividade física, de forma controlada e orientada, fora do contexto escolar. Como exemplos, temos o facto de termos procurado implementar em todas as aulas um trabalho de desenvolvimento das capacidades condicionais (força e flexibilidade) bem como a realização de uma apresentação em *powerpoint*, por período, na qual alertávamos, entre outros aspetos relacionados com as nossas aulas de EF, para a importância e para a influência que atividade física tem na vida de um indivíduo.

Tal como referimos anteriormente, procurámos integrar a nossa atividade na semana da saúde, a atividade física à saúde e ao bem-estar, que são temas de extrema relevância, debatidos diariamente. A ESJM expressa no seu projeto educativo a importância dada ao lema “tradição e inovação”, referindo que a missão da escola visa preservar “a preservação da tradição que, sem esquecer a mudança característica dos tempos modernos, pretende preparar os seus alunos para o ingresso no ensino superior ou na vida ativa” (Escola Secundária Jaime Moniz, 2014-2018). Neste sentido, procurámos ir também ao encontro do lema da escola, através do planeamento da nossa atividade para a semana da saúde, que constitui uma tradição no contexto da ESJM, e tentámos inovar, ao dinamizarmos uma atividade de carácter lúdico-desportivo, diferente daquelas que são normalmente desenvolvidas na escola.

## **5.2. Operacionalização**

O planeamento da atividade envolveu o levantamento dos recursos temporais, humanos, espaciais e materiais. A escolha do dia da atividade prendeu-se com o dia em que eram

realizadas as atividades relativas à semana da saúde, nomeadamente a medição de indicadores de saúde. Já o horário foi escolhido no sentido de envolvermos o maior número de turmas possível, incluindo as turmas das professoras estagiárias. De modo a conseguirmos integrar um elevado número de intervenientes da comunidade escolar na atividade, colocámos um cartaz (ver anexo 11) e uma ficha de inscrição na sala de professores e passamos a informação, convidando, através do diálogo, todos os professores de EF que tinham aulas nos dois primeiros turnos da manhã a participarem na atividade com as suas turmas.

Todavia, a informação anteriormente referida foi transmitida com pouca antecedência, o que fez com que optássemos por focar a nossa atenção sobretudo nos professores do nosso grupo de disciplina, uma vez que estes eram um público acessível. O facto de esta informação ter sido transmitida com pouca antecedência prendeu-se, sobretudo, com o facto de nos termos centrado na criação de um plano A (ver anexo 12) e, mais próximo da atividade, devido às condições climáticas previstas, de termos delineado um plano B (ver anexo 13). Como forma de colmatar esta situação, julgamos que poderíamos ter planeado e divulgado a atividade com mais antecedência, com recurso ao diálogo com professores e funcionários, com convites endereçados aos encarregados de educação, com informações divulgadas nas turmas pelos diretores de turma e com cartazes de maior dimensão colocados em pontos estratégicos da escola como, por exemplo, na entrada da biblioteca e na zona do bar dos alunos.

Poderíamos também ter refletido mais acerca do horário da atividade pois, se tivéssemos prolongado a atividade até ao último turno da manhã, tínhamos a possibilidade de ter mais participantes, devido à divulgação “boca-a-boca”. No entanto, esta possibilidade apenas foi equacionada após o termo da atividade. A reflexão posterior sobre o desenrolar da atividade permitiu-nos constatar a necessidade de que o planeamento de atividades que visam envolver um elevado número de pessoas devem ser planeadas com muita antecedência e com a antecipação de vários cenários, quer em termos de recursos humanos, espaciais, materiais e temporais.

Como recursos humanos para nos auxiliarem no controlo da atividade contámos com a colaboração de uma turma de 10.º ano, do curso de desporto. Esta escolha teve aspetos positivos mas também apresentou contrapartidas. Com os alunos de desporto encarregues de controlar, aos pares, uma determinada estação da atividade, tivemos a oportunidade de circular por todas as estações, dando *feedbacks* e controlando, de forma mais eficaz, a organização da atividade. Outro aspeto positivo foi o facto de envolvermos alunos do curso de desporto, da própria escola, no controlo de uma atividade lúdico-desportiva, proporcionando-lhes, desta forma, uma experiência enriquecedora em termos de aprendizagem. É de realçar que a participação ativa

em atividades deste carácter vai ao encontro dos objetivos e das competências que se pretendem desenvolver nos alunos que frequentam este curso.

Apesar da atividade e das respetivas estações e funções terem sido explicadas, no dia anterior, aos alunos do curso de desporto, verificámos alguma falta de empenho por parte dos mesmos. Julgamos que por estes serem alunos de 10.º ano e terem pouca experiência no âmbito de atividades deste cariz, não realizaram um controlo adequado nas estações. Constatámos que em diversas situações os responsáveis não demonstravam capacidade de organizar os participantes na sua estação, não lhes dando *feedbacks* adequados nem controlando o tempo. Este fator fez com que a passagem de uma estação para a outra não fosse feita, ao contrário do que tínhamos previsto, de forma no sentido dos ponteiros do relógio nem no horário correto. Para colmatar esta situação, poderíamos ter pedido que os professores que estavam a participar nas atividades com as suas turmas ficassem responsáveis por controlar uma estação, auxiliando, desta forma, os alunos do curso de desporto.

Outro dos fatores que influenciou, de forma menos positiva, a nossa organização foi o facto de a medição dos indicadores de saúde, que constituía uma estação da nossa atividade, ter tido início apenas no final do segundo turno da manhã. Procurámos minimizar a situação, pedindo que os alunos do curso de desporto encaminhassem os participantes para a estação seguinte, como forma de garantir uma maior fluidez na passagem entre as estações.

Como não conseguimos executar o plano A, que seria feito no espaço do campo de futebol, devido às condições meteorológicas adversas, tivemos que recorrer ao plano B, rentabilizando espaços como o ginásio, a cantina, o espaço interior da escola e a zona do bar dos alunos. Apesar de esta rentabilização ter sido adequada, o facto de abrangermos um diversificado número de espaços fez com que sentíssemos dificuldade em controlar todas as estações, os tempos e a forma de rotação dos participantes. Procurámos minimizar esta dificuldade com a utilização do telemóvel como um meio de comunicação entre as professoras estagiárias. Julgamos que teria sido benéfico para a organização geral da atividade, termos reunido com os alunos do curso de desporto mais do que uma vez, de modo a que todos compreendessem exatamente aquilo que pretendíamos realizar na atividade.

Consideramos que o facto de a escola possuir um vasto leque de recursos materiais e diferentes espaços cobertos facilitou a nossa intervenção aquando do planeamento. Procurámos utilizar materiais adequados a cada espaço. A título de exemplo, na cantina não utilizámos bolas de andebol, tal como tínhamos planeado inicialmente, mas sim bolas feitas de papel, de modo a não danificar o espaço.

### **5.3. Balanço da atividade**

Numa perspetiva geral, importa realçar que a atividade decorreu de forma satisfatória ficando, no entanto, aquém das nossas expectativas iniciais. Assim, julgamos que é essencial refletirmos sobre a mesma percebendo quais foram os aspetos positivos, os pontos negativos e de que forma podemos melhorar, ultrapassando as dificuldades.

A realização do plano B apresentou alguns pontos positivos, nomeadamente a rentabilização dos espaços e do material disponível e utilizável no interior da escola, tendo no entanto colocado desafios elevados no que diz respeito ao controlo, coordenação e intervenção dos e nos diferentes espaços da atividade. Para colmatar esta situação poderíamos, tal como foi referido anteriormente, ter pedido a colaboração dos professores responsáveis pelas turmas que estavam a participar na atividade, no sentido de estes ficarem responsáveis por uma estação, garantindo assim uma organização mais eficaz.

Consideramos que toda esta comunicação deveria ter sido feita atempadamente de modo a que todos os elementos da comunidade educativa tivessem conhecimento da nossa atividade, dos seus objetivos e para que público-alvo se destinava.

De modo a compreendermos qual a opinião dos participantes que realizaram a atividade, de modo a compreendermos o que correu bem, o que não foi positivo e de que forma poderíamos melhorar no planeamento de atividades futuras, procurámos aplicar, no final de cada turno, um questionário de satisfação (ver anexo 14), por cada grupo. Neste questionário de satisfação procurámos saber qual a opinião dos participantes, de 1 a 5, em que 1 muito pouca satisfação e em que 5 era satisfação total, relativamente aos seguintes aspetos: divulgação, organização, duração, pertinência desta atividade estar integrada na semana da saúde, situações lúdico-desportivas apresentadas e avaliação global da atividade. Deixámos também espaço para que os participantes enumerassem alguns aspetos positivos e negativos bem como apresentassem sugestões.

No seguimento da ideia anterior, após a aplicação dos questionários fizemos o tratamento dos dados. Assim, relativamente à divulgação os alunos assinalaram com maior incidência o número 3, demonstrando estarem razoavelmente satisfeitos com a divulgação. A atividade foi divulgada com pouco tempo de antecedência e com pouca eficácia, pelo que compreendemos que as atividades devem ser divulgadas com, pelo menos, uma semana de antecedência, de modo a que todos possam ter conhecimento da mesma.

No que diz respeito à organização da atividade, os grupos afirmaram, na sua maioria, estarem muito satisfeitos com a organização da atividade. No entanto, um dos aspetos referidos

por alguns grupos foi o facto de a organização estar confusa, indo ao encontro da nossa reflexão feita anteriormente. Os alunos nem sempre sabiam para que estação tinham que ir, sendo que os alunos do curso de desporto (ver certificado de participação no anexo 15) nem sempre os conseguiam orientar, embora tivéssemos dito que da estação 1 os participantes se deslocavam para a estação 2, e assim sucessivamente. A melhor solução seria a colocação, mais detalhada, precisa e visível, das estações e forma de organização num placar num sítio onde todos os alunos passassem, como num placar junto do ginásio ou até mesmo na entrada do ginásio.

Relativamente à duração, os grupos afirmaram estar maioritariamente totalmente satisfeitos. O facto de ter a duração de uma aula foi satisfatório e permitiu que os alunos circulassem por diferentes estações e tivessem, conseqüentemente, diferentes experiências.

Embora a estação relativa à medição de indicadores de saúde não estivesse a funcionar no momento da atividade, consideramos que a prática de atividade física continua a enquadrar-se perfeitamente na semana da saúde. Os grupos demonstraram estar totalmente de acordo com a pertinência da integração desta atividade na semana de saúde. No momento da atividade optámos por não aplicar os questionários de satisfação aos professores pelo facto de pensarmos que estes tinham estado presentes durante pouco tempo na atividade, o que podia fazer com que não tivessem uma opinião formada. Todavia, após reflexão, julgamos que deveríamos ter aplicado os questionários aos mesmos, pois embora estes tivessem participado de forma passiva e durante pouco tempo, poderiam transmitir-nos alguma ideia essencial acerca da divulgação e da organização de toda a atividade. A perspectiva de docentes com mais maturidade e experiência é sempre uma mais-valia que importa ter em consideração no processo de análise.

No que diz respeito às situações lúdico-desportivas apresentadas, os grupos disseram estar muito satisfeitos. As situações criadas foram motivadoras para os alunos, potenciando a interação entre turmas, a inclusão de todas as pessoas e o trabalho em equipa. Neste sentido, os participantes sentiram que as atividades foram dinâmicas e que constituíam uma boa forma de fazer atividade física. Podemos voltar a referir a importância de os alunos terem experiências positivas de modo a gostarem da atividade física e a quererem ter uma vida fisicamente ativa fora do contexto escolar.

Em termos de satisfação global, os grupos disseram ter ficado, na maioria, muito satisfeitos, o que mostra que conseguimos atingir, pelo menos em parte, os nossos objetivos. Em suma, conseguimos perceber que, de um modo geral, fomos ao encontro das motivações do público-alvo que participou na atividade. No entanto, para a organização de atividades futuras é crucial retirar algumas ilações, nomeadamente:

- É essencial garantir que todos os elementos que participam na organização de uma atividade possuem os conhecimentos necessários acerca da mesma, para garantir a sua eficácia. O problema situou-se principalmente ao nível da capacidade de intervenção, que iria favorecer a interajuda entre os colaboradores e proporcionaria uma melhor organização;
- Quando a atividade visa o envolvimento de um elevado número de pessoas, é necessário que a divulgação da mesma seja feita com muita antecedência e de forma eficaz. Por exemplo, entregando panfletos informativos, enviando uma mensagem por correio eletrónico e passando uma circular por todas as turmas;
- Quando concebemos uma atividade, é importante refletirmos antecipadamente acerca de pontos críticos que poderão comprometer a mesma, como por exemplo a necessidade de reorganização da atividade caso uma ou duas das estações não estejam disponíveis.

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

As atividades de integração no meio englobam a direção de turma e a AEC. Estas atividades permitiram aproximar-nos da realidade da turma, concedendo-nos um conjunto de dados que possibilitaram uma otimização da nossa intervenção didático-pedagógica.

### **6.1. Funções de um diretor de turma**

Ao longo de todo o estágio pedagógico houve a oportunidade de participar nas funções de direção de turma, que correspondem, à gestão intermédia no contexto escolar (Boavista & Sousa, 2013). Este processo surgiu como uma forma de compreendermos todas as tarefas inerentes ao cargo de diretor de turma, enquanto papel numa relação próxima com os alunos da turma, com os seus encarregados de educação e com a estrutura da escola, visando garantir o sucesso educativo dos alunos da turma. Para que isto ocorra, é necessário existir uma interligação entre os diferentes intervenientes do processo educativo, na qual a ponte de contacto é o diretor de turma (Clemente & Mendes, 2013; Boavista & Sousa, 2013).

De acordo com a literatura e com base na nossa experiência durante todo o ano letivo, um professor com funções no âmbito da direção de turma, tem que:

- Garantir a articulação entre os encarregados de educação, os professores da turma e os alunos (Clemente & Mendes, 2013; Boavista & Sousa, 2013);

- Organizar o dossiê da turma, criando fichas individuais para os alunos (ver anexo 16) e colocando junto dos separadores de cada um;
- Organizar a eleição do delegado e do subdelegado de turma, atribuindo-lhes responsabilidades de acordo com as funções dos mesmos;
- Preparar e coordenar das reuniões com todos os professores da turma e elaboração da ata dessas mesmas reuniões, assumindo assim função de gestor (Clemente & Mendes, 2013; Boavista & Mendes, 2013);
- Marcar um horário em que esteja disponível para receber os encarregados de educação semanalmente;
- Controlar as faltas dos alunos em todas as disciplinas de modo a conversar com os mesmos sempre que necessário;
- Comunicar com os encarregados de educação quando necessário.

De acordo com Cruz (2006) citado por Clemente e Mendes (2013), para que o diretor de turma consiga assumir as funções que lhe competem de forma adequada, deve dominar um conjunto de competências pessoais como a comunicação e a relação com os outros. Pressupõe-se que o diretor de turma seja um líder e que tenha características como ser exigente, justo e compreensivo (Clemente & Mendes, 2013) com os alunos, procurando ser justo e assertivo nas diferentes situações com que se depara. A título de exemplo, sempre que os alunos se encontravam no limite de faltas em alguma disciplina procurávamos dialogar com os mesmos e, sempre que necessário, contactávamos os encarregados de educação para expor a situação.

A possibilidade de experienciar a função de diretores de turma durante todo o ano letivo constituiu uma atividade valiosa em termos de aprendizagem, pois julgamos que o diretor de turma é o elemento fundamental que estabelece a relação entre a turma, professores da turma e encarregados de educação. É este que transmite todas as informações essenciais a qualquer um dos intervenientes educativos, colocando sempre o aluno no centro do processo educativo.

Consideramos que é essencial que os diretores de turma sejam capazes de estabelecer relações com os outros, procurando compreender diferentes perspetivas e atuando de acordo com valores como a justiça e a compreensão. Assim, verificámos que o papel do diretor de turma não se restringe apenas ao contexto escolar, motivo pelo qual este deve procurar conhecer a turma, as potencialidades, necessidades e dificuldades da mesma, de modo a atuar sempre da forma mais pertinente possível.

## **6.2. Caraterização da turma**

### **6.2.1. Conceptualização**

O processo de caraterização da turma constituiu um ponto fulcral para a nossa intervenção e adequação do processo de ensino-aprendizagem, com base nas caraterísticas específicas da turma. O professor, enquanto agente educativo, deve procurar conhecer as caraterísticas dos alunos e o contexto no qual estes estão inseridos.

Compete ao diretor de turma fazer a caraterização da sua turma e apresentá-la aos professores que darão aulas a essa mesma turma (Roldão, 1995), de modo a que todos possam conhecer os seus alunos e adequar as suas intervenções às caraterísticas dos mesmos. Por exemplo, na nossa intervenção enquanto diretores de turma, procurámos criar uma apresentação em *powerpoint* com a caraterização da turma, que continha os dados de um questionário aplicado pela escola aos alunos, de modo a podermos apresentá-la numa reunião de conselho de turma. Esta estratégia revelou ser positiva pois facilitou o processo de conhecimento dos alunos por parte dos restantes professores da turma.

Através da caraterização da turma pretendíamos então: facultar, enquanto DT, aos professores da turma um leque de informações pertinentes acerca dos seus alunos, permitindo assim uma prática pedagógica mais adequada ao contexto; proporcionar aos alunos um ensino individualizado, como forma de dar resposta às dificuldades e necessidades de cada aluno; identificar casos específicos de alunos com problemas de carácter socioeconómico e/ou sócio afetivo; compreender qual a relação existente entre um aluno e a restante turma; e, identificar alunos com necessidades educativas especiais.

### **6.2.2. Operacionalização**

A ESJM formula, no início de cada ano letivo, dois questionários (ver anexo 17) para que os diretores de turma apliquem às suas turmas. É importante referir que apenas um dos questionários se encontra em anexo.

Um destes questionários tem como intuito atualizar as informações pessoais dos alunos, como a morada e o contacto telefónico do próprio e do encarregado de educação, entre outras informações pertinentes para a intervenção do diretor de turma sempre que necessária. O outro questionário direciona-se para informações ligadas à caraterização da turma, no que diz respeito: às habilitações literárias, idade e emprego dos pais; aos possíveis problemas de saúde que os alunos tenham; aos objetivos dos mesmos para o presente ano letivo; às disciplinas que mais gostam e as que sentem mais dificuldade, procurando compreender os motivos que

levam os alunos a essas mesmas dificuldades; às profissões desejadas pelos mesmos. A partir da aplicação e análise destes questionários conseguimos obter a caracterização da turma.

Através da análise dos questionários, verificámos que a maioria dos alunos da turma era do concelho do Funchal, seguindo-se com maior número de respostas o concelho de Santa Cruz, o concelho da Ribeira Brava, Câmara de Lobos e, por último, Ponta do Sol. Outro dos fatores que devemos ter em conta, diz respeito ao modo de transporte, em que 16 alunos afirmaram deslocar-se para a escola de autocarro e apenas 6 alunos se dirigiam para a escola de carro. Estes dados foram importantes para analisarmos e individualizarmos algumas situações relacionadas com possíveis atrasos dos alunos, tendo em conta que no turno da manhã as aulas se iniciavam às 8 horas. No entanto, enquanto professoras de EF e diretoras de turma, apelámos, desde o início do ano letivo, ao sentido de responsabilidade dos alunos.

Relativamente às turmas de origem, verificámos que os alunos que constituíam o 12<sup>o</sup> provinham de várias turmas diferentes. Este dado permitiu-nos tirar a ilação de que alguns alunos poderiam não se conhecer tão bem, motivo pelo qual realizámos algumas situações lúdicas e de quebra-gelo como estratégia pedagógica importante para os aproximar e garantir o bem-estar sócio afetivo da turma.

Os alunos responderam também a uma questão relativa às expectativas dos mesmos no que diz respeito à escola. Dos alunos que responderam ao questionário, 19 esperavam que houvesse bom ambiente e bom relacionamento com os colegas. Após estas, as seguintes expectativas mais referidas, foram: o facto de quererem ter bons professores; um elevado grau de exigência; bom apoio educativo e diversidade de atividades extracurriculares. Procurámos, ao longo de todo o ano letivo, proporcionar um vasto leque de experiências aos alunos, no âmbito das matérias de ensino, exigindo-lhes esforço e dedicação.

No que diz respeito às disciplinas favoritas dos alunos, estes referiram com maior número Biologia e Geologia, seguindo-se, com igual número, as disciplinas de Português, de Biologia e de EF. Procurámos, ao longo de todas as aulas, fazer com que todos os alunos compreendessem os benefícios da EF para a vida dos mesmos.

Já as razões porque os alunos disseram que lhes dificultavam a aprendizagem foram, por ordem de escolha: falta de métodos de estudo; falta de bases; falta de motivação; pouca atenção nas aulas; pouco tempo para estudar; falta de apoio para esclarecer dúvidas; e, apenas com uma aluna a escolher, temos a inadaptação à turma. Através destas dificuldades mencionadas pelos alunos, tivemos a possibilidade de adequar a nossa intervenção, proporcionando-lhes situações de aprendizagem motivadoras nas aulas, dando-lhes instrumentos por considerarmos, tal como foi referido anteriormente, ser essencial despertar

interesse, permitir compreender e motivar para a prática regular, controlada e orientada da atividade física.

Os alunos disseram ocupar os seus tempos livres de acordo com a seguinte ordem de escolhas: a ler e a conviver com os amigos; a ouvir música; a navegar na internet e a passear; e a praticar desporto. A partir destes dados, procurámos fazer com que os alunos ganhassem gosto pela prática de atividade física e adquirissem competências nas aulas de EF, que fossem transferíveis para contextos fora da escola.

### **6.2.3. Balanço da caracterização da turma**

A metodologia adotada na caracterização da turma permitiu-nos recolher todos os dados necessários de modo a que a nossa intervenção, enquanto professores, fosse adaptada ao tipo de alunos que constituíam a nossa turma. Esta caracterização da turma constituiu então um elemento funcional, no sentido em que a análise desses dados possibilitou-nos a adequação do processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais ajustado à realidade da turma encontrada. Este processo permitiu-nos conhecer características específicas dos alunos, em vários domínios, o que foi fundamental para a elaboração das UD e ajustamento do PA.

Consideramos que poderíamos ter formulado e aplicado um questionário mais direcionado para a disciplina de EF de modo a sabermos quais eram as vivências dos alunos nas diferentes matérias de ensino bem como os interesses e motivações dos mesmos nesse âmbito. Este questionário poderia ter sido aplicado no início do ano, quando foram aplicados os questionários formulados pela escola. Estes dados poderiam permitir uma melhor adaptação das aulas de EF, de forma mais específica, às características, dificuldades e motivações dos alunos.

## **6.3. Ação de extensão curricular**

### **6.3.1. Conceptualização**

A AEC consistiu na organização da uma atividade de orientação nas ruas do Funchal, intitulada de “Orientação pedestre: Liceu à descoberta das ruas do Funchal”. Esta escolha teve como base a importância de apresentar aos alunos uma atividade desportiva que pode ser, facilmente, realizada fora do contexto escolar, desde que tenhamos situações organizadas. Neste sentido, pretendíamos que os alunos fossem capazes de realizar um percurso de orientação de forma autónoma e que ganhassem gosto por esta prática.

Esta atividade tinha como público-alvo os alunos das turmas orientadas pelas professoras estagiárias e os encarregados de educação dos mesmos. Assim sendo, a AEC

consistiu na organização de uma atividade que pudesse ser realizadas pelos alunos e pelos seus encarregados de educação. Neste sentido, criámos um percurso de orientação com condicionantes, como o facto de terem um determinado tempo para fazerem o maior número de pontos possível, mas de terem, também, que responder a questões relacionadas com as ruas pelas quais passavam. Desta forma, procurámos aliar a componente desportiva à componente cultural, tentando sensibilizar a comunidade educativa para a importância da prática de atividade física fora do contexto escolar.

No entanto, apesar de termos pedido aos alunos que convidassem os seus encarregados de educação, os mesmos não estiveram presentes na atividade. A forma como a atividade foi divulgada aos mesmos não foi a mais adequada. Poderíamos ter enviado convites que tinham que vir assinados, independentemente da participação ou da não participação dos encarregados de educação, com o objetivo de sabermos se os mesmos tinham tido conhecimento acerca da atividade e dos objetivos da mesma.

Esta atividade correspondia a um dos pontos do EP, no qual pretendíamos que os alunos saíssem do contexto escolar. Assim, e tendo em conta que a escola se encontra situada numa zona privilegiada, optámos por realizar uma atividade do Funchal, nas zonas mais próximas da escola. Considerámos que este é um espaço que os alunos conhecem e que poderia ser interessante o verem de forma mais desafiante, motivo pelo qual optámos por planear não só o percurso de orientação mas também por colocar uma questão em cada ponto/baliza, que correspondia a cada rua.

O planeamento desta atividade teve em conta o público-alvo ao qual se destinava: alunos da turma das professoras estagiárias e encarregados de educação dos mesmos, tal como já foi referido anteriormente. Desta forma, procurámos aliar a componente desportiva à componente cultural, introduzindo questões nas diferentes ruas que constituíam o percurso de orientação. Consideramos que a orientação poderá trazer competências aos alunos e aos seus encarregados de educação que poderão ser essenciais em momentos como viagens, conhecimento de cidades, entre outros (Rodrigues & Ferreira, 2010).

O Ministério da Educação (2001a) apresenta a orientação como matéria alternativa, referindo que os alunos deverão ser capazes de realizar percursos de orientação em grupo fora do contexto escolar, através da leitura e interpretação do mapa. Neste sentido, com a atividade planeada, fomos ao encontro dos objetivos que o PNEF preconiza para esta matéria de ensino. Este aspeto é pertinente pelo facto de que a atividade estava inserida numa aula de EF e de que os alunos, da turma 9 do 12º ano, já tinham realizado vários tipos de percursos de orientação no contexto escolar.

### 6.3.2. Operacionalização

Para o planeamento da atividade, equacionámos os recursos disponíveis, nomeadamente os recursos espaciais, materiais e humanos. Tal como referimos anteriormente, a escola encontra-se localizada numa zona privilegiada, o que constituiu o motivo de escolhermos como espaço da atividade o Funchal, nomeadamente zonas próximas da escola. Esta escolha revelou ser positiva, não só pelo facto de os alunos poderem sair da escola e experienciarem uma situação de aprendizagem diferente daquelas a que estavam habituados, mas também por o poderem fazer em grupos, seleccionados pelas professoras, dentro da turma.

Foi-nos facultado, por um dos professores do grupo de EF, o mapa do Funchal e as balizas que constituam determinadas ruas (ver anexo 18). Consideramos que a relação entre os elementos do grupo de disciplina deverá constituir uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem, através da entreajuda. Como preparação da atividade propriamente dita o percurso de orientação foi realizado pelas professoras estagiárias, que realizaram uma pergunta em cada rua (ver anexo 19) relacionada com algum espaço comercial, monumento, recurso material, entre outros. Esta preparação permitiu-nos ver que esta era uma atividade exequível para os alunos da turma.

Para a realização da atividade, optámos por escolher os horários em que as nossas turmas tinham aulas de EF. Esta decisão prendeu-se com o facto de esta ser uma atividade desportiva e que se enquadrava no âmbito das nossas aulas.

Como recursos materiais, necessitámos de imprimir os mapas e as fichas com as questões para cada grupo, de modo a que os mesmos pudessem realizar o percurso propriamente dito. Embora tivessem um conjunto de pontos no mapa, foi-lhes dito que tinham um tempo estipulado para fazerem o maior número de pontos, trazendo os nomes das ruas e respondendo à questão em cada uma delas. Esta situação apresentou-se como motivadora para a maior parte dos alunos, sobretudo por a experienciarem em grupos dentro da turma.

Pedimos também que cada grupo de quatro elementos levasse dois telemóveis, com os contactos das professoras estagiárias, por questões de segurança, de modo a que, em caso de situação de emergência, pudessem contactar. Num dos telemóveis era acionado o cronómetro que só podia ser parado quando os alunos chegassem ao ponto de onde tinham partido – entrada da escola.

Como recursos humanos, tínhamos as duas professoras estagiárias que constituíam o núcleo de estágio. Consideramos que poderia ter sido positivo, no que diz respeito ao controlo dos grupos e da própria atividade, que fosse um adulto juntamente com cada grupo. Procurámos

abordar os nossos colegas de turma, que também eram professores estagiários, todavia, por incompatibilidade de horários, a colaboração dos mesmos não foi possível. No caso do 12º9, os grupos evidenciaram ter sentido de responsabilidade e demonstraram estar motivados para a tarefa, pelo que não seria necessário o controlo de um responsável. No entanto, no 12º6 isto não ocorreu, pois os alunos não foram nos grupos definidos nem realizaram, em parte, a atividade como se pretendia.

### **6.3.3. Balanço da atividade**

A atividade poderia ter sido realizada anteriormente, em termos de calendário, no entanto julgamos que no final do ano letivo os alunos têm maior maturidade, estando assim mais preparados para a realização de uma atividade desta natureza. Outro fator que nos levou a escolher esta data, prendeu-se com o facto de os alunos não terem avaliações nesta semana, facilitando assim a adesão dos mesmos à atividade. Para a escolha do dia, tivemos ainda em conta a meteorologia, de modo a que os alunos pudessem realizar a atividade garantindo as questões de segurança.

Apesar de termos pedido aos alunos que divulgassem a informação junto dos seus encarregados de educação, convidando-os a participarem na atividade, integrando o grupo do seu educando, não se verificou a presença de nenhum dos encarregados de educação. Esta situação pode ter ocorrido pelo facto de a atividade não ter sido divulgada, pelo facto de os encarregados de educação não terem disponibilidade ou por não quererem. Todavia, tal como foi referido anteriormente, consideramos que devíamos ter enviado um convite para os encarregados de educação, tal como fizemos na atividade de intervenção na comunidade escolar, o qual teria que ser assinado pelos mesmos, assinalando se estariam ou não presentes na atividade. Estes convites deveriam ser entregues às professoras estagiárias dentro do prazo que seria estipulado. Quando queremos envolver um determinado público numa atividade, temos que garantir que a informação chega ao mesmo.

No que diz respeito à atividade propriamente dita, procurámos iniciá-la com uma apresentação em *powerpoint* de modo a fazermos uma sistematização dos conteúdos da matéria de orientação, preparando, desta forma, os alunos para a mesma. De acordo com o Ministério da Educação (2001a), os alunos deverão ser capazes de realizar um percurso de orientação, garantindo a segurança e preservando os espaços por onde passam. Desta forma, no decorrer da apresentação, apresentámos aos alunos a noção de "*leave no trace*", explicando-lhes que deveriam deixar qualquer percurso de orientação igual ou, se possível, melhor do que como o encontraram. Após a apresentação demos início, à parte prática.

A atividade foi realizada no mesmo dia mas abrangendo dois turnos diferentes, o turno das 8h e o turno das 9h45, de modo a envolvermos as turmas das professoras estagiárias.

De um modo geral, a atividade decorreu de forma satisfatória para os alunos, no entanto verificámos que o 12º9, turma do primeiro turno, estava mais motivada e interessada na realização da atividade comparativamente ao 12º6, turma do segundo turno. Esta situação pode ter ocorrido por diversos fatores, nomeadamente: o facto de a formulação dos grupos ter sido feita por parte das professoras estagiárias, o que pode ter feito estes alunos se sentissem menos motivados em realizar a atividade; o facto de não gostarem da matéria de orientação ou de não terem motivação para realizar uma atividade que envolva esta matéria de ensino; os alunos não se sentirem à vontade para realizar o percurso nas ruas do Funchal; o facto de se quererem afirmar, demonstrando que não cumprem as regras pré-estabelecidas; entre outros.

No seguimento da ideia anterior, consideramos que para que a atividade decorresse tão bem no segundo turno como decorreu no primeiro, deveria ter existido uma preparação prévia dos alunos, realizando uma pré-atividade, como orientação no contexto escolar. Outras duas sugestões seriam: a formação dos grupos ser feita pelos alunos, existindo apenas a regra do número de elementos que constituía o grupo; e a transformação da prova de orientação numa situação mais competitiva, introduzindo prémio final para os três grupos que trouxessem o maior número de pontos e de respostas, dentro do tempo estipulado para a realização do percurso. Esta última sugestão surge pelo facto de a turma ser mais competitiva.

Na continuação da ideia anterior, para o caso de serem os alunos a formar os grupos, podendo estes ser homogéneos em termos de proficientes, poderíamos adaptar os percursos, reduzindo o número de pontos pelos quais os grupos menos proficientes tinham que passar. Noutra perspetiva, caso continuasse a ser a professora a formar os grupos, poderia ter sido importante ter alguém a controlar alguns pontos para ver se os alunos faziam o percurso em conjunto, como por exemplo outros professores que lecionassem a cada uma das turmas.

Julgamos que a formação dos grupos constitui um fator essencial que poderá colocar em causa qualquer planeamento, caso não seja bem ponderada. Esta formação de grupos deverá potenciar, no seu estado máximo, as oportunidades de aprendizagem dos alunos (Freitas, 2015). Desta forma, consideramos que seria necessário repensar os grupos formados no segundo turno.

Para sabermos se a atividade foi ao encontro das expectativas dos alunos, optámos por aplicar um questionário de satisfação (ver anexo 20), no qual procurámos saber a satisfação dos alunos relativamente à organização e à duração da atividade, à pertinência da mesma, ao percurso planeado e às questões apresentadas. Procurámos também saber qual era a avaliação

global da atividade por parte dos alunos, em que 1 correspondia a muito pouco satisfeito e 5 correspondia a totalmente satisfeito.

No decorrer da ideia anterior, optámos por analisar separadamente os questionários preenchidos por cada turma, pelo facto de considerarmos que são turmas distintas e que tiveram, naturalmente, perceções distintas acerca da atividade. Assim sendo, no 12º9, todos os grupos demonstraram estar totalmente satisfeitos com a organização da atividade, demonstrando que, para o contexto desta turma, o planeamento foi adequado. Estes afirmaram estar muito satisfeitos e totalmente satisfeitos com a duração da atividade, com o percurso planeado e com as questões formuladas. É importante sabermos a opinião dos alunos relativamente a estes aspetos, pois desta forma podemos melhorar em possíveis atividades futuras. As questões formuladas foram uma fonte de motivação para os alunos que, quando voltaram ao ponto inicial do percurso – à entrada da escola - demonstraram grande interesse em confirmar as respostas às questões.

Relativamente à pertinência da atividade, a maior parte dos grupos afirmou que a atividade era muito pertinente. Julgamos que como esta matéria de ensino já tinha sido abordada, através de diferentes percursos, no âmbito do contexto escolar, fazia todo o sentido abordá-la fora do mesmo. Esta abordagem, fora da escola, é preconizada pelo próprio PNEF.

Como avaliação global, a maior parte dos grupos afirmou estar totalmente satisfeito, pelo que consideramos que conseguimos cumprir com o nosso objetivo de fazer com que os alunos ganhassem gosto por esta atividade, existindo assim a possibilidade de a realizar até mesmo quando já não tiverem aulas de EF.

Esta turma referiu como sugestões o facto de que deveriam ter levado para a atividade uma garrafa de água e melhor explicação sobre o que eram os pontos, de forma a que trouxessem não só a resposta à questão dessa rua mas também o nome da rua. Esta última sugestão prende-se com o facto de termos tido uma falha de comunicação, uma vez que apenas um dos grupos compreendeu a situação anteriormente referida.

Afirmaram também que tinham pouco tempo para a quantidade de pontos que tinham que realizar. Todavia, pretendíamos que os grupos trouxessem o maior número de pontos que conseguissem dentro do tempo estipulado, fazendo uma gestão do esforço e do tempo disponível. Um dos grupos do primeiro turno conseguiu terminar a prova antes do tempo estipulado, com todos os pontos feitos. Esta situação poderá ter ocorrido por estes serem alunos mais competitivos e, talvez, mais motivados para esta tarefa. Julgamos que os comentários dos alunos foram pertinentes e devemos tê-los em conta para a preparação de possíveis atividades deste cariz no futuro.

Já na turma 6 do 12º ano, a maior parte dos grupos afirmou estar muito satisfeitos com a organização. Estes dados não vão ao encontro daquilo que verificámos na realização da atividade com esta turma, pois os mesmos saíram dos grupos iniciais, deixando colegas para trás, sem mapa, por exemplo. A turma demonstrou alguma falta de maturidade no decorrer da atividade, pelo que consideramos que deveríamos ter adotado um estilo de comando logo no início da atividade.

Relativamente à duração, 2 dos grupos afirmaram estar pouco satisfeitos com a mesma, 2 dos grupos afirmaram estar muito satisfeitos e outro grupo afirmou estar totalmente satisfeito a este nível. Isto poderá indicar que os alunos precisavam de mais tempo para conseguirem realizar a atividade, completando todos os pontos e respondendo a todas as questões.

Em termos de pertinência, os grupos afirmaram que a atividade foi muito pertinente. No entanto, julgámos que os alunos não olharam para a atividade como uma forma de realizar atividade física fora do contexto escolar mas sim como uma obrigação.

A maior parte dos grupos afirmou que o percurso foi muito pertinente. Como referimos anteriormente, o facto de a escola estar situada numa zona privilegiada permite-nos rentabilizar o espaço fora da escola. Relativamente às questões, a maioria dos grupos considerou que estas foram totalmente pertinentes. Desta forma, podemos verificar que tanto o percurso como as questões formuladas foram ao encontro das expectativas dos alunos. Todavia, este levantamento positivo feito pelos alunos não se verificou no comportamento dos mesmos, pelo menos, em alguns grupos.

Na avaliação global, a maior parte dos grupos afirmaram estar muito satisfeitos. Tal como referimos anteriormente, os dados retirados dos questionários de satisfação preenchidos pelo 12º6 não vão ao encontro daquilo que pudemos observar na prática, no sentido em que se apresentaram, de um modo geral, desmotivados na realização da tarefa.

Em suma, de um modo geral, consideramos que a atividade foi muito positiva pois permitiu-nos aliar a componente desportiva, seguindo as linhas orientadoras do PNEF para esta matéria de ensino, à componente cultural que está bem patente nas ruas do Funchal. Assim, julgamos ter atingido os objetivos a que nos propusemos com o planeamento e conceção desta atividade.

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

A função docente transcende o contexto da prática letiva. Julgamos que uma prática reflexiva e crítica constitui uma componente fundamental no âmbito da formação contínua dos

professores, no sentido de permitir que estes analisem o seu trabalho (Mendes, 2005) e evoluam nas suas práticas didático-pedagógicas.

De acordo com Mendes (2005), esta prática reflexiva de carácter consciente e voluntário conduz ao questionamento, à pesquisa e a novas descobertas. Podemos estabelecer uma ponte com a obra de Freire (1993) na qual é referida que o Homem é um ser curioso, no sentido em que tem interesse em saber mais sobre aquilo que desconhece, estando assim em constante aprendizagem e evolução.

No âmbito do EP, é de salientar o contributo e a riqueza formativa de atividades desta natureza, em termos de valor educativo. Estas atividades constituíram uma oportunidade de estudarmos e desenvolvermos temas com muito significado e pertinência no âmbito do nosso processo de formação enquanto professores estagiários.

## **7.1. Ação científico-pedagógica individual**

### **7.1.1. Conceptualização**

A escola, e mais especificamente as aulas de EF, constituem um meio privilegiado para a formação do aluno nos diferentes parâmetros – sócio afetivo, cognitivo e psicomotor. Neste sentido, e visando o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno (Ministério da Educação, 2001a), as aulas de EF deverão permitir que os alunos experienciem as diferentes matérias, de acordo com o PNEF, e desenvolvam competências através das mesmas.

No PNEF, as ARE aparecem como matéria nuclear, ao longo dos vários ciclos de ensino. Todavia, alguns professores não a lecionam nas suas aulas de EF, por diferentes motivos como: a falta de formação específica, o desconhecimento das potencialidades educativas da mesma e, até mesmo, os estereótipos que algumas pessoas criaram de que estas matérias são apenas para raparigas (Ruso, 2005).

Com base nas dificuldades ou desconhecimento anteriormente referidos, consideramos que existe a necessidade de referir algumas potencialidades educativas das ARE para que os professores possam compreender a importância da abordagem desta matéria para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Consideramos que é essencial desmistificar a ideia de que a abordagem das ARE pode ser tão complexa que leva à impossibilidade de leção da mesma por parte de professores que não têm formação específica na área da dança. E para isto, procurámos centrar-nos na apresentação de possíveis estratégias didáticas para a abordagem da dança nas aulas de EF (ver anexo 21). Tentámos atingir este objetivo através da análise dos conteúdos programáticos do PNEF relativos à dança no nível elementar

e da reflexão acerca de situações didáticas para a operacionalização das linhas orientadoras do PNEF referentes à matéria de dança, nesse mesmo nível de aprendizagem.

### **7.1.2. Operacionalização**

Ao analisarmos o PNEF verificámos que as ARE estão presentes no currículo formal do ensino básico até ao ensino secundário como matéria nuclear. No entanto, muitas vezes, os professores não abordam esta matéria nas aulas de EF, por um leque de justificações apresentadas na revisão da literatura. A falta de vivências e de formação específicas constituem as principais razões para que exista receio em abordar esta matéria de ensino nas aulas de EF. Assim sendo, e como forma de colmatar algumas das dificuldades apresentadas na literatura e algumas dificuldades pessoais sentidas no âmbito da lecionação das ARE, procurámos apresentar possíveis estratégias didáticas que facilitassem a compreensão e operacionalização dos conteúdos programáticos dessa matéria de ensino.

Começámos por focar a nossa atenção no ensino secundário, por ser aquele em que tivemos a experiência de realizar o estágio pedagógico, e, em específico, no nível de aprendizagem elementar. Esta decisão prendeu-se com o facto de considerarmos que os alunos iniciam o ensino secundário com pouca ou nenhuma experiência no âmbito desta matéria de ensino.

Após esta escolha, analisámos as linhas orientadoras do PNEF para a matéria de ensino de dança, por ser nuclear desde o ensino básico até ao ensino secundário, de acordo com o nível elementar de aprendizagem. O PNEF centra-se nos passos, voltas e saltos, aumentando o grau de complexidade de acordo com o avanço do nível de aprendizagem dos alunos. Primeiramente procurámos refletir, de um modo geral, acerca de possíveis intervenções, metodologias e estratégias didático-pedagógicas para abordagem da dança nas aulas de EF, e depois centrámo-nos nos conteúdos específicos da dança e apresentámos um conjunto de possíveis estratégias didáticas para a operacionalização dos conteúdos desta matéria de ensino nas aulas.

Relativamente à organização da ação propriamente dita, optámos por realizá-la numa reunião do grupo de disciplina, de modo a podermos contar com a presença de todos os professores de EF da escola. Julgamos que esta estratégia foi positiva, no sentido de permitir que transmitíssemos alguns conhecimentos e disponibilizássemos algumas ferramentas que dessem oportunidade aos professores de melhorar a sua intervenção no âmbito desta matéria de ensino.

A abordagem das ARE pode constituir uma dificuldade para os professores, pelos aspetos anteriormente mencionados, e pela pouca recetividade dos alunos para a aprendizagem

desta matéria de ensino. Neste sentido, consideramos ser essencial a adoção de estratégias didático-pedagógicas que auxiliem o professor a manter os alunos motivados, tal como refere Batalha (2004). A título de exemplo, para aumentarmos a motivação dos alunos para as nossas aulas de dança, procurámos desafiar-los a criarem uma coreografia em grupos de 4 elementos, que foi apresentada na última aula de Dança, correspondendo também à última aula de EF do 3º período.

De acordo com Batalha (2004), as aulas deverão ter uma lógica contínua e progressiva, mantendo cada conteúdo abordado nas aulas o tempo suficiente para que seja efetivamente aprendido pelos alunos. Após esta consolidação, o professor poderá passar para outro conteúdo. Além desta ACPI, apresentámos também um poster (ver anexo 22) no Seminário Desporto e Ciência, no qual voltámos a referir a importância de uma abordagem caracterizada por uma complexidade progressiva, no sentido de potenciarmos a aprendizagem desta matéria de ensino por parte dos alunos.

Sendo assim, consideramos que um professor eficaz é um agente de ensino que deverá ter a capacidade de analisar e refletir acerca das suas aulas, tomando decisões e realizando as adaptações necessárias às mesmas. Por exemplo, na abordagem das voltas, procurámos fazer com que os alunos consolidassem primeiramente as voltas a pés juntos, sem e com deslocamento, por serem elementos menos complexos em termos de equilíbrio, para passarmos à abordagem das voltas sobre um pé, que constitui um elemento mais complexo em termos de aprendizagem.

No seguimento da ideia da progressão em termos de complexidade, e de acordo com Sousa (1979), na aprendizagem das ARE os alunos deverão começar por conhecer o seu próprio corpo e, para isto, podemos utilizar alguns jogos que os levem a sentir-se mais à vontade, com maior motivação e a realizar movimentos sem timidez. Por exemplo, nas nossas aulas realizámos trabalho a pares, no qual os alunos tinham que se deslocar no espaço, de mão dada com um colega, a realizar movimentos idênticos ou contrários ao mesmo, dependendo da solicitação feita pela professora. Destas situações lúdicas podemos introduzir alguns exercícios com movimentos mais complexos em termos de execução.

A utilização dos movimentos locomotores e não locomotores poderá constituir uma estratégia para aumentar a complexidade dos exercícios de forma progressiva, fazendo já uma abordagem aos passos, voltas e saltos. Os professores poderão associar alguns movimentos a objetos ou a situações, de modo a facilitar a compreensão dos alunos, bem como a sentimentos e emoções. Por exemplo, para que os alunos trabalhassem a amplitude e a altura do salto de

gazela, procurámos transmitir-lhes a ideia de que deviam imaginar que estavam a saltar por cima de uma poça de água.

É necessário termos também em conta que o tempo que os alunos passam a executar uma determinada tarefa varia de acordo com as dificuldades dos mesmos, o grau de exigência dos movimentos e o cansaço dos alunos (Batalha, 2004). Ao longo das nossas aulas de dança verificámos que quando os alunos passavam demasiado tempo a realizar a mesma tarefa, como por exemplo deslocar-se no espaço em corrida (*run*) para trás ao som da música, demonstravam alguma desmotivação.

A partir da abordagem dos movimentos locomotores e não locomotores podemos criar ligações com os conteúdos apresentados pelo PNEF, nomeadamente os passos, poses e equilíbrios, saltos e saltitares, volta e movimentos combinados.

A partir destes movimentos podemos então iniciar as coreografias, tendo em conta quatro aspetos, que segundo o Ministério da Educação (2001b), são fundamentais: corpo (o quê? Que movimentos?); espaço (onde? Onde é que o corpo Dança?); energia (como? Com que dinâmicas?); e relação (com quem? Em que ambiente? Qual a relação existente entre os corpos?). Julgamos então que a abordagem das ARE, sobretudo para os alunos com menos vivências, deve ser feita numa lógica progressiva em termos de complexidade, de modo a facilitar a análise, reflexão e consolidação por parte dos alunos.

### **7.1.3. Balanço da ACPI**

O tema desta ACPI surgiu sobretudo devido a algumas dificuldades pessoais sentidas no âmbito da matéria de dança, pela pouca experiência pessoal tida ao longo dos anos de escolaridade. Teve também em consideração o facto de os alunos do 12º9 terem sido questionados de modo a sabermos se já tinham abordado a dança em anos anteriores e de apenas 3 destes (14% da turma) ter respondido afirmativamente. Aproveitámos assim a pertinente formação realizada por antigos alunos estagiários, acerca desta temática, reforçando algumas ideias e apresentando sugestões para algumas dificuldades que os professores sentem e que são apresentadas de uma forma geral pela literatura.

Sentimos muita dificuldade na escolha do tema, por não termos bem definido aquilo que pretendíamos trabalhar. Assim, podemos afirmar que a temática da dança constituiu um grande desafio, por termos uma experiência muito reduzida nesta matéria de ensino e por não ser uma temática que nos colocasse na nossa zona de conforto.

Procurámos estabelecer objetivos e criar algumas linhas orientadoras para a nossa intervenção e, neste sentido, optámos por apresentar estratégias didáticas que facilitassem a

intervenção didático-pedagógica do professor e a lecionação desta matéria de ensino. Muitos professores consideram que os conteúdos de dança surgem no PNEF de forma pouco perceptível e, desta forma, procurámos construir situações de aprendizagem que fossem progressões para chegar aos conteúdos propriamente ditos (saltos, voltas e passos).

A apresentação da ACPI contou com a presença de todos os professores de EF da escola. Para conseguirmos envolver o maior número de professores de EF possível, realizamos, tal como é hábito na escola, a nossa ação numa reunião do grupo de disciplina. Esta situação pode ser vista em diferentes perspetivas, de caráter positivo e de caráter negativo. A título de exemplo, o facto de sabermos que a ação seria realizada na reunião de grupo fez com que houvesse uma menor preocupação da nossa parte em realizar a divulgação, uma vez que sabíamos que todos os professores estariam presentes. Esta situação foi incorreta pois qualquer ação deve ter divulgação, de modo a que os professores vejam se sentem ou não interesse em participar e tenham liberdade de escolha neste sentido. Todavia, o facto de termos conseguido reunir um grande número de professores fez com que conseguíssemos transmitir a todos a importância da temática que estava a ser abordada, tal como pretendíamos.

A divulgação da ACPI aos alunos do mestrado foi feita através de um cartaz (ver anexo 23), no qual apresentávamos os temas das comunicações, bem como informações relativas à hora, data e local. Desta forma, pudemos partilhar a nossa pesquisa com três colegas de estágio, que estiveram presentes na nossa ação, o que constituiu uma mais-valia no sentido que demonstra que apesar da dificuldade de conciliar horários e da pouca disponibilidade existente no estágio, três colegas conseguiram estar presentes a receber a formação dada por colegas, deixando bem patente o interesse e a pertinência da temática abordada. De modo a termos uma maior adesão por parte de colegas de estágio poderíamos ter falado individualmente com cada um deles, que eram poucos, de modo a informá-los e incentivá-los a estarem presentes na ACPI.

A apresentação aos professores correu de forma muito satisfatória pois estes estiveram atentos e conseguimos centrar nos conteúdos sem nos desviarmos do tema principal (estratégias didáticas para a operacionalização dos conteúdos de Dança do PNEF). Decidimos começar por apresentar algumas dificuldades/resistências sentidas pelos professores para a lecionação das ARE nas aulas de EF bem como formas de colmatar essas mesmas resistências ou dificuldades. Após falarmos acerca das potencialidades desta matéria de ensino e de abordarmos alguns aspetos relacionados com o planeamento das aulas, centrámo-nos nas estratégias didáticas propriamente ditas, apresentando vídeos feitos por estagiários em anos anteriores. De entre os vídeos obtidos, selecionamos aqueles que considerávamos serem mais pertinentes de acordo com o PNEF e segundo os nossos objetivos e cortámo-los de modo a nos

focarmos apenas naquilo que pretendíamos. Consideramos que aproveitarmos, reforçarmos e darmos continuidade ao trabalho feito em anos anteriores é muito positivo pois se tivéssemos optado por filmar todas as situações de novo, quer com alunos quer com modelos de referência, teríamos tido dificuldades acrescidas, sobretudo pelo pouco tempo que tínhamos disponível.

No seguimento da ideia anterior, consideramos que a preparação desta ACPI deveria ter sido feita com maior antecedência e de preferência no 1º período letivo, por considerarmos que o tema seria pertinente para auxiliar os professores na lecionação da dança e por julgarmos que precisávamos de mais tempo para planearmos a ACPC, que se realizou cerca de um mês depois.

A escolha, trabalho e apresentação desta temática exigiu de nós muito esforço, dedicação e pesquisa de modo a não deixarmos transparecer o facto de nos sentirmos pouco à vontade nesta matéria de ensino, pelas poucas vivências tidas ao longo do nosso percurso de escolaridade, como já foi referido anteriormente. Todavia, consideramos que este tema nos permitiu compreender algumas estratégias didáticas essenciais para a abordagem da dança, que foram muito úteis aquando da lecionação desta matéria de ensino nas nossas aulas de EF.

De um modo geral, pensamos que o documento escrito e a apresentação propriamente dita foram extremamente positivos pois foram ao encontro daquilo que os professores necessitavam, do que conseguimos perceber após várias conversas informais com alguns professores que assistiram à apresentação. No entanto, no sentido de tentarmos compreender qual a opinião dos professores presentes relativamente a toda a dinâmica da ACPI aplicámos um questionário de satisfação (ver anexo 24). Consideramos que este questionário deveria ter sido aplicado cerca de uma semana após a apresentação, de modo a que os professores tivessem tempo de refletir acerca dos conteúdos abordados. Todavia, pelo facto de termos focado a nossa atenção na ACPC, que foi realizada após a ACPI, acabámos por não aplicar os questionários atempadamente. Estes foram aplicados apenas no final do 3º período, o que fez com que não conseguimos aplicá-los a todos os professores presentes e que alguns dos professores que preencheram não se recordassem da totalidade da ação.

Ainda assim, conseguimos aplicar o questionário a 7 professores. Após a análise dos mesmos, verificámos que, apesar de termos utilizado apenas a divulgação “boca a boca” poucos dias antes da realização da ação, a maior parte destes professores afirmou estar muito satisfeitos com a divulgação da mesma.

No que diz respeito à organização, a maior parte dos professores afirmou estar totalmente satisfeitos. Consideramos que toda a ação foi bem organizada, numa sala própria

para conferências, havendo uma apresentação com exemplos práticos com recurso a vídeos bem como espaço para debate.

Relativamente à duração da ação, a maioria dos professores disse estar muito satisfeitos com a mesm. Embora alguns destes tivessem sugerido que deveria ter existido componente prática que demonstrasse a aplicabilidade dos conteúdos, consideramos que a apresentação teve uma duração adequada, sendo esta apresentação pouco densa, mas clara e explícita, tal como referiu 1 dos professores que respondeu ao questionário de satisfação.

Dos professores que responderam ao questionário, a maioria afirmou que o tema escolhido para a ação foi muito pertinente. Julgamos que o facto de a dança constituir uma matéria e ensino obrigatória, que nem sempre é abordada nas aulas de EF, tal como alguns professores referiram, torna esta temática extremamente pertinente.

Relativamente aos conteúdos apresentados, quase todos os professores responderam que estavam totalmente satisfeitos com os mesmos. Consideramos que a apresentação de vídeos com exemplos práticos elevou nível da ação. Todavia, sabemos que teria sido adequado complementar a apresentação com a realização de componente prática, no ginásio da escola, por exemplo, caso existisse tempo suficiente para a mesma.

Em termos de dinâmica da apresentação, a maior parte dos professores afirmou estar totalmente satisfeito com a mesma. Esta situação é positiva uma vez que existiu uma grande preparação da apresentação antecipadamente, de modo a esta fosse feita de forma clara, explícita e segura.

No que diz respeito à avaliação global, a maioria dos professores disse estar muito satisfeita, sendo que como pontos positivos referiram a pertinência da ação e a clareza com a apresentação foi realizada. Como sugestões, os professores fizeram referência à importância de uma possível componente prática que demonstrasse a aplicabilidade dos conteúdos, tal como referimos anteriormente. É também de realçar a resposta de um professor que afirmou que a abordagem das ARE se deveria iniciar no pré-escolar e deveria ser intensificada nos anos seguintes, pois os alunos chegam ao ensino secundário sem terem competências nem motivação para a abordagem desta matéria de ensino. Consideramos que a sugestão é adequada, uma vez que a Dança surge no PNEF desde o 1º ciclo como matéria obrigatória.

Em suma, consideramos que deveríamos ter antecipado a situação e ter encontrado forma de introduzir uma componente prática, mesmo que para esta recorrêssemos a alguém com mais experiência para demonstrar a aplicabilidade dos conteúdos que abordámos na nossa apresentação. Esta ação constituiu um meio privilegiado para a aquisição de competências

sobretudo ao nível da comunicação e da partilha de conhecimentos com um público constituído por um elevado número de pessoas.

## **7.2. Ação científico-pedagógica coletiva**

### **7.2.1. Conceptualização**

Como forma de desenvolver o tema do módulo “Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE) em âmbito escolar: problemas e possíveis soluções”, integrado na Ação Científico-Pedagógica Coletiva (ACPC) intitulada de “Contributos práticos para a abordagem da Educação Física” (ver cartaz de divulgação no anexo 25), procurámos conhecer, analisar e operacionalizar a lecionação das ARE nas aulas de EF, compreendendo diferentes perspetivas, nomeadamente a dos alunos e a dos professores.

Consideramos que a EF deverá ser um espaço de formação eclética dos alunos, identificando e procurando soluções que permitam dar resposta às dificuldades e necessidades dos mesmos e pesquisando métodos que os levem a melhorar e a desenvolver as suas potencialidades. O professor de EF, enquanto agente de ensino, deverá procurar adaptar os seus métodos de ensino, adotando estratégias pedagógicas que lhe permitam dar resposta aos seus objetivos, definidos a partir das avaliações diagnóstico dos alunos, e que vão ao encontro das necessidades, potencialidades e, se possível, das motivações dos alunos.

Todavia, julgamos que muitos dos professores de EF continuam sem atribuir igual importância a todas as matérias de ensino, ao contrário do que se pretende. É necessário que estes sejam capazes de olhar para as matérias como um meio para desenvolver capacidades e competências nos alunos, dando resposta às necessidades e dificuldades dos mesmos. Neste sentido, e seguindo as linhas orientadoras do PNEF, consideramos que as ARE deveriam ser abordadas por todos os professores de EF nas suas aulas. No entanto, isto não se verifica, por um vasto leque de motivos, nomeadamente o facto dos mesmos considerarem que não têm formação suficiente para abordarem esta matéria nas aulas de EF (Ruso, 2005), demonstrando assim alguma desmotivação e atribuindo pouco ênfase à matéria propriamente dita.

Ainda na continuação das dificuldades e/ou resistências dos professores, Sousa (1979) e Ruso (2005) afirmam que as ARE são vistas, normalmente, como uma matéria direcionada para o género feminino, acreditando-se também que apenas pode ser lecionada num contexto específico e num espaço fechado, como um ginásio. Por exemplo, nas nossas aulas de Dança, introduzíamos conteúdos e quando pedíamos para os alunos marcarem o ritmo da música com as mãos/braços, dávamos a possibilidade de cada um executar o movimento que quisesse. Desta

forma existia a possibilidade de os rapazes fazerem movimentos de braços distintos daqueles realizados pelas raparigas.

Outros dos motivos que levam os professores a não abordarem esta matéria poderão ser: a pouca importância atribuída ao PNEF, no qual as ARE são consideradas uma matéria obrigatória ao longo dos diferentes ciclos de ensino; a possível dificuldade em adaptar as linhas orientadoras do mesmo, ao nível de aprendizagem dos alunos; a desvalorização desta matéria de ensino; e o desconhecimento das potencialidades educativas da mesma (Sousa, 1979). Outro motivo pode ser ainda a pouca receptividade dos alunos para a aprendizagem desta matéria, que decorre, normalmente, do facto de nunca terem experienciado a mesma ou de terem tido más experiências, neste âmbito, em anos anteriores.

Apesar destas dificuldades anteriormente referidas, Peres, Ribeiro e Junior (2001) verificaram, no seu estudo, que os professores apresentam como principais formas de colmatar as suas dificuldades: a participação em cursos desta matéria, direccionados para o contexto escolar; terem materiais e espaços adequados à leccionação da dança, na escola; e, o auxílio de livros. No mesmo estudo, outra das questões colocadas por Peres, Ribeiro e Junior (2001) aos professores foi acerca dos aspetos essenciais para que se possa leccionar a dança nas aulas de EF, sendo que os motivos apontados, por ordem de importância, foram: conhecimento dos conteúdos da matéria de dança que devemos abordar na escola; conhecimento acerca do desenvolvimento motor dos alunos; terem criatividade; conhecimento dos alunos, de acordo com a idade dos mesmos; formação específica em dança.

Assim, no seguimento das ideias apresentadas pelo estudo anteriormente referido, podemos verificar que os professores não necessitam de ter formação específica em ARE mas sim motivação e a procura constante do conhecimento para conseguirem leccionar esta matéria de ensino. Esta procura do conhecimento levará à análise e reflexão da intervenção didática e fará com que o professor procure, adapte e aplique estratégias adequadas para leccionar os conteúdos de ARE nas aulas de EF.

Com a realização desta ACPC pretendíamos então analisar a leccionação das ARE nas aulas de EF, procurando perceber quais os motivos que levam alguns professores a não abordarem as ARE nas aulas de EF, quais as principais dificuldades dos professores na leccionação das ARE nas suas aulas de EF e qual a receptividade dos alunos para a aprendizagem desta matéria de ensino, refletindo sobre possíveis formas de colmatar as principais dificuldades dos professores na leccionação das ARE no âmbito da EF e Desporto.

### 7.2.2. Operacionalização

A escolha desta temática para a realização da nossa ACPC prendeu-se com o facto de querermos dar continuidade ao trabalho desenvolvido na nossa ACPI. Já tínhamos feito um levantamento dos principais motivos que a literatura apontava para a não abordagem das ARE nas aulas de EF e quisemos compreender quais os motivos apontados pelos professores para a não abordagem desta matéria de ensino ou quais as dificuldades que sentem quando a abordam nas suas aulas. Todavia, faz sentido existir uma triangulação dos dados, pelo que procurámos também tentar compreender a perspetiva dos alunos relativamente à aprendizagem desta matéria de ensino.

A escolha dos professores e dos alunos aos quais íamos aplicar os questionários prendeu-se com o facto de conseguirmos chegar mais facilmente aos mesmos. Deste modo, optámos por seleccionar os professores de EF das escolas nas quais foram realizados EP e a, pelo menos, duas turmas de cada uma dessas escolas. Esta situação facilitou a recolha de dados num curto espaço de tempo.

O questionário formulado para os professores (ver anexo 26) continha questões relacionadas com a abordagem das ARE nas aulas de EF e com as dificuldades sentidas quando essa abordagem era feita, enquanto que o questionário elaborado para os alunos (ver anexo 27) centrava o seu foco na aprendizagem das ARE nas aulas de EF, de modo a compreendermos o que sentem os alunos que abordam esta matéria de ensino nas suas aulas e se, em anos futuros gostavam de repetir a experiência, bem como compreender se os alunos que nunca experienciaram esta matéria, gostariam de a ter e por que motivos.

Para validar os questionários realizámos um pré-teste com o intuito de verificarmos a pertinência e clareza das questões colocadas assim como o tempo necessário para a realização do questionário. Este pré-teste foi aplicado a 5 professores da ESJM, por ser aquela em que estávamos a realizar o EP, e a 5 alunos no núcleo de voleibol do DE pelo qual éramos responsáveis. Aquando da realização deste pré-teste verificámos algumas dificuldades no preenchimento do questionário dos professores e sentimos necessidade de reformular algumas questões, no sentido de torná-las mais claras.

Após esta fase, e de modo a facilitar a aplicação dos questionários e a consequente recolha de dados, contámos com o auxílio de cada núcleo de estágio, no sentido em que estes aplicaram os nossos questionários nas suas escolas, quer aos professores quer aos alunos. Foi explicado a cada núcleo de estágio como deveria ser feita a aplicação dos questionários. Esta situação pode ser vista segundo diferentes perspetivas, como: o acesso de cada núcleo de

estágio às suas escolas é facilitado, pelo que torna mais fácil chegar aos professores e às próprias turmas, todavia a aplicação dos questionários por diferentes pessoas pode fazer com que o esclarecimento de dúvidas seja feito de forma diferente, levando a diferentes formas de resposta.

Após a recolha de todos os questionários foi criada uma base de dados num ficheiro *excel*, que foi posteriormente analisado no programa de tratamento estatístico SPSS. Para esta análise estatística e consequente interpretação dos dados contamos com a colaboração de uma professora do departamento de EF.

Podemos então apresentar e refletir acerca dos dados recolhidos através dos questionários. No nosso estudo foram inquiridos 33 professores, sendo 17 (51,5%) do género masculino e 16 (48,5%) do género feminino. As idades dos inquiridos variavam entre os 36 e os 54 anos, sendo a média de idades de 44 anos. Começámos por perguntar aos professores de EF se costumavam lecionar ARE nas suas aulas e verificámos que, dos 33 professores inquiridos, 19 (57,6%) costumavam lecionar ARE nas suas aulas de EF e 14 professores (42,4%) não costumavam abordar esta matéria de ensino. Após análise estatística verificámos que não existia uma relação estatisticamente significativa ( $p \leq 0,05$ ) entre os dados demográficos e o facto dos professores inquiridos lecionarem ou não as ARE nas aulas de EF.

Relativamente aos professores que abordavam esta matéria de ensino nas suas aulas, verificámos que estes lecionavam, em média, 7 aulas de ARE. Não podemos afirmar que este é o número ideal de aulas, pois esse número poderá variar consoante as características e capacidades individuais dos alunos. No entanto, os números apontados são claramente inferiores à média de aulas dispensadas para as outras matérias nucleares. Assim sendo, procurámos compreender quais as principais dificuldades que estes professores sentem na abordagem das ARE nas suas aulas, sendo que os mesmos mencionaram sobretudo as dificuldades em motivar a turma e as dificuldades em operacionalizar os conteúdos do PNEF de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos, ou seja, questões de carácter técnico-didático. Para motivarmos a turma, podemos utilizar diferentes estratégias tal como a colocação de desafios aos alunos, nomeadamente a criação de uma sequência coreográfica em grupos com reduzido número de elementos, de modo a garantirmos que todos trabalham, para apresentar no final da aula aos colegas.

Já os professores que não costumavam lecionar ARE nas aulas de EF, referiram que não o faziam, sobretudo, por considerarem o facto de terem insuficiente formação e por sentirem dificuldades na relação música-movimento. A seguir a estes motivos, aqueles que os professores mais referiram foram: o facto de esta matéria não ter sido selecionada pelo grupo

de EF e as dificuldades em motivar a turma. Apesar de sentirmos dificuldade na contagem dos tempos musicais, sobretudo no início da abordagem da matéria de dança, não nos impediu de abordarmos esta matéria de ensino. Para colmatarmos esta dificuldade, utilizámos estratégias como; marcar apenas o ritmo da música sem contar os tempos musicais; atribuir a função da contagem dos tempos musicais aos alunos que apresentavam maior à vontade nesta tarefa.

No entanto, e como forma de superar estas dificuldades, os professores consideraram que deveriam ter formação contínua prática sobre os diferentes conteúdos das ARE, formação contínua para a análise dos conteúdos programáticos, realçando ainda a necessidade de haver maior partilha e reflexão de experiências entre docentes e maior cooperação do grupo de disciplina no que diz respeito à operacionalização dos conteúdos das ARE do PNEF, ajustando-os ao nível de aprendizagem dos alunos. Assim, podemos afirmar que as respostas evidenciaram a necessidade de interajuda entre os colegas de grupo de disciplina no sentido de conseguirem ultrapassar as dificuldades sentidas. O próprio PNEF dá ênfase à formação contínua de professores e preconiza e valoriza a cooperação entre professores, considerando-a uma estratégia ajustada para ultrapassar eventuais dificuldades e potenciar o desenvolvimento integral dos alunos.

Relativamente aos alunos inquiridos, conseguimos uma amostra de 159, sendo 65 (41,4%) do género masculino e 92 (57,1%) do género feminino. Estes pertenciam ao 7º, 9º, 10º, 11º e 12º anos de escolaridade, apresentando uma média de idade de 15 anos.

Verificámos que dos 159 alunos inquiridos, 97 (61%) já abordaram ARE nas aulas de EF e 62 alunos (39%) nunca abordou esta matéria de ensino na disciplina de EF. Procurámos saber entre os alunos que já tinham tido esta experiência nas aulas de EF, o que tinham achado da mesma. Das hipóteses apresentadas, aquelas com as quais os alunos mais se identificaram foram o facto de terem conseguido realizar movimentos ao som da música, de terem aprendido a contar os tempos das músicas e de terem ficado com mais conhecimentos sobre dança. Assim, podemos afirmar que os alunos demonstraram ter aprendido sobretudo as bases dos conteúdos das ARE, nomeadamente, a capacidade de perceber o ritmo musical e de executar movimentos ao som da música.

Ainda no que diz respeito aos alunos que já tinham abordado ARE, quisemos saber que tipo de dança abordaram e em que anos de escolaridade. Verificámos que dentro das ARE, a dança foi a matéria mais abordada em todos os ciclos de ensino. Consideramos que é natural que os alunos refiram com maior incidência a vivência deste conteúdo, pois, no PNEF está presente em todos os anos de escolaridade. Relativamente aos restantes conteúdos das ARE, verificámos que havia uma maior abordagem da aeróbica, comparativamente às danças sociais

e tradicionais portuguesas. Se por um lado a aeróbica preconiza a utilização de movimentos individuais tecnicamente padronizados, as danças sociais e tradicionais, para além da utilização de movimentos técnicos base bem definidos, solicitam competências relacionais e evidenciam o desempenho do papel social associado ao género. Consideramos que isto ocorre, provavelmente, devido às dificuldades dos próprios professores de EF em lidarem com estas questões.

Aos alunos que nunca abordaram ARE, perguntámos se gostariam de ter essa experiência. Destes, 25 dos alunos (42,4%) responderam que sim e 34 dos alunos (57,6%) responderam que não. Os alunos que gostavam de abordar as ARE nas suas aulas afirmaram que esta é uma matéria de ensino interessante, que gostariam de saber realizar movimentos ao som da música e de saber dançar diferentes estilos. Já os alunos que afirmaram que nunca tiveram nem gostariam de experienciar as ARE em EF, justificaram a sua resposta referindo que têm pouco à vontade para dançar com o par e/ou colegas, referindo ainda que esta não é uma matéria de ensino interessante e que sentem dificuldades em realizar os movimentos de forma coordenada com a música. O contacto com o par pode ser feito de forma dissimulada, como por exemplo deslocar-se no espaço a andar lado a lado com um colega, introduzindo aos poucos o contacto.

Desta forma, consideramos que os alunos que nunca tiveram esta matéria de ensino e referem que não gostariam de ter essa experiência, fazem-no essencialmente por questões de insegurança associadas à falta de vivências e consequente desconhecimento desta matéria de ensino.

Após esta análise e reflexão, pudemos dar início à nossa apresentação propriamente dita. A planificação geral e o programa operacional da ACPC estão presentes em anexo (ver anexo 28).

### **7.2.3. Balanço da ACPC**

A ACPC teve como intuito explorar a temática das didáticas numa perspetiva funcional para os professores. Das diferentes didáticas, optámos por seleccionar as ARE, pelo facto de verificarmos que esta é uma matéria de ensino obrigatória ao longo dos diferentes ciclos de ensino, não sendo muitas vezes, abordada nas aulas de EF. Procurámos fazer com que este trabalho e toda a pesquisa envolvente fossem uma mais-valia para a nossa prática letiva, no sentido de nos auxiliar em algumas dificuldades pessoais sentidas no âmbito da leccionação desta matéria de ensino.

Com esta ação, objetivamos gerar reflexão acerca da abordagem das diferentes didáticas nas aulas de EF. A situação atual da educação faz com que, muitas vezes, algumas matérias de ensino não sejam abordadas por desconhecimento ou inseguranças por parte dos professores. Como forma de colmatar estas dificuldades, pretendemos, com a ACPC apresentar possíveis formas de operacionalizar algumas matérias, objetivando também a aprendizagem e evolução dos alunos.

Após a realização da ACPC, tivemos a oportunidade de conversar com alguns dos professores presentes que afirmaram ter compreendido de que outras formas poderiam operacionalizar, mais facilmente, algumas matérias de ensino. Consideramos que a dificuldade na operacionalização não deverá levar a que não se aborde essas mesmas matérias.

De modo a tornar o nosso módulo, relativo à matéria de ARE, mais aplicável à prática, procuramos convidar duas preletoras, sendo que uma destas falou acerca da sua experiência como professora de EF que abordou as ARE numa escola profissional e a outra preletora ficou responsável pela aplicação prática dos conteúdos, apresentando situações práticas que poderiam, facilmente, ser transferidas para o contexto das aulas. Consideramos que todas as preleções deste módulo se complementaram, pois a primeira era relativa às dificuldades e necessidades dos professores para a abordagem das ARE, a segunda preleção relacionava-se com a experiência de uma professora, apresentando estratégias utilizadas para ultrapassar determinadas dificuldades e, por último, tivemos a componente prática, na qual foram apresentadas um conjunto de estratégias didático-pedagógicas e de exercícios que poderiam ser aplicados nas aulas de EF, relacionados, naturalmente, com esta matéria de ensino.

No seguimento da ideia anterior, e após reflexão, consideramos que no final da componente prática poderia ter existido um tempo para debate pois podem ter surgido questões que não foram colocadas por não existir esse espaço. É algo a ter em conta em possíveis ações futuras, pois os professores presentes na ação devem ter o direito de ouvir as preleções e refletir sobre as mesmas, em conjunto com os próprios preletores. Caso não existissem questões a serem colocadas por parte do público, poderíamos ter feito um breve discurso que refletisse acerca de tudo o que tinha sido apresentado no âmbito deste módulo, enriquecendo assim o mesmo.

Relativamente à gestão do tempo da ação, procuramos que o programa estabelecido fosse cumprido. No planeamento da ação, tivemos em conta as preleções, debates e intervalos e nos dias propriamente ditos da ação, realizámos com eficácia todas as adaptações necessárias. Foi uma decisão unânime, dentro do grupo de estágio, oferecer um *coffee break* aos

convidados, o que se demonstrou ter sido muito positivo, quando procurámos saber a opinião dos mesmos.

Além deste contacto informal com os professores, anteriormente referido, aplicámos também um questionário de satisfação (ver anexo 29) de modo a compreendermos se a ação tinha ido ao encontro das expectativas iniciais dos mesmos e se a componente prática tinha ou não enriquecido a ação propriamente dita. Procurámos saber em que preleções os professores tinham participado, quais destas tinham apresentado os conteúdos de forma explícita e quais as que estes consideravam que poderia trazer um maior contributo para as suas aulas. Em termos da ação, de um modo geral, também quisemos saber como é que os professores tinham tido conhecimento da ação, procurando indagar quais os aspetos positivos e negativos que consideravam que a mesma tinha tido, que sugestões queriam apresentar e que temáticas gostavam de ver abordadas em ações futuras.

Foram aplicados questionários a 12 professores, sendo que destes, 7 eram do género masculino e 5 eram do género feminino. Dos professores, 6 tinham idades compreendidas entre os 41 e os 45 anos, 3 destes tinham idades entre os 36 e os 40 anos, 2 tinham entre 31 a 35 anos e apenas 1 tinha mais do que 45 anos. Apenas um dos professores leciona no agrupamento 160, 9 dos professores lecionam no agrupamento 620, um destes leciona no 260 e no 620 e apenas um professor não respondeu a esta questão.

Relativamente aos anos de experiência profissional dos professores inquiridos, 4 afirmaram ter mais de 15 anos de experiência, com igual número (2 professores, em cada) afirmaram ter entre 13 a 15 anos, entre 10 a 12 anos e entre 7 a 9 anos. Apenas um professor afirmou ter experiência entre os 4 a 6 anos e um entre 1 a 3 anos. Os professores, mesmo com alguns anos de experiência, procuram atualizar o seu conhecimento provavelmente para realizarem, posteriormente, adaptações nas suas metodologias de ensino, acompanhando a evolução do conhecimento.

Numa escala de 1 a 5, em que 1 correspondia a “nada” e 5 a “totalmente”, relativamente à questão das expectativas relativas à ação, a maior parte dos professores respondeu que as suas expectativas foram quase totalmente atingidas. Relativamente à componente prática, a maioria dos professores afirmaram que esta enriqueceu a ação.

No que diz respeito às preleções em que os professores participaram, podemos ver que 11 professores participaram em todas as preleções e 1 deles participou apenas nas preleções de capoeira, ARE, *smashball* e atletismo, o que poderia ser pela razão de ter maior interesse, maior dificuldade em lecionar ou porque estava disponível, de acordo com o seu horário.

Dos professores inquiridos, todos concordaram que os conteúdos relativos à matéria de ARE tinham sido explícitos, o que nos leva a crer que a informação apresentada foi pertinente e que os professores conseguiram perceber aquilo que pretendíamos transmitir. A apresentação foi treinada várias vezes com o intuito de demonstrarmos segurança na dicção e a conseguirmos transmitir todas as informações pertinentes que pretendíamos, num curto espaço de tempo. No que diz respeito à aplicabilidade dos conteúdos, a maior parte dos professores afirmou que os conteúdos apresentados ao nível da matéria de ARE poderão contribuir para as suas aulas.

Relativamente às questões mais gerais, os professores afirmaram que tiveram conhecimento da ação sobretudo através do *e-mail*, da rede social *facebook* e da divulgação “boca a boca”. Referiram sobretudo como aspeto positivo da ação a apresentação de situações práticas para aplicar em contexto escolar, com material disponibilizado pelos preletores, tal como nós realizámos no módulo 4, relativo à matéria de ARE. No entanto, referiram que as diferentes componentes práticas de cada módulo poderiam ter tido maior duração. Em ações futuras já temos o conhecimento de que os professores gostam de experienciar a componente prática e que esta deverá ter maior duração.

No que diz respeito a sugestões futuras, os professores afirmaram que deveria haver uma maior divulgação da ação, elogiaram o facto de ter existido um *coffee break* gratuito, e afirmaram que as apresentações dos professores estagiários poderiam ser menos massivas. Consideramos que a divulgação da ação deveria ter sido feita com maior antecedência, não só nas redes sociais, como também nas próprias escolas.

Já ao nível das temáticas que gostariam de ver abordadas futuramente, as respostas foram diversificadas, passado pelas atividades motoras adaptadas, criação de clubes escola, modalidades diferentes como *freezbe*, influência dos encarregados de educação na prestação dos alunos, táticas e técnicas dos desportos coletivos bem como a abordagem das matérias de ensino como um meio para desenvolver capacidades motoras (força, resistência, velocidade, equilíbrio, agilidade, entre outras).

A aplicação deste questionário de satisfação acerca da ACPC permitiu-nos verificar se os conteúdos apresentados foram realmente ao encontro das necessidades dos professores e se a organização de toda a ação foi ao encontro das expectativas dos mesmos. No âmbito específico da matéria de ARE, pudemos ver que os professores consideraram que os conteúdos foram pertinentes e que têm realmente aplicabilidade nas suas aulas. Neste sentido, pensamos que conseguimos atingir o nosso objetivo, pois esta matéria de ensino não deverá ser desvalorizada nem deverá deixar de ser lecionada pelas poucas vivências dos professores, por exemplo.

Em suma, consideramos que esta ação constituiu um meio para a aquisição de competências pessoais ao nível da comunicação, postura em encontros mais formais e partilha de conhecimentos e reflexão. Em termos do grupo de estágio, consideramos que permitiu-nos trabalhar em equipa, cooperando e procurando dividir as tarefas de igual modo por todos os elementos bem como auxiliando os colegas nas suas preleções e componentes práticas. Futuramente, procuraremos realizar todo o trabalho com maior antecedência de modo a conseguirmos preparar a apresentação e a exposição oral com mais tempo.

## **8. Considerações Finais**

Todo este processo representa um desafio e a concretização de um objetivo. Apesar de não termos muitas experiências profissionais anteriores, com muita dedicação ultrapassámos as dificuldades sentidas, sobretudo numa fase inicial do estágio. O processo de estágio proporcionou-nos oportunidades de aprendizagem significativas que constituíram uma mais-valia para a nossa formação enquanto alunos e enquanto professores estagiários, dando-nos ferramentas essenciais para assumirmos a futura função docente, com capacidade de análise e de reflexão. Estas capacidades foram ganhas, sobretudo, com o decorrer da prática letiva. A título de exemplo, no final de cada aula refletíamos sobre a mesma, analisando os aspetos positivos e negativos, analisando diferentes formas de melhorarmos a nossa intervenção.

O vasto leque de experiências que tivemos ao longo do processo de estágio fez-nos compreender que as competências didático-pedagógicas e os conhecimentos que um professor deve possuir advêm, sobretudo, da prática. Com o avançar do estágio, sentimos que ganhámos, entre outras, a capacidade de adaptação e de tomada de decisão nos momentos corretos. Por exemplo, enquanto que numa fase inicial do estágio sentíamos alguma dificuldade em tomar decisões básicas, no contexto da própria aula, por recearmos que estas não fossem as mais indicadas, numa fase mais avançada do estágio sentimo-nos mais confiantes e com capacidade de nos adaptarmos às situações decorrentes do contexto, tomando decisões. Adquirimos ainda a capacidade de refletir posteriormente sobre as opções tomadas de forma a verificarmos a sua adequação às situações vivenciadas e perspetivarmos que outras opções poderiam ser passíveis de sucesso.

Consideramos que a oportunidade de assumirmos não só a função de professores estagiários mas também o papel de orientadores de grupo-equipa e de diretores de turma constituiu uma mais-valia para a nossa formação. Quando um professor integra o contexto de uma escola deverá estar preparado para assumir diferentes funções que não estejam circunscritas apenas às suas funções didático-pedagógicas. Por exemplo, ao assumirmos o

papel de DT tivemos a oportunidade de compreender como é feita a ligação entre os encarregados de educação, os alunos e os professores, no sentido de potenciar a formação dos nossos alunos.

Ao assumirmos a função de orientadores de grupo-equipa pudemos compreender que existe uma grande divergência entre a teoria e a prática. Consideramos que o DE, enquadrado na escola, enquanto espaço que visa formar alunos e transformar pessoas, deverá surgir como uma forma de fomentar o gosto pela prática desportiva, numa perspetiva de igualdade de oportunidades e de respeito pelos outros. Todavia, tal como refere Martins (2011), verificámos que, em determinados momentos e dependendo das perspetivas de alguns professores, é desvalorizada a cooperação em detrimento da competição, a igualdade de oportunidades é posta de parte valorizando-se apenas o fazer melhor e a criatividade é esquecida praticando-se apenas a uniformização. Julgamos que esta é uma perspetiva incorreta e que urge a necessidade, por parte de alguns professores, de diferenciar o DE do desporto federado.

Entendemos, que, através da ACPI e da ACPC, contribuímos para o enriquecimento dos conhecimentos dos professores do grupo de disciplina da ESJM e de outros professores da Região Autónoma da Madeira, respetivamente. Conseguimos compreender que, muitas vezes, os professores não se identificam com o contexto atual da disciplina de EF mas não sabem como podem intervir para procurar uma alteração à situação vigente. Neste sentido, procurámos que as nossas ações científico-pedagógicas fossem uma mais-valia em termos de partilha e aprofundamento do conhecimento, na matéria específica de ARE, que constitui uma das dificuldades mais frequentes dos professores.

Ao longo de todo o estágio procurámos desafiar-nos, nomeadamente na escolha das temáticas a abordar nas ações científico-pedagógicas, anteriormente referidas. Consideramos que a escolha de abordar a temática das ARE foi pertinente, sobretudo porque nos permitiu adquirir alguns conhecimentos que fizeram com que a posterior lecionação desta matéria de ensino, nas nossas aulas, fosse mais adequada e pertinente. Julgamos que o EP constitui um processo de aprendizagem no qual devemos arriscar para que possamos ultrapassar as nossas dificuldades e evoluir enquanto pessoas e enquanto futuros docentes.

Além da nossa própria evolução, procurámos também transformar os nossos alunos enquanto pessoas, dando-lhes a oportunidade de ganhar competências e desenvolver capacidades como o sentido de responsabilidade, a autonomia e a capacidade de tomada de decisão, através das situações de aprendizagem propostas nas aulas. Duas das situações de aprendizagem que procuraram envolver todos estes elementos, de modo a que os nossos alunos evoluíssem, foram, por exemplo, a arbitragem durante os jogos formais de *basebol* e a criação

de uma coreografia, no âmbito das nossas aulas de ARE. Utilizámos as matérias de ensino e as situações de aprendizagem propriamente ditas para desenvolvermos competências e capacidades nos nossos alunos, que conduzissem à transformação dos mesmos.

Consideramos que a relação que procurámos estabelecer com os elementos do grupo de disciplina foi também uma mais-valia para a nossa intervenção enquanto professores estagiários, no sentido em que a reflexão e partilha de conhecimentos permitiu-nos pensar acerca de todo o processo de ensino-aprendizagem. Tal como refere Jacinto (2003), a autonomia, as capacidades e a confiança do professor são fortalecidas pela troca de experiências, de dinâmicas e das diversas interações que são criadas no âmbito do contexto educativo. Por exemplo, antes da abordagem das nossas aulas de orientação, procurámos conversar com alguns professores de modo a compreendermos que estratégias didático-pedagógicas utilizavam na sua turma para garantirem a eficácia na abordagem desta matéria de ensino. Esta partilha de experiências e de conhecimento permitiu-nos, por exemplo, adaptar algumas situações de aprendizagem, que realizámos nas nossas aulas de orientação, no sentido de termos um maior controlo da turma.

Pensamos que relatório de estágio constitui uma etapa essencial para a nossa formação, dado o seu carácter crítico e reflexivo. Todavia, consideramos que é difícil conseguirmos traduzir no mesmo, a verdadeira essência de todo o processo de estágio, nomeadamente todo o trabalho realizado, as experiências vivenciadas e a mescla de sentimentos que surgem no decurso do mesmo. Ao longo deste processo, ensinámos e, ao mesmo tempo, aprendemos, pelo que consideramos que a pouca experiência profissional tida antes do estágio foi colmatada com muita dedicação e trabalho, o que nos fez crescer enquanto profissionais e enquanto pessoas.

Consideramos que o processo de estágio assume-se como crucial no processo de formação de um professor, tal como referimos anteriormente, no sentido de lhe proporcionar desafios, de o fazer desenvolver capacidades e de lhe permitir ganhar competências. Julgamos que as competências mais significativas, para a função docente, que desenvolvemos e adquirimos ao longo deste processo, dizem respeito: à capacidade de gerirmos aspetos didático-pedagógicos, como por exemplo as estratégias adotadas para a abordagem de uma determinada matéria de ensino e o controlo e organização da turma; a capacidade de planearmos e operacionalizarmos um conjunto de instrumentos que guiam a prática docente, nomeadamente o PA, as UD e os PdA, que continham situações de aprendizagens adequadas ao contexto e às necessidades, dificuldades e potencialidades dos nossos alunos; a capacidade de analisarmos e refletirmos criticamente sobre a nossa intervenção, de modo a podermos evoluir; e, por fim, a capacidade de darmos resposta às questões que decorriam do contexto.

Em suma, podemos afirmar que vemos todo este processo de estágio como um ponto de partida para o nosso futuro profissional. Heck e Williams (1984) citados por Jacinto (2003) referem que uma pessoa “não se torna professor de repente, [pois] tornar-se professor é um processo que continua ao longo da carreira profissional” (p. 58). Pretendemos, desta forma, dar continuidade à construção do conhecimento didático-pedagógico, numa perspetiva de nos tornarmos pessoas e profissionais cada vez melhores.

## 9. Referências

- Almeida, P. & Biajone, J. (2007). Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, 33 (2), pp- 281 – 295. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2.pdf>
- Andrade, P. (2013). Relatório de Estágio Pedagógico realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Funchal: Universidade da Madeira.
- Araújo, D. & Araújo, C. (2000). Aptidão física, saúde e qualidade de vida relacionada à saúde em adultos. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 6 (5), pp. 194 – 203. Retirada de: <http://www.scielo.br/pdf/rbme/v6n5/v6n5a05.pdf>
- Araújo, M. (2012). *Do sonho à realidade: expectativas dos professores face a uma especialização em educação especial e o impacto dessa especialização na atividade docente*. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – Educação Especial. Lisboa: Escola Superior de Educação: Almeida Garrett.
- Balbinotti, C., Barbosa, M., Juchem, L., Balbinotti, M. & Saldanha, R. (2007). A motivação à prática de atividade física regular relacionada ao prazer em adolescentes do sexo masculino. *Coleção Pesquisa em Educação Física*, 6 (2), pp. 13 – 18. Retirado de: <http://www.editorafontoura.com.br/periodico/vol-6/Vol6n2-2007/Vol6n2-2007-pag-13a18/Vol6n2-2007-pag-13a18.pdf>
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Boavista, C. & Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, pp. 77 – 93. Retirado de: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n23/n23a05.pdf>
- Caires, S. (2006). Vivências e percepções do estágio pedagógico: Contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do “Tornar-se professor”. *Análise Psicológica*, 24 (1), pp. 87 – 98. Retirado de: <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/156>
- Carmona, A. (2012). Relatório de estágio “A unidade Didática como estratégia de ensino integrado – dos fundamentos didatológicos aos processos de construção”. Relatório de estágio realizado com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e

- Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Clemente, F. & Mendes, R. (2013). Perfil de Liderança do Diretor de Turma e Problemáticas Associadas. *Exedra*, (7), p. 70-85. Retirado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4389981>
- Decreto-Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto – *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República: Série I, n.º 166 (2009). Acedido a 12 de jul. 2016. Disponível em:  
[http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?nid=1744&tabela=leis&so\\_mio=](http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis&so_mio=)
- Castro, P., Tucunduva, C. & Arns, E. (2008). A importância do planeamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. *Revista Científica de Educação*, 10 (10), pp. 49 – 62. Retirada de:  
[http://www.socialitaperuna.com.br/downloads/plano\\_de\\_aula.pdf](http://www.socialitaperuna.com.br/downloads/plano_de_aula.pdf)
- Castelo, J. (2002). *O exercício de treino desportivo*. Faculdade de Motricidade Humana: Cruz Quebrada.
- Darido, S., Galvão, Z., Ferreira, L. & Fiorin, G. (1999). Educação Física no ensino médio: reflexões e ações. *Motriz*, 5 (2), pp. 138 – 145. Retirada de:  
<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/05n2/5n202Darido.pdf>
- Decreto-Lei n.º 95/91 de 26 de Fevereiro – *Regime Jurídico da Educação Física e do Desporto Escolar – do Ministério da Educação*. Diário da República: 1ª série, n.º 47 (1991). Acedido a 13 de nov. 2015. Disponível em:  
<http://www.spef.pt/imagegallery/1814013641495-Colgios-Educao-Legisla0-DL-95-91.pdf>
- Escola Secundária Jaime Moniz. (2014-2018). *Projeto Educativo*. Retirado de:  
<http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=vJiviJRi-Xw%3d&tabid=13406&mid=35801>
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: O Papel dos Professores*. 1ª Edição. Editorial Presença: Lisboa.
- Freire, P. (1993). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 1ª Edição. São Paulo: Editora Olho d'Água.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Retirado de:  
<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=forums&srcid=MDk3NDcwNjA5OTQyO>

DIzNTAyMjUBMDI5OTEwMTk2MjQ3NDE4Mjc1ODYBWFZKNThKWV2dVlK  
ATAuMQEBdjI

- Freitas, D. (2015). Relatório de Estágio realizado na Escola Secundária Jaime Moniz com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Funchal: Universidade da Madeira.
- García, C. (1999). Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.
- Gouveia, E. (2014). Apontamentos da Unidade Curricular de Didática da Educação Física e Desporto II – Jogos Desportivos Coletivos.
- Gozzi, M. & Ruete, H. (2006). Identificando estilos de ensino em aulas de educação física em segmentos não escolares. *Revista Mackenzie de Educação Física*, 5 (1), pp. 117 – 134. Retirado de: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1304/1008>
- Jacinto, M. (2003). Formação inicial de professores: concepções e práticas de orientação. Lisboa: Ministério da Educação.
- Januário, N., Colaço, C., Rosado, A., Ferreira, V. & Gil, R. (2012). Motivação para a Prática Desportiva nos Alunos do Ensino Básico e Secundário: Influência do Género, Idade e Nível de Escolaridade. *Motricidade*, 8 (4), pp. 38 – 51. Retirado de: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/mot/v8n4/v8n4a05.pdf>
- Junior, N. (2006). O ensino do voleibol. *EFDeportes*, 10 (92), p. 1. Retirado de: <http://www.efdeportes.com/efd92/voleibol.htm>
- Klosouski, S. & Reali, K. (2008). Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo ensino-aprendizagem. *UNICENTRO - Revista Eletrônica Lato Sensu*, 5, pp. 1 – 8. Retirado de: [http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/modulo\\_6/situacoes\\_de\\_aprendizagem/materia\\_l\\_apoio/artigo\\_planejamento\\_ensino\\_como\\_ferramenta\\_basica.pdf](http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/modulo_6/situacoes_de_aprendizagem/materia_l_apoio/artigo_planejamento_ensino_como_ferramenta_basica.pdf)
- Leal, R. (2005). Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 (3), pp. 1 – 6. Retirado de: [http://www.virtual.ufc.br/solar/aula\\_link/llesp/A\\_a\\_H/didatica\\_I/aula\\_03-0021/imagens/03/planejamento\\_ensino.pdf](http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/llesp/A_a_H/didatica_I/aula_03-0021/imagens/03/planejamento_ensino.pdf)
- Luckesi, C. (2000). O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. *Revista Pátio*, 3 (12), pp. 1 - 7. Retirada de: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>
- Martins, A. (2011). A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física. Relatório de estágio apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de

- Educação Física, no Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Lisboa: Universidade Lusófona.
- Mendes, B. (2005). Formação de professores reflexivos: limites, possibilidades e desafios. *Revista Linguagens, Educação e Sociedade*, (13), pp. 37 – 45. Retirado de: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N%2013/artigo3.pdf>
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R. & Damásio, A. (2012) Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra*, (6), pp. 57 – 69. Retirado de: <http://www.exedrajournal.com/docs/N6/04-Edu.pdf>
- Ministério da Educação. (2001a). Programa Nacional de Educação Física – 10º, 11º e 12º anos – Cursos gerais e cursos tecnológicos.
- Ministério da Educação. (2001b). Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2011). Metas de Aprendizagem de Educação Física – Ensino Secundário.
- Ministério da Educação (2013). *Programa do Desporto Escolar 2013-2017*. Acedido em 28 de mar. 2016. Disponível em: [http://www.dgeste.mec.pt/dsrlvt/de/normativos/Programa\\_Desporto\\_Escolar\\_2013\\_2017.pdf](http://www.dgeste.mec.pt/dsrlvt/de/normativos/Programa_Desporto_Escolar_2013_2017.pdf)
- Neto, A. & Aquino, J. (2009). A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica?. *Educação em Revista*, 25 (2), pp. 223 – 240. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n2/10.pdf>
- Peres, A., Ribeiro, D. & Junior, J. (2001). A dança escolar de 1ª a 4ª série na visão dos professores de educação física das escolas estaduais de maringá. *Revista da Educação Física/UEM*, 12 (1), p. 19 – 26. Retirado de: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3760/2590>
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (1989). Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ruso, H. (2005). *La danza en la escuela*. 3ª Edição. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Sousa, A. (1979). *A Dança educativa na escola*. 2º Volume. Lisboa: Básica Editora.

Vieira, V., Priore, S. & Fisberg, M. (2002). A atividade física na adolescência. *Adolescencia Latinoamericana*, 3 (1). Retirado de: <http://www.jocelemsalgado.com.br/padrao.aspx?texto.aspx?idContent=794&idContentSection=326>

## 10. Anexos

### Anexo 1 – Plano anual de turma: matérias de ensino escolhidas pelos alunos, distribuição das mesmas ao longo do ano letivo e periodização das matérias

Matérias escolhidas pelos alunos

Matérias escolhidas		
Matérias de ensino		N.º de escolhas
Jogos Desportivos Coletivos (2 matérias)	Futebol	9
	Andebol	7
	Basquetebol	12
	Voleibol	14
Desportos Individuais (1 matéria)	Atletismo	13
	Ginástica	8
Alternativas (2 matérias)	Orientação	16
	Basebol/softbol	12
	Ténis de campo	11
	Natação	3
Dança	Dança	Obrigatória

Distribuição das matérias de ensino ao longo do ano letivo

Aulas	1º Período			2º Período			3º Período		
	Instalações (3 rotações)	N.º de aulas	Matérias	Instalações (3 rotações)	N.º de aulas	Matérias	Instalações (2 rotações)	N.º de aulas	Matérias
3ª feira	GAL CF CF	26	Basquetebol	PAV CF CF	21	Voleibol	GIN PAV	16	Dança
5ª feira			Atletismo			Futebol			Basebol

Periodização das matérias de ensino no calendário escolar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Legenda

Interrupção letiva - férias	Testes de avaliação
Basquetebol	Fitnessgram
Futebol	F Feriado
Voleibol	T Aula Teórica
Atletismo	Desporto Escolar
Orientação	Aula de apresentação
Basebol	Intervenção no meio
Dança	Extensão Curricular
Aulas genéricas	

## Anexo 2 – Metas de aprendizagem para os alunos do 12º ano

Ano de escolaridade: 12º ano			
Domínio	Metas de aprendizagem	Como procuramos atingir?	Como avaliamos?
Aptidão Física	a) Realizar testes de resistência aeróbica e testes de aptidão muscular, tendo em conta as normas da aptidão física para a saúde, de acordo com a idade dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicámos testes da bateria de testes <i>fitnessgram</i>, no 1º período e no 3º período, comparando os resultados obtidos em cada um destes;</li> <li>• Entregámos, no final do ano letivo, um documento aos alunos com os valores que estes alcançaram e com os valores de referência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Através da comparação dos resultados obtidos pelos alunos com os valores de referência destinados para as idades dos mesmos;</li> <li>• Esta componente era tida em conta na nota final do aluno, em caso de dúvida.</li> </ul>
Conhecimentos	<p>a) Conhecer e ser capaz de aplicar diferentes meios e métodos de treino para desenvolver capacidades motoras, tendo em conta a intensidade e o esforço realizados.</p> <p>b) Analisar aspetos relacionados com a ética no desporto, compreendendo aspetos referidos pelo PNEF como a dopagem e os riscos para a saúde e o <i>fairplay</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicámos trabalho de desenvolvimento das capacidades condicionais (força e flexibilidade) em todas as aulas;</li> <li>• Apresentámos, ao longo das aulas destinadas aos conteúdos teóricos, em <i>powerpoint</i>: os benefícios da atividade física; a importância do trabalho de desenvolvimento das capacidades condicionais (força e flexibilidade); a importância da ética no desporto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Através de um teste escrito por período. Cada teste abrangia conhecimentos específicos das matérias de ensino e das situações de aprendizagem apresentadas nas aulas e conhecimentos relacionados com a saúde e com condutas como o <i>faisplay</i>.</li> </ul>
Atividades físicas	a) Cumprir o nível de introdução em duas matérias dos desportos coletivos, numa matéria dos desportos individuais, numa das disciplinas da Dança e em duas matérias das matérias opcionais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criámos situações de aula adequadas ao nível de aprendizagem dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Através da avaliação inicial para verificarmos qual o nível de aprendizagem dos alunos;</li> <li>• Através da avaliação formativa de modo a verificarmos a prestação, dedicação e empenho dos alunos ao longo das aulas;</li> <li>• Através da avaliação sumativa que também tinha em conta os fatores anteriormente mencionados.</li> </ul>

Adaptado de: Ministério da Educação (2011)

### **Anexo 3 – Exemplo da estrutura de uma unidade didática**

#### **1. Contextualização da Unidade Didática n.º 8 – Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE)**

Esta UD será abordada neste momento do ano letivo dada a instalação atribuída à turma nesta rotação, o ginásio. Naturalmente que as ARE podem ser abordadas em qualquer espaço, no entanto, o facto de termos um espaço ideal para a abordagem desta matéria de ensino constitui então uma mais-valia. É necessário referir que consideramos que as UD deverão constituir uma ferramenta de orientação para a intervenção docente e que devem ter um carácter flexível, passível de alterações e adaptações com o decorrer das aulas.

As ARE constituem, de acordo com o PNEF, uma matéria de ensino que se encontra presente ao longo dos diferentes ciclos de ensino. No PNEF as ARE estão divididas na dança, danças sociais, danças tradicionais portuguesas e aeróbica. A dança constitui uma matéria de ensino obrigatória, desde o 1º ciclo até ao ensino secundário, enquanto que as danças sociais, danças tradicionais portuguesas e aeróbica são matérias alternativas e surgem apenas no 3º ciclo e vão até ao ensino secundário.

Consideramos que as ARE devem ser abordadas segundo uma lógica progressiva em termos de complexidade (Batalha, 2004) e, neste sentido, julgamos que devemos começar por realizar algumas situações lúdicas de modo a que os alunos se familiarizem com a matéria. Após estas situações lúdicas podemos introduzir os movimentos locomotores e não locomotores, que são a base dos conteúdos do PNEF. Depois destes movimentos estarem então consolidados, podemos passar à introdução dos conteúdos do PNEF propriamente ditos e à passagem para a coreografia.

As ARE têm como elemento fundamental o corpo e privilegiam o desenvolvimento das relações interpessoais e de aspetos psicomotores como a coordenação motora, a lateralidade, o equilíbrio, a flexibilidade, a orientação espacial e temporal e o esquema corporal (Neves, 2014), que são essenciais para os alunos. No seguimento desta ideia, Ruso (2005) afirma que as componentes que devem estar presentes no processo educativo da dança são: conhecimento do próprio corpo; componente anatómico-funcional, no sentido de incentivar à saúde; fator lúdico, de modo a motivar os alunos; parte sócio afetiva, para que os alunos se relacionem; componente estética; e, parte cultural.

## 2. Avaliação Diagnóstico

### 2.1. Ficha de Registo da Avaliação Diagnóstico da Matéria de Dança

Tabela nº 1 - Níveis de aprendizagem dos alunos na matéria de dança

Nomes	Relação música/movimento			Coordenação espacial e temporal	Execução dos movimentos
	Coordena os movimentos com a música.	Conta os tempos, iniciando os movimentos no momento certo da música.	Movimentos fluidos, de acordo com o ritmo da música.	Executa movimentos em sincronização com a turma.	Apresenta uma correta colocação postural na realização dos exercícios.
A	3	3	3	2	2
B	3	3	3	3	3
C	3	3	3	3	2
D	3	3	3	3	3
E	3	3	3	3	3
F	2	2	2	2	2
G	3	3	3	3	3
H	3	3	3	3	3
I	2	2	3	3	3
J	2	2	2	3	2
K	3	3	3	3	3
L	4	4	3	3	3
M	3	3	3	3	3
N	4	4	3	3	3
O	Atestado médico – Será avaliado através de um teste escrito da matéria de dança.				
P	3	3	3	3	3

Q	3	3	3	2	3
R	3	3	3	3	3
S	4	4	3	3	3
T	3	3	3	2	3
U	3	3	3	2	3

A tabela de avaliação sumativa deve ser preenchida com valores de 1 a 5, no sentido de nos dar uma perspetiva global do nível de aprendizagem dos alunos da turma, sendo que:

Tabela nº 2 – Critérios de avaliação dos alunos na matéria de dança

Valores	Classificação	Critérios de avaliação
5	Muito Bom (MB)	Realiza todas as componentes
4	Bom (B)	Realiza a maioria das componentes
3	Suficiente (S)	Realiza algumas componentes
2	Insuficiente (I)	Realiza mas não respeita as componentes
1	Mau (M)	Não participa de forma voluntária

### 2.1.1. Justificação da Ficha de Registo da Avaliação Diagnóstico

Procurámos criar uma ficha de registo própria da matéria de dança, de modo a conseguirmos avaliar a relação música/movimento, a coordenação espacial e temporal e a postura do aluno. Dentro do ponto da relação música/movimento pretendemos centrar a nossa atenção na contagem dos tempos da música e na realização de movimentos de acordo com esses mesmos tempos, enquanto que na coordenação temporal e espacial, queremos compreender se os alunos executam os movimentos de forma coordenada com os colegas.

### 2.2. Avaliação-diagnóstico de acordo com os níveis de aprendizagem do PNEF

Tabela nº 3 – Níveis de aprendizagem dos alunos nas ARE de acordo com o PNEF

Níveis de aprendizagem (PNEF)			
Introdutório	Elementar	Parte do nível avançado	Avançado
A, B, C, D, ...	M, N, O, ...		

## 3. Definição de Objetivos

### 3.1. Objetivos Gerais e Específicos da Unidade Didática

A definição de objetivos nesta unidade didática de ARE permite ir ao encontro das necessidades, dificuldades e potencialidades demonstradas pelos alunos na avaliação diagnóstico. Pretendemos utilizar as ARE para resolver esses problemas, atingindo os seguintes objetivos:

1. Realizar movimentos fluídos de forma coordenada com o ritmo da música;
2. Realizar os movimentos em equilíbrio e com uma postura adequada;

3. Executar movimentos em diferentes direções e níveis, de forma coordenada com os colegas.

### **3.2. Objetivos Programáticos**

De acordo com o Ministério da Educação (2001), para o nível elementar do ensino secundário (correspondente ao 10º ano de escolaridade), os alunos deverão ser capazes de cooperar com os colegas, apresentando sugestões para melhorar a execução dos movimentos e aceitando a opinião dos colegas nesse sentido. Os alunos deverão também conseguir analisar os seus movimentos e os movimentos executados pelos colegas, analisando as características dos mesmos e procurando utilizar essa análise para melhorar o seu desempenho (Ministério da Educação, 2001).

Segundo o Ministério da Educação (2001), em situações individuais, com o par ou em grupos com um reduzido número de elementos, os alunos deverão conseguir executar, de acordo com a música: sequências de saltos sem sair do lugar, com variação dos apoios (dois/dois, dois/um, um/dois e um/um) e sequência de voltas, também sem sair do lugar, à direita e à esquerda, sobre dois apoios e sobre um apoio (em meia ponta). Os alunos deverão ainda realizar sequências de passos como descer, subir, afastar, juntar, entre outros, numa combinação com voltas, saltos e poses bem como sequências de saltos, em diferentes sentidos e direções, alternando novamente os apoios, e sequências de voltas, aumentando a amplitude do movimento e o número de voltas executadas (Ministério da Educação, 2001).

Em situações de trabalho em grupo, com música adequada, os alunos deverão combinar habilidades e realizar movimentos em diferentes formas de disposição no espaço (linhas retas, quebradas, entre outros) (Ministério da Educação, 2001). Essas movimentações no espaço deverão ser feitas na lógica da música (Ministério da Educação, 2001).

Já em situações de trabalho a pares ou em trios, com música adequada, os alunos movimentam-se de forma livre no espaço, realizando movimentos locomotores e não locomotores, equilíbrios, pausas e situações de contacto com o(s) colega(s) (Ministério da Educação, 2001). Nestas situações, os alunos deverão ser capazes de seguir a movimentação dos colegas, realizando as mesmas ações e ações contrárias (extensão/flexão, por exemplo) (Ministério da Educação, 2001).

De acordo com o Ministério da Educação (2001), os alunos também deverão propor, preparar e apresentar coreografias, individuais, com o par ou em grupo, realizando movimentos fluídos de acordo com o ritmo da música escolhida.

#### 4. Caraterização dos Recursos Disponíveis

Os recursos disponíveis para a lecionação das ARE nas aulas de EF estão descritos no quadro abaixo apresentado.

Tabela nº 4 - Recursos disponíveis para a lecionação das ARE

Recursos disponíveis	
Recursos Espaciais	Ginásio
Recursos Materiais	Coluna, <i>ipod</i> , computador portátil, projetor, telemóvel
Recursos Temporais	5 Aulas

## 5. Cronograma de Estruturação de Conteúdos do Dança

Tabela nº 5 – Cronograma de estruturação de conteúdos da matéria de dança

Aula	Data	Duração	Local	Conteúdos	Objetivos Específicos	Objetivos Comportamentais
55	03/05	43'	GIN	Avaliação Diagnóstico Abordagem de conteúdos de dança	Avaliação Diagnóstico Relação música-movimento Movimentos locomotores Movimentos não locomotores Coreografias dos grupos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar o nível de aprendizagem dos alunos;</li> <li>• Executar os movimentos de acordo com o ritmo da música;</li> <li>• Realizar os movimentos locomotores (correr, andar, saltitares, saltos de dois/dois e de um/um, toca e anda, afasta e cruza, galope frontal) deslocando-se no espaço em diferentes direções e níveis (baixo, intermédio e alto), de acordo com o ritmo da música;</li> <li>• Realizar movimentos não locomotores (turn), de acordo com o ritmo da música, fechando a volta no final dos 8 tempos;</li> <li>• Efetuar sequências de 8 tempos, no trabalho por vagas, com diferentes variantes, interligando passos, saltos e voltas a dois pés (turn);</li> <li>• Cada grupo deve iniciar a sua coreografia, após analisarem a música que iram coreografar. Cada coreografia deve ter, pelo menos, um salto, uma volta e duas formações diferentes.</li> </ul>
56	05/05	40'	GIN	Dança Aeróbica	Relação música-movimento Movimentos locomotores Movimentos não locomotores Coreografias dos grupos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar movimentos de acordo com o ritmo da música;</li> <li>• Introdução da coreografia de turma com a música do Agir – tempo é dinheiro;</li> <li>• Realizar os movimentos locomotores (andar, correr, saltitares, saltos de dois/dois, um/um, um/dois e dois/um, toca e anda, afasta e cruza, galope lateral) com diferentes ritmos de execução e movimentos não locomotores (turn), tendo sempre em conta o ritmo da música;</li> <li>• Realizar os movimentos locomotores em diferentes níveis (baixo e intermédio);</li> <li>• Realizar voltas à esquerda e à direita, a pés juntos, com e sem deslocamento;</li> <li>• Dar continuidade à coreografia de cada grupo de trabalho.</li> </ul>
57	10/05	45'	GIN	Dança Aeróbica	Relação música-movimento Movimentos locomotores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar movimentos de acordo com o ritmo da música;</li> <li>• Dar continuidade à coreografia de turma com a música do Agir – tempo é dinheiro;</li> </ul>

					<p>Movimentos não locomotores</p> <p>Coreografias dos grupos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar os movimentos locomotores (andar, correr, saltitares, saltos de dois/dois, um/um, um/dois e dois/um) com diferentes ritmos de execução e movimentos não locomotores (turn), tendo sempre em conta o ritmo da música;</li> <li>Consolidação de movimentos locomotores como o correr, o toca e anda e o afasta e cruza;</li> <li>Realizar voltas à esquerda e à direita, a pés junto, com e sem deslocamento;</li> <li>Realizar saltos de dois/dois, um/dois, dois/um; um/um, com aumento gradual da amplitude do salto;</li> <li>Dar continuidade à coreografia de cada grupo de trabalho.</li> </ul>
58	12/05	54'	GIN	<p>Dança</p> <p>Aeróbica</p>	<p>Relação música-movimento</p> <p>Movimentos locomotores</p> <p>Movimentos não locomotores</p> <p>Coreografias dos grupos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar movimentos de acordo com o ritmo da música;</li> <li>Consolidação da coreografia de turma com a música do Agir – tempo é dinheiro;</li> <li>Realizar os movimentos locomotores (andar, saltitares, saltos de dois/dois, um/um, um/dois e dois/um) com diferentes ritmos de execução e movimentos não locomotores (turn), tendo sempre em conta o ritmo da música;</li> <li>Consolidação das voltas à esquerda e à direita com deslocamento;</li> <li>Realizar voltas à esquerda e à direita, a pés juntos e com apenas um pé (pivô), sem deslocamento;</li> <li>Realizar saltos de dois/dois, um/dois, dois/um; um/um, com aumento gradual da amplitude do salto e da distância do solo;</li> <li>Dar continuidade à coreografia de cada grupo de trabalho e apresentação da mesma aos colegas da turma.</li> </ul>
61	02/06	35'	GIN	<p>Avaliação sumativa da dança</p>	<p>Avaliação sumativa</p> <p>Apresentação e avaliação das coreografias de cada grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar movimentos de acordo com o ritmo da música;</li> <li>Consolidação dos movimentos locomotores (andar, galope frontal, galope lateral, saltitares, saltos, voltas com deslocamento) e não locomotores (volta à esquerda e à direita sem deslocamento e pivô à esquerda e à direita) abordados nas aulas anteriores;</li> <li>Cada grupo apresenta a sua coreografia.</li> <li>Verificar a evolução dos alunos na matéria de dança</li> </ul>

Final do 3º período

## 5.1. Justificação da Estruturação

Esta estruturação foi feita com base na instalação que nos foi atribuída, de acordo com o mapa de instalações. Embora as ARE possam ser lecionadas em qualquer espaço, optámos por abordar esta matéria no momento em que tivemos o ginásio. Na aula de avaliação diagnóstico optámos por já introduzir conteúdos de dança, uma vez que sabemos *à priori* que os alunos não tiveram vivências nesta matéria de ensino em anos anteriores.

## 6. Estratégias didático-pedagógicas

Após a avaliação-diagnóstico da matéria de Dança verificamos que os alunos se encontram maioritariamente no nível introdutório de aprendizagem, pois não tiveram vivências desta matéria de ensino em anos anteriores. Assim, e como forma de os alunos se familiarizarem com a matéria de ensino e de mostrarem maior receptividade para a aprendizagem da mesma, começámos por abordar algumas situações lúdicas.

Após situações lúdicas anteriormente referidas introduzimos os movimentos locomotores e os movimentos não locomotores sendo estes a base dos conteúdos programáticos do PNEF. Os movimentos locomotores são: *walk* (andar), *run* (correr), *jump* (saltar de dois pés para dois pés), *hop* (salto de um pé para o mesmo pé) e *leap* (saltar de um pé para o outro pé). Já os movimentos não locomotores são: flexão (*bend*), extensão (*stretch*), oscilação (*swing*), empurrar (*push*), puxar (*pull*), molejar (*bounce*) e tremer (*shake*).

Os movimentos básicos anteriormente referidos foram trabalhados em diferentes direções (direita, esquerda, diagonal direita, diagonal esquerda, baixo e cima), níveis (baixo – sentado, deitado, de joelhos – normal e alto) e linhas no solo (retas, círculos, curvas).

Com a execução dos movimentos locomotores e não locomotores, anteriormente referidos, estaremos a trabalhar os conteúdos que o PNEF preconiza para a Dança no nível elementar. Desta forma, procurámos abordar estes conteúdos de uma forma progressiva em termos de complexidade (Batalha, 2004), de modo a facilitar a consolidação dos movimentos por parte dos alunos.

Para a abordagem dos passos, introduzimos primeiramente os movimentos locomotores como a corrida e o andar, em diferentes sentidos, direções e níveis.

Já para a abordagem das voltas optámos por iniciar com rolamentos no solo e rodopiar sentado e de joelhos, de modo a que os alunos experienciem situações mais simples. Após estas situações procurámos passar para as voltas a pés juntos, à esquerda e à direita, em diferentes níveis (baixo, intermédio e alto) e, por fim, abordámos as voltas sobre um pé, que exigem maior capacidade de equilíbrio.

Por fim, para a abordagem dos saltos, optámos por introduzir primeiramente os saltitares, passando para os saltos de dois/dois, de um/dois, de dois/um e de um/um, respetivamente, seguindo

uma lógica progressiva em termos de complexidade. Após a consolidação destes saltos, optámos por introduzir saltos de nível mais avançado, como o salto de *jetê*, trabalhando progressivamente a amplitude dos segmentos corporais e a distância a que o salto é feito do solo.

Procurámos também trabalhar uma coreografia realizada por cada grupo, constituído por quatro elementos, no final de cada aula. Assim, os alunos tinham a base dos conteúdos teóricos, apresentados na primeira aula desta matéria de ensino, e a ideia dos conteúdos que iam sendo trabalhados no decorrer das aulas. Consideramos que esta forma de abordagem, em que o professor transmite as bases e permite que os alunos criem sequências coreográficas, tal como preconiza o PNEF, potencia a criatividade dos alunos.

## 7. Avaliação Sumativa

Tabela nº 6 - Avaliação sumativa dos alunos na Dança

Nomes	Relação música/movimento			Coordenação espacial e temporal	Coreografia de grupo
	Coordena os movimentos com a música.	Conta os tempos, iniciando os movimentos no momento certo da música.	Movimentos fluidos, de acordo com o ritmo da música.	Executa movimentos em sincronização com a turma.	
A	15	16	16	17	15
B	15	15	16	17	15
C	18	19	17	18	17
D	12	13	15	13	17
E	13	12	14	12	15
F	11	10	10	10	15
G	16	14	16	15	17
H	18	19	14	17	15
I	13	13	15	16	15
J	11	10	10	10	17
K	16	16	16	16	18
L	19	19	19	19	18
M	18	18	18	19	18
N	19	19	16	19	17
O	13	13	13	13	13

P	19	18	18	18	17
Q	19	18	17	18	18
R	18	18	18	18	17
S	19	19	18	19	17
T	14	14	14	15	15
U	13	13	15	14	15

A tabela de avaliação sumativa deve ser preenchida com valores de 1 a 20, sendo que:

Tabela nº 7 – Critérios de avaliação dos alunos na matéria de dança

Valores	Classificação	Critérios de avaliação
18-20	Muito Bom (MB)	Realiza todas as componentes
14-17	Bom (B)	Realiza a maioria das componentes
10-13	Suficiente (S)	Realiza algumas componentes
6-9	Insuficiente (I)	Realiza mas não respeita as componentes
0-5	Mau (M)	Não participa de forma voluntária

### **8. Balanço da Unidade Didática**

A abordagem da dança constituiu um desafio no sentido de termos pouca experiência neste âmbito e de sentirmos algumas dificuldades pessoais, nomeadamente ao nível da contagem dos tempos musicais, no que diz respeito à lecionação desta matéria de ensino. Todavia, consideramos que com o passar das aulas, esta dificuldade foi sendo, de certa forma colmatada, o que fez com que nos sentíssemos mais à vontade e demonstrássemos assim maior segurança na nossa intervenção.

No seguimento da ideia anterior, consideramos que o planeamento das aulas com antecedência e a discussão do mesmo com a orientadora, constituiu uma mais-valia em termos de aprendizagem. Uma aula de dança envolve preparação e trabalho das músicas a utilizar bem como o treino para podermos exemplificar as situações diante dos alunos, de modo a que estes não sejam induzidos em erro na realizam dos movimentos. É importante realçar que enquanto professores não temos que saber necessariamente exemplificar as situações de aprendizagem, no entanto, no caso da dança, essa demonstração facilita realmente a compreensão dos alunos. Em alguns momentos optamos também por pedir a aluna mais proficiente e com experiência ao nível das danças sociais, que exemplificasse algumas situações de aprendizagem.

Sendo que a maior parte dos alunos não tinha tido experiências significativas no âmbito desta matéria de ensino e de acordo com aquilo que observamos na avaliação diagnóstico, optámos por introduzir conteúdos simples, do nível elementar, aumentando gradualmente o grau de complexidade, de acordo com a capacidade de consolidação dos alunos. Sentimos que este processo foi eficaz, pois os alunos adquiriram as noções de ritmo/movimento, e de passos, saltos e voltas, que pretendíamos e que o próprio PNEF preconiza.

Consideramos que a dinâmica das aulas foi boa, no entanto em alguns momentos da aula seria necessário que tivesse existido um maior número de intervenções e feedbacks da nossa parte, de modo a que os alunos não se sentissem perdidos numa matéria de ensino em que estão menos à vontade e na qual se podem sentir expostos. No decorrer dos exercícios é essencial mostrarmos que estamos presentes e a guiar os alunos. A turma demonstrou ter muita receptividade para a aprendizagem desta matéria de ensino pelo que apenas tínhamos que focar a nossa atenção na orientação dos mesmos, o que nem sempre aconteceu, tal como foi referido anteriormente, pelo facto de estarmos tão concentrados em questões como o domínio de conteúdos e construção da aula. Todavia, consideramos que esta foi uma experiência muito positiva para os alunos e enriquecedora em termos de aprendizagem, para ambas as partes.

Em todo o trabalho que fizemos em xadrez, nomeadamente no treino da coreografia da turma, procuramos trocar as filas, de modo a que todos os alunos passassem pela frente, junto do professor. No entanto, dado o pouco tempo, esta situação desejada nem sempre foi possível. Esta estratégia é muito relevante sobretudo para os alunos que demonstrem estar menos confiantes ou que sintam que têm menos atenção do professor. Deve ser algo a ter em conta em todas as aulas em que adotamos esta formação.

Julgamos que nas duas primeiras aulas em que realizamos o trabalho por vagas, a escolha das músicas dificultou a nossa intervenção. Quando sentimos dificuldade em contar os tempos musicais, temos que escolher músicas que estejamos mais à vontade e com um ritmo mais marcado. Após reflexão, alteramos as músicas e conseguimos, desta forma, orientar de melhor forma o trabalho por vagas, deixando de ser necessário o auxílio da orientadora. O estágio pedagógico dá-nos ferramentas para melhorarmos as nossas capacidades e intervenções enquanto futuros docentes, pelo que é natural que seja necessário a existência de orientação sempre que nos sentimos menos à vontade.

Consideramos que o trabalho das coreografias dos grupos foi essencial, não só para promover a integração de todos os alunos como também para apelar à criatividade dos mesmos. A formação dos grupos foi feita no sentido de juntar alunos mais proficientes com alunos menos proficientes, para que existisse entajuda. Sentimos que a escolha dos grupos foi adequada e que as nossas orientações foram essenciais para que os alunos ligassem os diferentes movimentos que criaram, numa coreografia e de acordo com o ritmo da música. Em todas as aulas procuramos realizar sequências coreográficas, dando conteúdos de passos, saltos e voltas, para que os alunos pudessem fazer um *transfer* para as suas próprias coreografias. Julgamos também que a apresentação do trabalho desenvolvido até ao momento, no final de cada aula, constitui uma mais-valia, pelo facto de obrigar a que os alunos estejam atentos e

envolvidos na criação da coreografia e que se sintam responsáveis por terem que criar movimentos e apresentá-los a toda a turma.


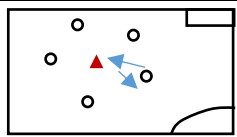
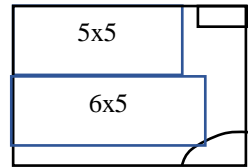
Consideramos que o número de aulas desta unidade didática foi muito reduzido, pelo que optámos por nos centrar apenas na dança, que constitui uma matéria obrigatória, dentro das ARE, e na aeróbica, através da abordagem de algumas sequências coreográficas. A consolidação dos movimentos e das situações de aprendizagem demoram algum tempo, pelo que pensamos que esta foi a decisão mais acertada, tendo em conta o tempo que tínhamos disponível. As decisões tomadas ao longo da unidade didática foram muito pertinentes e visaram sempre a aprendizagem e evolução dos alunos.

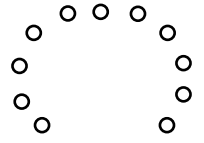
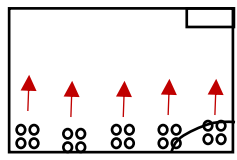
## **9. Referências**

- Batalha, A. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Neves, A. (2014). Dança e psicomotricidade: propostas do ensino da dança na escola, *SCIAS Arte/Educação*, 3 (3), 67-85. Retirado de: <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/SCIAS/article/view/577/pdf>
- Ministério da Educação. (2001). Programa de Educação Física de 10º, 11º e 12º anos – Cursos gerais e cursos tecnológicos.
- Ruso, H. (2005). *La danza en la escuela*. 3ª Edição. Barcelona: INDE Publicaciones.

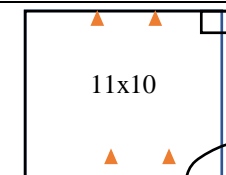
## Anexo 4 – Exemplos de planos de aula

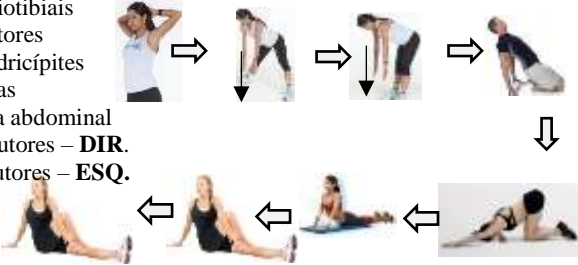
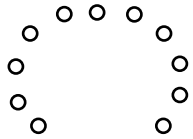
ESCOLA SECUNDÁRIA JAIME MONIZ				
Aula n.º: 37	Data: 16/02/2016	Hora: 8h10 – 9h20 (70')	Local: Campo de futebol	Ano/Turma: 12º9
Número de alunos: 21	Matérias de Ensino: Futebol e Atletismo (Lançamento do dardo)		Material: 2 bolas de futebol; 2 bolas de andebol; 11 coletes; 10 meias bolas; 15 cones altos; 15 bolas de baseball de cabedal (mais duras).	
Objetivos Específicos (Sumário): 1. Exercícios de atletismo para trabalhar o lançamento do dardo (corrida frontal, corrida lateral, lançamento e recuperação). 2. Exercícios de futebol para trabalhar: domínio de bola; precisão do passe e da receção; drible; ocupação racional do espaço de jogo; manutenção da posse de bola; passe e desmarcação; remate; marcação HXH; interceção de linhas de passe; desarme; contra-ataque. 3. Trabalho das capacidades coordenativas e condicionais (força, potência aeróbia e flexibilidade).			Professora Estagiária: Sandra Brito	

	Conteúdos Didáticos	Organização Pedagógica	Objetivos Comportamentais	Organização Espacial	Duração	
					TA	TE
1	Apresentação dos conteúdos a abordar na aula.	- Responsáveis pelo <b>material</b> : A, B, C. - Verificar material para a aula/presença dos alunos; - Teste dia 15 de Março – 3f (sala do campo, a marcar). - <b>Verificar acessórios dos alunos e cabelo apanhado.</b>	Estar atento e tirar possíveis dúvidas.		8h10 8h11	1'
Tempo de transição (instrução e organização)					30''	
2	Exercício lúdico para ativação cardiorrespiratória e músculo-esquelética.	Os alunos encontram-se na forma de círculo e têm de correr até ao cone e voltar para o círculo realizando as diferentes variantes de corrida ditas pela professora: a) Corrida normal; b) saltos a pés juntos; c) pé-coxinho; d) Corrida lateral como no lançamento do dardo; e) sprint.	- Realizar as diferentes variantes de corrida desde o círculo, até ao cone e de volta ao círculo.		8h11 8h14	3'
Tempo de transição (instrução e organização – Divisão das equipas, entregados coletes e delimitação do espaço)					30''	
3	Exercício para ativação cardiorrespiratória e músculo-esquelética.	Jogo da bola ao fundo, com uma bola de andebol. Para ser ponto, quando a bola é colocada na linha de fundo do campo adversário, todos os elementos da equipa que está a atacar têm que passar para o meio campo adversário (estará delimitado por uma meia bola), como forma de obrigar todos os alunos a se deslocarem. Equipas: E1: A, ... E2: B, .... E3: C, ... E4: D, ...	- Desmarcar-se constantemente para espaços livres, criando linhas de passe ao portador da bola; - Marcação HXH; - Toda a equipa atacante tem que estar no meio campo adversário para ganhar um ponto quando a bola é colocada ao fundo.		8h14  8h19	5'

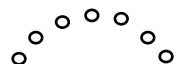
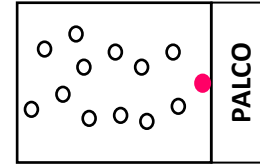
Tempo de Transição (organização em semicírculo e instrução)				30''		
4	Trabalho de desenvolvimento da força, através do treino intervalado de alta intensidade.	<b>1 série – 20'' cada exercício – 10'' de recuperação entre cada exercício</b>		8h19	4'	
		1 – Saltos sucessivos nos quais as mãos estão a altura do peito e os joelhos devem tocar nas mãos.	5 – Abdominais com os pés no solo e direcionados para o interior do semicírculo			
		2 - Prancha levando os joelhos ao lado e alternadamente aos ombros.	6 - De cócoras toca no chão e faz salto em extensão.			
		3 - Saltos sucessivos nos quais as mãos estão a altura do peito e os joelhos devem tocar nas mãos.	7 - Abdominais com os pés no solo e direcionados para o interior do semicírculo			
		4 - Prancha levando os joelhos ao lado e alternadamente aos ombros.	8 - De cócoras toca no chão e faz salto em extensão.			
Tempo de Transição ( <b>MEDIÇÃO DA FC – 6''</b> , instrução e organização – Cada grupo com três bolas de baseball, divisão dos grupos, entrega dos cones/meias bolas)		2'				
5	Exercício de atletismo para trabalhar a fase do lançamento e a fase da recuperação.	Os alunos estão divididos em grupos de 4 elementos e vão realizar a fase do lançamento do dardo, utilizando uma bola de baseball, sem que haja corrida. Dentro do grupo vão realizar uma espécie de competição, em que têm que ver qual dos elementos lança mais longe (marcam o lançamento de cada um com um cone/meia bola).  Realizam três alunos de cada vez, de acordo com o número de bolas.  <b>Variantes:</b> - Realizam o movimento do lançamento sem handicaps, tentando sempre superar-se a si e aos colegas (3'); - Após a observação dos lançamentos, os colegas têm que colocar condicionantes diferentes a cada aluno do seu grupo, de modo a que este consiga lançar o mais longe possível (6'). Podem variar as condicionantes a cada lançamento.  <b>Grupos:</b> G1: A, ...	<p>- Analisar o movimento dos colegas de modo a conseguir colocar condicionantes que potenciem o movimento.</p> <p><b>Lançamento do dardo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rentabilização da cadeia cinética para conseguir atingir a maior distância possível;</li> <li>- Realizar a pega com os dedos indicador e polegar;</li> <li>- Para lançar, o pé que está à frente é o contrário à mão que tem a bola e que vai lançar;</li> <li>- Pé da frente bloqueia o movimento e há um avanço da bacia e do peito na direção do movimento;</li> </ul> <p><b>Recuperação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Na recuperação, apenas tem que trazer o MI que estava atrás, para a frente,</li> </ul>	8h25	9'	
						

		G2: B, ... G3: C, ... G4: D, ... G5: E, ...	evitando ultrapassar o limite da zona de lançamento. <b>Têm obrigatoriamente de realizar esta fase.</b>		8h34	
Tempo de transição (instrução – Isabel exemplifica)					1'	
6	Exercício de atletismo para trabalhar a fase da corrida frontal, da corrida lateral e a fase do lançamento.	Na mesma organização do exercício anterior, os alunos introduzem a corrida lateral, realizando quatro apoios antes de fazerem o lançamento propriamente dito. Sem competição, começam por fazer dois elementos do grupo em simultâneo e vão trocando (3');  <b>Variantes:</b> - Após esta situação de aprendizagem, voltam a realizar a competição dentro do grupo, vindo com a introdução da corrida lateral, quem consegue lançar mais longe (3'); - Os alunos realizam corrida frontal, corrida lateral e realizam o lançamento. Continuam em competição nesta variante (2').	<b>Pega</b> - Realizar a pega com os dedos indicador e polegar; <b>Corrida lateral</b> - Corrida de balanço lateral com braço que tem a bola direcionado para trás, em extensão e acima do ombro; <b>Lançamento</b> - No lançamento, o pé que está à frente é o contrário à mão que vai lançar e o corpo é ligeiramente arqueado atrás; - Pé esquerdo bloqueia o movimento e há um avanço da bacia e do peito na direção do movimento;  - Devem também realizar a fase de recuperação, tal como no exercício anterior.		8h35	8'
Tempo de transição (instrução e organização – formação das equipas, entrega dos coletes e delimitação dos campos)					1'	
7	Jogo reduzido para potenciar a manutenção da posse de bola, as marcações e desmarcações de apoio e de rutura.	Os alunos realizam jogo, procurando realizar as ações tático-técnicas aprendidas ao longo das aulas de futebol. No campo 1 os alunos podem rematar (com GR).  Equipas: E1: A, ... E2: B, ... (coletes)  E3: C, ... E4: D, ... (coletes)	- Ocupação racional do espaço de jogo; - Passe e desmarcação para uma zona livre; - Criar linhas de passe ao portador da bola; - Desmarcações de apoio e de rutura; - Marcação HXH; - Drible; - Interceção de linhas de passe; - Desarme.		8h44	11'
Tempo de transição (instrução, organização – divisão das equipas, entrega de coletes, marcação dos campos)					1'	
8	Jogo de futebol para trabalhar ocupação do	Utilizando todo o espaço de aula, os alunos realizam um jogo de 11x10, com GR.	- Ocupação racional do espaço de jogo; - Passe e desmarcação para uma zona livre;		8h56	

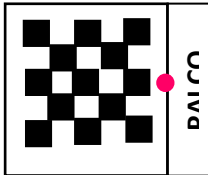


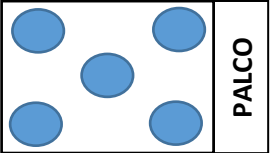
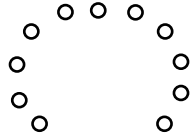
	espaço, marcação HxH, desmarcações de apoio ou de rutura, drible, passe desmarcação, entreaajuda.	Equipas: Equipa 1: A, B, C, ...  Equipa 2: D, E, F, ...  Trocamos de GR ao fim de algum tempo.	- Criar linhas de passe ao portador da bola; - Desmarcações de apoio e de rutura; - Marcação HXH; - Drible; - Interceção de linhas de passe; - Desarme.			20'
Tempo de') transição (recolhem o material, organização da turma em semicírculo e instrução)						30''
9	Trabalho de desenvolvimento da flexibilidade.	<b>1 série - 20'' cada exercício</b>				
	Balço e finalização da aula.	<p>1 - Peitoral 2 - Isquiotibiais 3 - Adutores 4 - Quadrícipites 5 - Costas 6 - Zona abdominal 7 - Abdutores - <b>DIR.</b> 8 - Abdutores - <b>ESQ.</b></p> 	<p>1 - Costas numa postura correta; puxa os braços para trás; 2 - Pernas bem afastadas, tocando com as mãos no solo; 3 - Pernas em extensão; chegar ao seu máximo; 4 - Mãos apoiadas nos tornozelos; pés em pontas; não deixar os glúteos tocarem nos calcanhares; contrair os glúteos; 5 - Não se sentar, manter os glúteos em cima; apoiar-se sobre os antebraços; 6 - Contrair os glúteos e manter os braços em extensão; 7 e 8 - Mão contrária auxilia a perna na posição pretendida; tronco roda para o lado da perna fletida.</p>		9h16	4'
		Na próxima aula quem traz o material é: D, E, F. <b>VERIFICAR MATERIAL.</b>				9h20

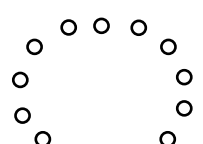
ESCOLA SECUNDÁRIA JAIME MONIZ				
Aula n.º: 58	Data: 12/05/2016	Hora: 8h10 – 9h20 (70')	Local: Ginásio	Ano/Turma: 12º9
Número de alunos: 21	Matérias de Ensino: Atividades Rítmicas e Expressivas		Material: Ipod, coluna, computador, chave do ginásio	
Objetivos Específicos (Sumário): 1. Exercícios de dança para trabalhar a relação música-movimento, os movimentos locomotores e os movimentos não locomotores. 2. Sequência coreográfica para trabalhar os movimentos locomotores e não locomotores trabalhados na aula e a relação música-movimento. 3. Continuação do desenvolvimento da coreografia de cada grupo. 4. Trabalho das capacidades coordenativas e condicionais (força, potência aeróbia e flexibilidade).			Professora Estagiária: Sandra Brito	

	Conteúdos Didáticos	Organização Pedagógica	Objetivos Comportamentais	Organização Espacial	Duração	
					TA	TE
1	Apresentação dos conteúdos a abordar na aula.	<p><b>- Verificar presença, acessórios dos alunos e cabelo apanhado.</b></p> <p>- Dizer ao aluno A que ultrapassou o limite de faltas em psicologia e em biologia.</p>	- Devem estar atentos e tirar possíveis dúvidas.		8h10	1'
Tempo de transição (instrução e organização)					8h11	
2	Exercício para ativação cardiorrespiratória e músculo-esquelética e para trabalhar os movimentos locomotores (passos, saltos, voltas com deslocamento) e não locomotores (turn).	<p>Ao comando do professor, os alunos deslocam-se de acordo com o ritmo da música, em diferentes sentido e direções, de acordo com as variantes:</p> <p style="text-align: center;"><b>Dispersos no espaço</b></p> <p><b>Música: Coldplay - Yellow</b></p> <p>- Andar para a frente + andar para trás a marcar o ritmo da música com os braços, da forma que quiserem (exemplo: palmas, estalinhos, movimentar braços para a esquerda e direita, shake de mãos, swing de braços);</p> <p>- Andar para a frente + volta sobre um pé à direita + andar para a frente + volta sobre um pé à esquerda</p> <p>- Andar + volta no chão <b><u>(Isabel exemplifica a que o grupo dela faz na coreografia)</u></b></p> <p>- Passo troca passo + um passo + salto de gazela</p> <p>- Passo troca passo + um passo + salto de gato</p> <p><b>Música: Train – Drive by</b></p>	<p>- Realizar os movimentos ao som da música. Se der tempo repetem as variantes;</p> <p>- Se os alunos andarem apenas à volta do praticável podemos dizer-lhes que têm que passar pelo meio ou que têm que andar por direções e sentidos diferentes do colega x (aos pares, neste caso), por exemplo.</p>		8h11	13'

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Andar para o lado cruzando apoios – Afasta, cruza (à frente), afasta, cruza (atrás);</li> <li>- Toca e anda</li> <li>- Andar normal (4t) + volta à direita (sem deslocamento) + andar normal (4t) + volta à esquerda (sem deslocamento)</li> <li>- Andar normal (4t) + volta sobre um pé (4t) + andar normal (4t) + volta sobre um pé (4t)</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Aos pares (rapazes de mão dada com raparigas)</b></p> <p><b>Música: Usher - Sream</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Andar de mão dada para a frente + andar de mão dada para trás (marcando ritmo com braços)</li> <li>- Correr de mão dada para a frente + correr de mão dada para trás</li> <li>- De mão dada, um de frente e outro de costas + troca</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Dispersos no espaço</b></p> <p><b>Música: David Guetta – Work Hard</b> (cada exercício 8 tempos)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Correr para a frente + correr para trás;</li> <li>- Saltitares (duas vezes no mesmo pé) com joelhos ao peito + correr para a frente;</li> <li>- Saltitares (duas vezes no mesmo pé) com pontapé + andar para a frente</li> <li>- Passo troca passo para a frente alternando direita e esquerda + passo troca passo para trás alternando direita e esquerda</li> <li>- Passo troca passo lateral + corrida para a frente</li> </ul>					8h23			
		Tempo de transição (instrução e organização – organização das vagas (A, B e C a meio))							1'	
3	Exercício de dança para trabalhar a relação música-movimento, deslocamento, voltas e níveis.	<p>Os alunos saem em vagas de 8 tempos e ficam no lado oposto do praticável assim que terminam a tarefa, formando fila novamente. <b>Cada vaga realiza, em 2 frases de 8 tempos</b>, os movimentos abaixo apresentados.</p> <p><b>Música: David Guetta – Work Hard</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saltitares (1-2) + saltitares com pontapé ao lado com braços para o lado do pontapé (3-4) para saltitares (5-6) + saltitares com pontapé ao lado com braços para o lado do pontapé (7-8)</li> <li>- Andar normal (1-2), Passo troca passo lateral (3-4), andar normal (5-6), passo troca passo lateral (7-8)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar os movimentos indicados pela professora, de acordo com o ritmo da música;</li> <li>- Sai cada fila após 8 tempos.</li> </ul>				8h24			

		<p>- Andar normal (1-2), meia volta (3-4), andar de costas (5-6), meia volta (7-8)</p> <p>- Andar normal (1-2), meia volta com pirueta (3-4), andar de costas (5-6), meia volta com pirueta (7-8)</p> <p><b>Música: Agir – tempo é dinheiro</b></p> <p>- Passo troca passo para a diagonal direita superior (1-2), passo troca passo para a diagonal esquerda (3-4), passo troca passo frontal superior para a diagonal direita (5-6), passo troca passo frontal para a diagonal esquerda (7-8)</p> <p>- Passo troca passo (1-2), dá um passo (3-4), salto de gazela (5-6), andar (7-8)</p> <p>- Passo troca passo (1-2), dá um passo (3-4), salto de gato (5-6), andar (7-8)- Andar normal (1-2), volta sobre dois pés com deslocamento (3-4), andar normal (5-6), volta sobre dois pés com deslocamento (7-8)</p> <p>- Andar normal (1-2), volta sobre um pé (3-4), andar normal (5-6), volta sobre um pé (7-8)</p>			8h35	11'
Tempo de transição (instrução e organização – colocação da turma em xadrez – A, B, C em cada linha)						1'
4	Sequência coreográfica para trabalhar os movimentos locomotores e não locomotores e a ligação entre frases musicais.	<p>- <b>Exemplifico de costas para os alunos</b> e depois digo que quando eu for para a minha direita eles vão para a direita deles. Relembro quatro frases sem música e depois com música.</p> <p><b>Música: Agir – tempo é dinheiro</b></p> <p>1 / 2 – Andar no lugar (4t) + Andar para a frente (4t) + andar no lugar (4t) + andar para trás (4t) – inicia com pé direito;</p> <p>3 / 4– Passo troca passo direita e esquerda (4 tempos para a frente e 4 tempos para trás em cada uma das frases);</p> <p>5/6– Lunge simples</p> <p>7 – Andar no lugar (4t) + volta com deslocamento para a direita (4t)</p> <p>8 – Andar no lugar (4t) + volta com deslocamento para a esquerda (4t)</p> <p>9/10 – Saltitares com joelho ao peito – (2t cada pontapé) “<b>Anel de cartão</b>”</p> <p>11/12 – Andar no lugar (4t) + Andar para a frente (4t) + andar no lugar (4t) + andar para trás (4t) – inicia com pé direito;</p>	<p>- Os alunos devem realizar os movimentos de forma coordenada com o ritmo da música;</p> <p>- Devem realizar movimentos fluidos;</p> <p>- Devem procurar executar os movimentos em sincronização com a turma;</p> <p>- Os alunos devem guiar-se pela sua direita.</p>		8h36	10'

		13/14 -Passo troca passo direita e esquerda (4 tempos para a frente e 4 tempos para trás em cada uma das frases); 15/16 - Lunge simples 17 – Andar no lugar (4t) + volta com deslocamento para a direita (4t) 18 – Andar no lugar (4t) + volta com deslocamento para a esquerda (4t) 19/20 - Saltitares com joelho ao peito - (2t cada pontapé)			8h46							
Tempo de transição (instrução e organização – cada grupo encontra-se numa determinada parte do praticável)					1'							
5	Exercício para trabalhar a autonomia dos alunos, a relação música-movimento, os passos, saltos e voltas.	<p><b>Música: Calvin Harris –This is what you came for feat. Rihanna.</b></p> <p>Dar continuidade ao trabalho da coreografia em grupo. - Tem de ter obrigatoriamente uma volta e um salto e duas formações diferentes – <b>Alteração: 10 frases musicais em vez de 20;</b> - <b>Cada grupo tem que apresentar pelo menos as 8 primeiras frases musicais no final da aula, a toda a turma. Ficam no meio do praticável e os outros alunos sentam-se a ver.</b></p> <p>- <b>Os alunos têm 15' para treinarem e 9' para apresentarem – As apresentações à turma iniciam-se às 9h02</b></p> <p><b>Em cada grupo:</b> Devo dar exemplos de diferentes formações (xadrez, diagonal, quadrado, círculo, espiral), de diferentes saltos (dois/dois, um/dois, dois/um, um/um – mesmo pé e outro pé) e de diferentes voltas (dois pés sem deslocamento, dois pés com deslocamento, um pé com menor afastamento, um pé com maior afastamento, no solo).</p>	- Analisar os conteúdos da aula e retirar ideias dos mesmos para a aplicação na sua coreografia; - Realizar os movimentos ao som da música; - Ser criativo, dando ideias e contribuindo para a formação da coreografia.		8h47	24'						
Tempo de transição (organização em semicírculo e instrução)					1'							
6	Trabalho de desenvolvimento da força, através do treino intervalado de alta intensidade, com música. ( <b>Música: faixa 5</b> )	<p><b>1 série – 20'' cada exercício – 10'' de recuperação entre cada exercício</b></p> <table border="1"> <tr> <td>1 – Agachamentos.</td> <td>5 – De cócoras, toca com as mãos no chão e salta, levando os joelhos ao peito no salto.</td> </tr> <tr> <td>2 - Prancha dinâmica, colocando as palmas das mãos e os antebraços no solo alternadamente.</td> <td>6 - Em posição de prancha, com as mãos no solo, leva alternadamente os joelhos ao peito.</td> </tr> <tr> <td>3 – Agachamentos.</td> <td>7 - De cócoras, toca com as mãos no chão e salta, levando os joelhos ao peito no salto.</td> </tr> </table>	1 – Agachamentos.	5 – De cócoras, toca com as mãos no chão e salta, levando os joelhos ao peito no salto.	2 - Prancha dinâmica, colocando as palmas das mãos e os antebraços no solo alternadamente.	6 - Em posição de prancha, com as mãos no solo, leva alternadamente os joelhos ao peito.	3 – Agachamentos.	7 - De cócoras, toca com as mãos no chão e salta, levando os joelhos ao peito no salto.	1 – Pernas afastadas à largura dos ombros; costas direitas; olhar dirigido para a frente; os joelhos não passam da linha ponta dos pés; 2 – Contrair os glúteos e a zona abdominal; 5 – Coloca as mãos no solo na posição de cócoras e depois os braços ajudam na impulsão para o salto em extensão.		9h12	4'
1 – Agachamentos.	5 – De cócoras, toca com as mãos no chão e salta, levando os joelhos ao peito no salto.											
2 - Prancha dinâmica, colocando as palmas das mãos e os antebraços no solo alternadamente.	6 - Em posição de prancha, com as mãos no solo, leva alternadamente os joelhos ao peito.											
3 – Agachamentos.	7 - De cócoras, toca com as mãos no chão e salta, levando os joelhos ao peito no salto.											

		4 - Prancha dinâmica, colocando as palmas das mãos e os antebraços no solo alternadamente.	8 - Em posição de prancha, com as mãos no solo, leva alternadamente os joelhos ao peito.	6 - Contrair glúteos e zona abdominal; levar joelhos ao peito.		9h16	
Tempo de transição ( <b>MEDIÇÃO DA FC – 6''</b> , instrução)						30''	
7	Trabalho de desenvolvimento da flexibilidade, com música.	<b>20'' em cada exercício.</b>		1 – Costas numa postura correta; puxa os braços para trás; 2 – Pernas bem afastadas, tocando com as mãos no solo; 3 – Pernas em extensão; chegar ao seu máximo; 4 – Mãos apoiadas nos tornozelos; pés em pontas; não deixar os glúteos tocarem nos calcanhares; contrair os glúteos; 5 – Não se sentar, manter os glúteos em cima; apoiar-se sobre os antebraços; 6 – Contrair os glúteos e manter os braços em extensão; 7 e 8 – Mão contrária auxilia a perna na posição pretendida; tronco roda para o lado da perna fletida.		9h16	4'
	Balanço e finalização da aula – <b>3ª</b> há aula (atividade), os alunos vão ter junto ao ginásio.	<p>1 - Peitoral</p> <p>2 - Isquiotibiais</p> <p>3 - Adutores</p> <p>4 - Quadríceps</p> <p>5 - Costas</p> <p>6 - Zona abdominal</p> <p>7 - Abdutores – <b>DIR.</b></p> <p>8 - Abdutores – <b>ESQ.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Música: Natiruts – Me namora</b></p>					
						9h20	

## Anexo 5 – Fichas de registo da avaliação diagnóstico

Matérias de ensino: basquetebol e futebol

<b>Níveis de domínio de jogo</b>	<b>Caraterísticas</b>	<b>Nome dos alunos</b>
<b>Nível Espontâneo</b>	Espaço ocupado em função da bola	
	Progressão no terreno em função da bola	
	Insuficiente domínio da bola	
	Ausência de cooperação	
<b>Nível Intencional</b>	Espaço ocupado em função dos colegas e adversários	
	Progressão no terreno em função da baliza	
	Domínio instável da bola	
	Cooperação “oportunista” intermitente	
<b>Nível Estruturado</b>	Ocupação racional do espaço	
	Progressão no terreno em função dos colegas, adversários, bola e baliza	
	Domínio estável da bola	
	Cooperação consciente	
<b>Nível Elaborado</b>	Ocupação estratégica do espaço	
	Progressão estratégica no terreno de jogo	
	Domínio estável e criativo da bola	
	Cooperação subconsciente (automatismo)	

Retirado de: Garganta (1995, citado por Gouveia, 2014)





**Matéria de ensino: voleibol**

Níveis de domínio de jogo	Caraterísticas		Nome dos alunos
<b>Jogo estático</b>	Serviço	Percentagem elevada de serviços falhados	
	Receção	Ausência de deslocamento	
	Ataque	A troca de bola entre jogadores é praticamente nula (1 toque)	
	Defesa	Atitude de espera em posição estática	
	Ocupação do espaço	Imobilidade do espaço (ocupação não racional)	
<b>Jogo anárquico</b>	Serviço	Percentagem média de serviços eficazes	
	Receção	Não orientada para o passador / chegada tardia à bola	
	Ataque	Finalização do ataque no espaço afastado da rede / Ataque revela fraca eficácia ofensiva	
	Defesa	Defesa normalmente estática	
	Ocupação do espaço	Aglutinação no ponto de queda da bola	
<b>Consecução rudimentar dos três toques</b>	Serviço	Bom enquadramento e batimento da bola	
	Receção	Orientada para o passador / ação motora coordenada	
	Ataque	Ataque predominante em 3 toques / Fraca eficácia ofensiva	
	Defesa	Preocupação em haver 2º toque para a construção do ataque	
	Ocupação do espaço	Estabelecem relações no espaço de jogo / Descentralização em torno da bola	
<b>Consecução elaborada dos três toques</b>	Serviço	Percentagem de serviços falhados muito baixa	
	Receção	Elevada eficácia na receção / chegada atempada à bola / orientada para o passador	
	Ataque	Construção organizada do ataque / Posicionamento tático dos jogadores	
	Defesa	Antecipação do ataque adversário / Defesa alta ou baixa em função do ataque	
	Ocupação do espaço	Comunicação constante / Coordenação das funções entre jogadores	

Adaptado de: Mesquita (1995, citada por Junior, 2006)





**Matéria de ensino:** atividades rítmicas e expressivas

Nomes	Relação música/movimento			Coordenação espacial e temporal	Execução dos movimentos
	Coordena os movimentos com a música.	Conta os tempos, iniciando os movimentos no momento certo da música.	Movimentos fluidos, de acordo com o ritmo da música.	Executa movimentos em sincronização com a turma.	Apresenta uma correta colocação postural na realização dos exercícios.

Forma de preenchimento da ficha de avaliação diagnóstico:

1-Não participa de forma voluntária

2-Raramente cumpre as componentes críticas

3-Cumpe algumas vezes as componentes críticas

4-Cumpe na maior parte das vezes as componentes críticas

5-Cumpe sempre as componentes críticas

## Anexo 6 – Exemplo de ficha individual para entregar aos alunos com os resultados do *fitnessgram* e com os resultados das medições do projeto escola saudável

Ficha individual para as raparigas

Nome da aluna:
----------------

Resultados individuais da realização da medição dos indicadores de saúde do projeto “escola saudável”												
Altura (m)	Peso (kg)	Índice de massa corporal		Perímetro abdominal		Frequência cardíaca				Porcentagem de massa gorda		
		IMC	IMC (Zona)	Perímetro abdominal (cm)	Perímetro abdominal (Zona)	PA Max.	PA Min.	FC (Zona)	F.C.R. (bpm)	% MG	% MG (Zona)	Peso M.G

Resultados individuais da realização da bateria de testes <i>fitnessgram</i>					
Aptidão aeróbia	Força muscular, resistência e flexibilidade				
Teste da milha	Teste dos abdominais	Teste das extensões de braços	Teste da extensão do tronco	Teste do senta e alcança	Teste da flexibilidade dos ombros
1º Período:	1º Período:	1º Período:	1º Período:	1º Período:	1º Período
3º Período:	3º Período:	3º Período:	3º Período:	3º Período:	2º Período

Valores de referência da bateria de testes *fitnessgram* para as raparigas

Teste da milha	
Idades	Minutos : segundos
16 até 17+	10:00 8:00

Teste dos abdominais	
Idades	Execuções
16 até 17+	18 35

Teste da extensão do tronco	
Idades	Cm
16 até 17+	23 30

Teste das extensões de braços	
Idades	Execuções
16 até 17+	7 15

Teste do senta e alcança	
Idades	cm
16 até 17+	30,5

Teste da flexibilidade dos ombros	
Idades	Resultado
16 até 17+	Positivo = contacto das pontas dos dedos atrás das costas

Valores de referência para os indicadores de saúde medidos no projeto “escola saudável”

IMC	
Classificação	IMC
Excesso de magreza	< 18,5
Normal	18,5 – 24,9
Excesso de peso	25 – 29,9
Obesidade grau 1	30 – 34,9
Obesidade grau 2	35 – 39,9
Obesidade grau 3	> = 40

Pressão Arterial		
Classificação	PA sistólica (PA máx)	PA diastólica (PA mín)
Normal	< 120	< 80
Pré-hipertensão	120 - 139	80 - 89
Hipertensão grau 1	140 - 159	90 - 99
Hipertensão grau 2	> = 160	> = 100

Perímetro da cintura	
Categoria de risco	Cm – Mulheres
Muito baixo	< 70
Baixo	70 – 89
Elevado	90 – 109
Muito elevado	> 110

% de massa gorda	
20 – 39 anos:	
Risco de saúde	Mulheres
Elevado	< 21 %
Normal	21 – 32 %
Elevado	33 - 38 %
Muito elevado	> = 39 %

FC de repouso	
Entre 60 a 100 bpm	
Desportistas: 40-60 bpm	

## Ficha individual para os rapazes

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

Resultados individuais da realização da medição dos indicadores de saúde do projeto “escola saudável”												
Altura (m)	Peso (kg)	Índice de massa corporal		Perímetro abdominal		Frequência cardíaca			Porcentagem de massa gorda			
		IMC	IMC (Zona)	Perímetro abdominal (cm)	Perímetro abdominal (Zona)	PA Max.	PA Min.	FC (Zona)	F.C.R. (bpm)	% MG	% MG (Zona)	Peso M.G

Resultados individuais da realização da bateria de testes <i>fitnessgram</i>					
Aptidão aeróbia	Força muscular, resistência e flexibilidade				
Teste da milha	Teste dos abdominais	Teste das extensões de braços	Teste da extensão do tronco	Teste do senta e alcança	Teste da flexibilidade dos ombros
1º Período:	1º Período:	1º Período:	1º Período:	1º Período:	1º Período
3º Período:	3º Período:	3º Período:	3º Período:	3º Período:	2º Período

### Valores de referência da bateria de testes *fitnessgram* para os rapazes

Teste da milha	
Idades	Minutos : segundos
16 até 17+	8:30 7:00

Teste dos abdominais	
Idades	Execuções
16 até 17+	24 47

Teste da extensão do tronco	
Idades	Cm
16 até 17+	23 30

Teste das extensões de braços	
Idades	Execuções
16 até 17+	18 35

Teste do senta e alcança	
Idades	cm
16 até 17+	20

Teste da flexibilidade dos ombros	
Idades	Resultado
16 até 17+	Positivo = contacto das pontas dos dedos atrás das costas

### Valores de referência para os indicadores de saúde medidos no projeto “escola saudável”

IMC	
Classificação	IMC
Excesso de magreza	< 18,5
Normal	18,5 – 24,9
Excesso de peso	25 – 29,9
Obesidade grau 1	30 – 34,9
Obesidade grau 2	35 – 39,9
Obesidade grau 3	> = 40

Pressão Arterial		
Classificação	PA sistólica (PA máx)	PA diastólica (PA mín)
Normal	< 120	< 80
Pré-hipertensão	120 - 139	80 - 89
Hipertensão grau 1	140 - 159	90 - 99
Hipertensão grau 2	> = 160	> = 100

Perímetro da cintura	
Categoria de risco	CM - Homens
Muito baixo	< 80
Baixo	80 – 99
Elevado	100 – 120
Muito elevado	> 120


  

% de massa gorda	
20 – 39 anos	
Risco de saúde	Homens
Elevado	< 8 %
Normal	8 – 19 %
Elevado	20 – 24 %
Muito elevado	> = 25 %

FC de repouso	
Entre 60 a 100 bpm	
Desportistas: 40-60 bpm	

## Anexo 7 – Exemplo de um teste escrito

	Escola Secundária Jaime Moniz		
	Teste escrito de Educação Física		
	Ano letivo 2015/2016		3º Período
	Cotação: 20 valores	Duração: 90 minutos	Ano/turma: 12º9

Nome: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_

**Leia com atenção todas as questões e responda nas folhas do teste. Nas questões de escolha múltipla faça um círculo à volta da alínea correta.**

### Parte I - Basebol (7val.)

- No basebol, o jogo inicia-se com quantos atacantes em campo? (0,25val.)
  - 1 atacante
  - 9 atacante
  - 2 atacantes
- Qual o gesto técnico que dá início ao jogo de basebol? (0,25 val.)
  - Batimento
  - Lançamento
  - Receção
- Indique qual o nome dado ao jogador defesa que se encontra entre a 2ª base e a 3ª base e que função tem no jogo. (0,5val.)
- Qual o objetivo do jogo de basebol? (0,75val)
- Quando o batedor consegue bater a bola e esta entra no terreno de jogo e depois sai, é considerado: (0,25val.)
  - Bola em jogo
  - Strike
  - Fora

6. Qual é o objetivo do lançador? (0,25val.)
- Conseguir lançar a bola para a zona de strike, para o taco do batedor, para que este consiga realizar o batimento com eficácia
  - Conseguir lançar a bola para a zona de strike, para o árbitro
  - Conseguir lançar a bola para a zona de strike, para o recetor, sem que o batedor consiga tocar na mesma
7. Qual a zona de strike? (0,25val.)
- Dos joelhos até aos ombros
  - Dos joelhos até à zona abdominal
  - Dos pés até à zona abdominal
8. O que deve fazer um defesa para receber uma bola direta acima da cintura? (0,25val.)
- Enquadramento com a bola; dedos voltados para cima; receção a duas mãos; amortecimento da bola; preparar o passe
  - Enquadramento com a bola; dedos voltados para baixo; receção a duas mãos; amortecimento da bola; preparar o passe
  - Enquadramento com a bola; dedos voltados para baixo; reajustamento do corpo face à direção da bola; amortecimento da bola; preparar o passe
9. Em que consiste o fly ball? (0,25val.)
- Na receção da bola após esta ter saído do terreno de jogo
  - Na receção da bola sem que esta tenha tocado no solo
  - Na receção da bola após esta ter tocado no solo
10. A pega no taco deve ser feita de que forma? (0,25val)
- Com a mão não dominante em cima e com as duas mãos juntas e firmes na parte inferior do taco
  - Com a mão não dominante em baixo e com as duas mãos afastadas na parte inferior do taco
  - Com a mão não dominante em baixo e com as duas mãos juntas e firmes na parte inferior do taco
11. Na posição inicial, como deve estar posicionado o taco? (0,25val.)
- Erguido à altura dos ombros, afastado do tronco e puxado à retaguarda
  - Erguido à altura dos ombros, encostado ao tronco
  - Erguido à altura dos ombros, afastado do contro e puxado à frente

12. Na posição inicial, o olhar do batedor deve estar dirigido para: (0,25val.)

- a) O taco
- b) A bola
- c) O defesa da 1ª base

13. No momento do batimento, a transferência do corpo é feita: (0,25val.)

- a) Da frente para trás
- b) De trás para a frente
- c) Da esquerda para a direita

14. Após o batimento, deverá existir: (0,25val.)

- a) Continuidade do movimento e rotação do tronco em aceleração
- b) Paragem do movimento
- c) Continuidade do movimento e rotação do tronco em desaceleração

15. Com base no trabalho feito nas nossas aulas, indique duas formas de eliminar o batedor. (1val.)

16. Indique quais as três formas de eliminar um corredor. (0,75val.)

17. Responda com V (Verdadeiro) ou F (Falso) às afirmações abaixo apresentadas (1val.).

<b>Afirmações</b>	<b>V ou F</b>
1. Após um batimento válido, o batedor passa a ser corredor.	
2. O objetivo da defesa é eliminar o mais rapidamente possível dois jogadores da equipa adversária.	
3. Para fechar a base é necessário pisá-la.	
4. É possível eliminar mais do que um corredor numa única jogada.	
5. O terreno do jogo de basebol tem a forma de um diamante.	
6. A defesa é constituída por 8 jogadores.	
7. Após 4 strikes o batedor é eliminado.	

8. Três lançamentos feitos para fora da zona de strike dá direito a que o batedor vá a andar até à 1ª base.	
9. Os defesas destros colocam a luva na mão esquerda e realizam o passe com a mão direita.	
10. Cabe ao lançador a primeira ação defensiva do jogo.	

### Parte II - Orientação (4val.)

1. Na orientação as balizas correspondem a: (0,25val.)
  - a) Pontos pelos quais os participantes não podem passar
  - b) Pontos pelos quais os participantes têm que passar
  - c) Pontos mais afastados no mapa
  
2. Quantos tipos de percursos diferentes realizamos nas nossas aulas de orientação (0,25val.)
  - a) 2 tipos
  - b) 3 tipos
  - c) 4 tipos
  
3. Preencha os espaços com as respostas corretas (2,5val.).
  - 3.1. Na \_\_\_\_\_, a escolha do percurso deve ser feita com base na relação entre o \_\_\_\_\_ disponível e o \_\_\_\_\_. (0,75val.)
  
  - 3.2. A \_\_\_\_\_ corresponde à descrição da \_\_\_\_\_ exata dos \_\_\_\_\_ de controlo indicados pelo \_\_\_\_\_. (1val.)
  
  - 3.3. O \_\_\_\_\_ deve traduzir o mais fielmente possível o \_\_\_\_\_ a que se refere. Este diz respeito à representação gráfica dos pormenores naturais e artificiais de uma área, planificada numa determinada \_\_\_\_\_. (0,75val.)
  
4. Responda com V (Verdadeiro) ou F (Falso) às afirmações abaixo apresentadas (1val.).

Afirmações	V ou F
1. Na orientação, a velocidade de movimento tem que ser acompanhada pela velocidade de raciocínio.	
2. O único auxiliar proibido na orientação é a bússola.	

3. Um mapa deve ser preciso, completo, exato e fiável.	
4. É essencial que o mapa tenha uma imagem total do terreno que esteja atualizada.	
5. A escala diz respeito ao terreno reduzido no mapa.	
6. A equidistância é a distância horizontal, ou desnível, em cada curva de nível.	
7. O “leave no trace” deverá ser a base de qualquer percurso de orientação.	
8. Cada participante deverá deixar o percurso exatamente igual ou melhor do que o encontrou.	
9. Os elementos do mapa deverão ser classificados em quatro categorias: relevo, terreno rochoso e pedras, água e pântanos e vegetação.	
10. Os elementos construídos devem fazer parte dos elementos do mapa.	

### Parte III – Atividades rítmicas e expressivas (5val.)

1. Complete os espaços com as respostas corretas. (2val.)

1.1. Na dança podemos fazer saltos variando os apoios, como por exemplo, de \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ e de \_\_\_\_\_. (1val.)

1.2. Os elementos do movimento são o \_\_\_\_\_, o \_\_\_\_\_, o \_\_\_\_\_ e a \_\_\_\_\_. (1val.)

2. Uma frase musical é constituída por quantos tempos musicais? (0,25val.)

- a) 2 tempos
- b) 20 tempos
- c) 8 tempos

3. Qual o significado de tempo musical? (0,25val.)

- a) Tempo musical é a designação atribuída a cada frase musical
- b) Tempo musical é a designação atribuída a cada batida da música
- c) As duas respostas anteriores estão corretas

4. A marcação do ritmo da música a 1 tempo é: (0,25val.)

- a) Mais rápida do que a marcação do ritmo a 2 tempos
- b) Mais lenta do que a marcação do ritmo a 1/2 tempo
- c) As duas respostas anteriores estão corretas

5. Indique quais os elementos que fazem aumentar o grau de complexidade nas voltas. (0,5val.)

6. Explique o que são saltitares. (0,5val.)

7. Uma coreografia diz respeito à: (0,25val.)

- a) Conjugação gradual de passos, que são agrupados aleatoriamente até à formação final da coreografia
- b) Conjugação gradual de passos, que não são agrupados sequencialmente até à formação final da coreografia
- c) Conjugação gradual de passos, que são agrupados sequencialmente até à formação final da coreografia

8. Responda com V (Verdadeiro) ou F (Falso) às afirmações abaixo apresentadas (1val.).

<b>Afirmações</b>	<b>V ou F</b>
1. Cada frase musical é constituída por 16 tempos.	
2. Cada batida na música é designada por tempo musical.	
3. O ritmo da música pode ser marcado a ½ tempo, 1 tempo, 2 tempos ou 4 tempos.	
4. A dança engloba passos, saltos e aeróbica.	
5. Os saltos são mais complexos do que os passos.	
6. Podemos executar os movimentos em três níveis diferentes.	
7. As voltas dizem respeito a rotações sobre um eixo e podem ser executadas para à esquerda e à direita, com ou sem deslocamento.	
8. O andar e o correr são exemplos de saltos.	
9. O galope frontal é também conhecido como passo troca passo.	
10. Um salto pode não pode pertencer ao nível introdutório e também ao nível avançado.	

#### **Parte IV- Estilos de vida saudáveis (4val.)**

1. Preencha os espaços com as respostas corretas. (2,25val.)

1.1. O \_\_\_\_\_ diz respeito à utilização de \_\_\_\_\_ proibidas que levam, de forma ilegal, a melhorias de desempenho dos atletas. (0,5val.)

1.2. Um exemplo de \_\_\_\_\_ utilizada nas \_\_\_\_\_ diz respeito aos betabloqueadores. Estes atuam no sistema cardiovascular, reduzindo o número de batimentos \_\_\_\_\_. (0,75val.)

1.3.Os \_\_\_\_\_ atuam no sistema nervoso, \_\_\_\_\_ a excitação dos desportistas. (0,5val.)

1.4.Os diuréticos são utilizados para \_\_\_\_\_ o \_\_\_\_\_ dos desportistas. (0,5val.)

2. A frequência cardíaca de repouso diz respeito: (0,25val.)

- a) Ao número de batimentos por minuto que o coração realiza quando o indivíduo está em repouso
- b) Ao número de batimentos por minuto que o coração realiza quando o indivíduo está em exercício
- c) Ao número de batimentos por minuto que o coração realiza quando o indivíduo está a fazer exercícios à máxima intensidade

3. Num desportista, a frequência cardíaca de repouso pode variar, normalmente, entre: (0,25val.)

- a) 60 a 100 bpm
- b) 70 a 90 bpm
- c) 40 a 60 bpm

4. Quantas vezes por semana devemos procurar fazer exercícios aeróbios? (0,25val.)

- a) 2 a 3 vezes por semana
- b) 3 a 5 vezes por semana
- c) 1 vez por semana

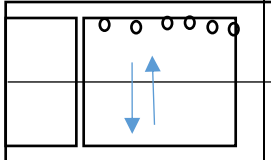
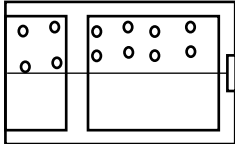
5. Responda com V (Verdadeiro) ou F (Falso) às afirmações abaixo apresentadas (1val.).

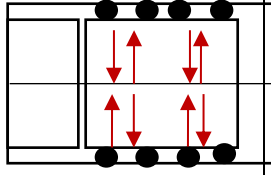
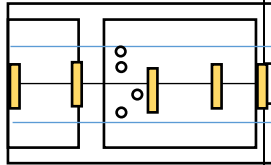
<b>Afirmações</b>	<b>V ou F</b>
1. A atividade de força e de flexibilidade deverá ser feita 2 a 3 vezes por semana.	
2. O índice de massa corporal (IMC) deverá ter valores entre 25 e 29,9 para ser normal.	
3. O IMC é a relação estabelecida entre o peso e a altura do indivíduo.	
4. Perímetros abdominais abaixo de 80 nos homens e abaixo de 70 nas mulheres são considerados muitos baixos.	
5. A pressão arterial sistólica abaixo de 120 mmHg é considerada normal.	
6. Tomar bebidas alcoólicas em excesso e não fumar são dois fatores essenciais para se ter uma vida saudável.	

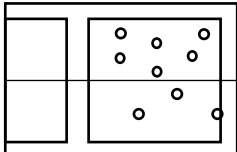
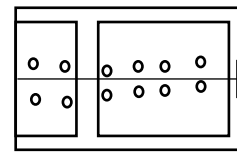
7. A frequência cardíaca de repouso de indivíduos sedentários encontra-se, normalmente, entre 60 a 100 bpm.	
8. Exercícios como caminhadas devem ser feitos diariamente.	
9. Peso corporal, IMC e perímetro abdominal não são indicadores de saúde.	
10. Exercícios aeróbios, de mais de 30 minutos, devem ser feitos 3 a 5 vezes por semana.	


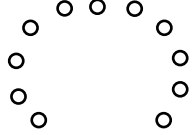
## Anexo 8 - Exemplo de um plano de treino do desporto escolar

ESCOLA SECUNDÁRIA JAIME MONIZ – DESPORTO ESCOLAR				
Treino DE	Data: 05/01/2016	Hora: 13:15 – 14:45 (90')	Local: Pavilhão	Anos/Turmas: 11º e 12º anos
Número de jogadoras: 18.	Matéria de Ensino: Voleibol		Material: 18 bolas de voleibol; rede; postes; varetas; giz.	
Objetivos Específicos (Sumário): 1. Exercícios para trabalhar o serviço por cima, deslocamentos, gestos técnicos toque de dedos e manchete, bloco, a proteção ao bloco, o remate, a proteção ao remate. 2. Trabalho de desenvolvimento das capacidades coordenativas e condicionais (força e flexibilidade).			Professoras Estagiárias: Carlota Correia e Sandra Brito	

	Conteúdos Didáticos	Organização Pedagógica	Objetivos Comportamentais	Organização Espacial	Duração	
					TA	TE
1	Exercício de ativação cardiorrespiratória e músculo-esquelética.	Corrida da linha de fundo até ao meio do pavilhão (ir e vir). Variantes, sempre realizando toques de dedos: a) Corrida normal; b) Corrida de costas; c) Deslocamentos laterais; d) Roda braços atrás + joelhos ao peito e) Roda braços à frente + calcanhares atrás f) Afastamento frontal das pernas + afastamento lateral dos braços g) Afastamento lateral das pernas + afastamento frontal dos braços h) Saltos a pés juntos i) Um, dois, três, salta a pés juntos j) Um, dois, salta a pés juntos Podem repetir a variante em que sentiram maior dificuldade, se der tempo.	- Realizar as diferentes variantes de corrida.		13h15	10'
Tempo de transição (instrução e organização)					13h25	
2	Exercício para trabalhar o passe e receção.	Aos pares, frente a frente, perpendicularmente à rede, as alunas realizam passes entre si, de acordo com as seguintes variantes: 1 – Dois toques obrigatórios em toque de dedos; 2 – Dois toques obrigatórios com o primeiro em manchete e o segundo em toque de dedos; 3 – Dois toques obrigatórios com o primeiro sendo auto passe e o segundo passe de costas;	Realizar os passes com precisão, de acordo com as indicações dadas; - Colocar-se sempre na posição base.		13h27	10'

		4 – Apenas um toque em toque de dedos; 5 – Apenas um toque em manchete; 6 – Passe, remate e defesa.			13h37	
Tempo de Transição (instrução e organização)					1'	
3	Trabalho de desenvolvimento da força através do treino intervalado de alta intensidade.	<b>Tempo de Trabalho:</b> 20'' <b>Tempo de Repouso entre Exercícios:</b> 10'' Na máxima intensidade (o mais rápido que cada um consegue), realizar 1 série x 8 exercícios. Variantes: 1. Flexões de Braços com Palma; 2. Flexões de Braços com Palma; 3. Agachamentos; 4. Mountain Climbers; 5. Sprints (20m); 6. Mountain Climbers; 7. Sprints (20m).	- Desenvolvimento da Força Geral, Abdominal, dos MI, dos MS e da Resistência Aeróbia.		13h38 13h42	4'
Tempo de Transição (instrução e organização)					1'	
4	Situação analítica para trabalhar o remate em suspensão; bloco e proteção ao bloco.	Os alunos encontram-se em grupos de quatro. Um dos alunos assume a função de passador, um a função de fazer o 1º e 3º toque (remate em suspensão). Do outro lado da rede estão dois alunos, um a realizar o bloco individual e outro a fazer proteção ao bloco.  Trocamos de posições a cada 2 minutos, no sentido dos ponteiros do relógio: - Atacante passa a proteção do bloco; - Proteção do bloco passa a bloco; - Bloco passa a passador; - Passador passa a atacante.  As alunas deverão realizar um transfer do exercício anterior, para o remate em suspensão.	No <b>remate em suspensão</b> , os alunos devem: - Realizar dois apoios antes do salto; - Nessa corrida de aproximação, os membros superiores vão da frente para trás; - Durante a impulsão, o membro dominante descreve um movimento para trás enquanto o outro aponta na direção da bola; - A mão contacta a bola completamente aberta; - O pulso dobra dando uma trajetória descendente à bola. No <b>bloco</b> , os alunos: - Posicionam-se na zona de ataque do adversário direto; - Realizam a impulsão com os dois MI em simultâneo;		13h41	20'

			<p>- Durante a impulsão, os MS estão em extensão, para que ultrapassem o nível da rede.</p> <p>Os alunos devem ler a trajetória da bola antes de saírem da sua posição para o remate.</p>		14h01	
Tempo de Transição (instrução e organização)						1'
5	Exercício para trabalhar a recepção e o ataque.	<p>As aulas estão divididas em dois grupos, um de seis elementos, que fica num campo, e outro de três elementos que fica do outro lado do campo. A equipa de três elementos serve sempre.</p> <p><b>Regras:</b></p> <p>- Sempre que a equipa de seis elementos perde ponto, as três alunas das posições de trás (1, 5, 6) trocam com as das posições da frente (2, 3, 4), e a mesma equipa de três elementos continua do outro lado da rede;</p> <p>- Sempre que a equipa de três elementos perde o ponto, trocam de funções: as alunas da posição 2, 3 e 4 vão para a equipa de 3 elementos, do outro lado da rede; as alunas das posições 1, 5 e 6 vão para as posições da frente; enquanto a equipa de três elementos que estava do outro lado, integra as posições de trás da equipa de seis elementos.</p>	<p>- Cooperar com as colegas de equipa conseguindo realizar os três toques;</p> <p>- Comunicar com as colegas dizendo “minha”;</p> <p>- Realizar o serviço por cima para recomeçar o jogo após ponto da equipa adversaria.</p>		14h02	26'
Tempo de transição (instrução e organização)						1'
	Exercício para trabalhar o serviço, precisão e leitura de jogo.	Aos pares com uma bola, numa situação de 1x1, um aluno realiza o serviço por cima e a colega tem que receber o serviço.	<p>- Intencionalidade na colocação do serviço;</p> <p>- Antecipação;</p> <p>- Posição base para receber.</p>		14h28	
Tempo de transição (arrumar o material, instrução e organização da equipa em semicírculo)						1'
<b>1 série - 20'' cada exercício</b>						14h40

6	Trabalho de desenvolvimento da flexibilidade.	<p>1 - Peitoral  2 - Isquiotibiais  3 - Adutores  4 - Quadrícipites  5 - Costas  6 - Zona abdominal  7 - Abdutores – <b>DIR.</b>  8 - Abdutores – <b>ESQ.</b></p> 	<p>1 – Costas numa postura correta; puxa os braços para trás;  2 – Pernas bem afastadas, tocando com as mãos no solo;  3 – Pernas em extensão; chegar ao seu máximo;  4 – Mãos apoiadas nos tornozelos; pés em pontas; não deixar os glúteos tocarem nos calcanhares; contrair os glúteos;  5 – Não se sentar, manter os glúteos em cima; apoiar-se sobre os antebraços;  6 – Contrair os glúteos e manter os braços em extensão;  7 e 8 – Mão contrária auxilia a perna na posição pretendida; tronco roda para o lado da perna fletida.</p>		14h45	5'
<p><b>Verificar e arrumar o material.</b></p>						

## Anexo 9 – Exemplo de ficha de registo da assistência às aulas

### Ficha de Registo - Observação n.º 24

Observador: Sandra Brito	Observado: Carlota Correia	Data: 12/05/2016	Hora: 9h45-11h15	Duração: 70'
Escola: Jaime Moniz	Ano/turma: 12 <sup>o</sup> 6	N.º alunos: 22	Instalação: Ginásio	Matéria(s): Dança

Comportamento do professor		Observações
<b>Gestão da aula</b>	A aula inicia-se e termina no tempo previsto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As tarefas foram apresentadas de forma clara, no entanto a música encontrava-se demasiado alta, abafando a música da professora;</li> <li>- As situações de aprendizagem encadearam-se com algum atrasado, nomeadamente na passagem das coreografias dos alunos para o trabalho de desenvolvimento da força. No entanto, consideramos que os feedbacks poderão ter sido essenciais para que os alunos consigam melhorar o seu desempenho.</li> </ul>
	Apresentação das tarefas é concisa, clara e breve.	
	As situações de aprendizagem encadeiam-se sem atraso	
	Gere o tempo de forma eficaz	
<b>Controlo da aula</b>	O professor está colocado de tal modo que pode ver toda a sua turma ou a grande maioria dela	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dois dos alunos demonstras pouca recetividade para a abordagem da dança, no entanto verificou-se um esforço por parte dos mesmos e trabalho por parte da professora de modo a integrá-los nas aulas, sem os expor demasiado;</li> <li>- A professora exemplificou de frente para os alunos, no entanto devia ter começado por exemplificar de costas ou então deveria ter dito que quando fosse para a sua direita, os alunos deveriam ir para a escola deles, pois a determinada altura a professora encontrava-se no meio dos alunos (estes tinham ido para a frente e a professora também);</li> <li>- No xadrez os alunos trocaram de filas e a professor explicou que todos os alunos passariam pela fila da frente, o que foi positivo, para que todos pudessem ter essa experiência e irem, ao mesmo tempo, perdendo a vergonha;</li> <li>- Nos momentos de criação de movimentos, alguns dos alunos encontravam-se parados, apenas a observar os colegas. Todavia, a professora conseguiu intervir de melhor forma, procurando ir para junto dos alunos e ajudá-los;</li> <li>- Comparativamente à aula anterior, verificou-se uma melhor organização do xadrez, o que permitiu mais espaço para os alunos executarem os movimentos e facilitou a visualização de todos os alunos por parte da professora;</li> <li>- A professora verificou que um dos alunos tinha tendência a colocar sempre as mãos nos bolsos e sempre que isso ocorreu, procurou chamá-lo à atenção.</li> </ul>
	O professor vê e controla comportamentos desviantes, intervindo de modo específico	
	É capaz de adaptar os exercícios aos acontecimentos inesperados no decorrer da aula	
	Faz uma individualização do ensino, de modo a dar resposta aos problemas dos diferentes alunos	
	Apresenta um clima caloroso e com reforços positivos favorecendo as aprendizagens dos alunos	

<b>Objetivos comportamentais</b>	Quais são os constrangimentos que levam a que os objetivos comportamentais não sejam atingidos?	<ul style="list-style-type: none"><li>- A vergonha e resistência de alguns alunos fez com que ficassem parados nos momentos em que deveriam estar a criar movimentos;</li><li>- Falta de atenção e conversa fazia com que, durante algumas vezes, os alunos não ouvissem as indicações da professora, fazendo posteriormente os exercícios de forma inadequada.</li></ul>
----------------------------------	---	---

**Anexo 10 – Convite enviado aos encarregados de educação para participarem na atividade de intervenção na comunidade escolar**

**Convite aos pais e encarregados(as) de educação**

Exmo. Sr.(a) encarregado(a) de educação,

Vimos por este meio convidá-lo(a) a participar, juntamente com o seu educando, na atividade intitulada “Liceu em ação com saúde, arte e cultura”, organizada pelo núcleo de estágio de Educação Física, e integrada na Semana da Saúde, que se realizará no dia 21 de abril de 2016, entre as 8h e as 9h30. Gostaríamos de poder contar com a sua participação.

Cumprimentos,

---

(As professoras estagiárias)

---

(preencher, recortar pelo picotado e entregar até dia 21/04/16 – quinta-feira)

Eu, encarregado(a) de educação do aluno(a) \_\_\_\_\_, declaro que tive conhecimento da atividade e que tenho disponibilidade para participar ( ) / não tenho disponibilidade para participar ( ).

---

(O(a) encarregado(a) de educação)

***Liceu em ação com saúde,  
arte e cultura.***

**21 de Abril**

**Das 8h00 às 11h15**

**Campo de futebol**

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

**PROGRAMA**

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

**Organização:**

Núcleo de estágio de Educação Física

Professoras estagiárias

Carlota Correia e Sandra Brito



## Anexo 12 - Plano A da atividade de intervenção na comunidade escolar

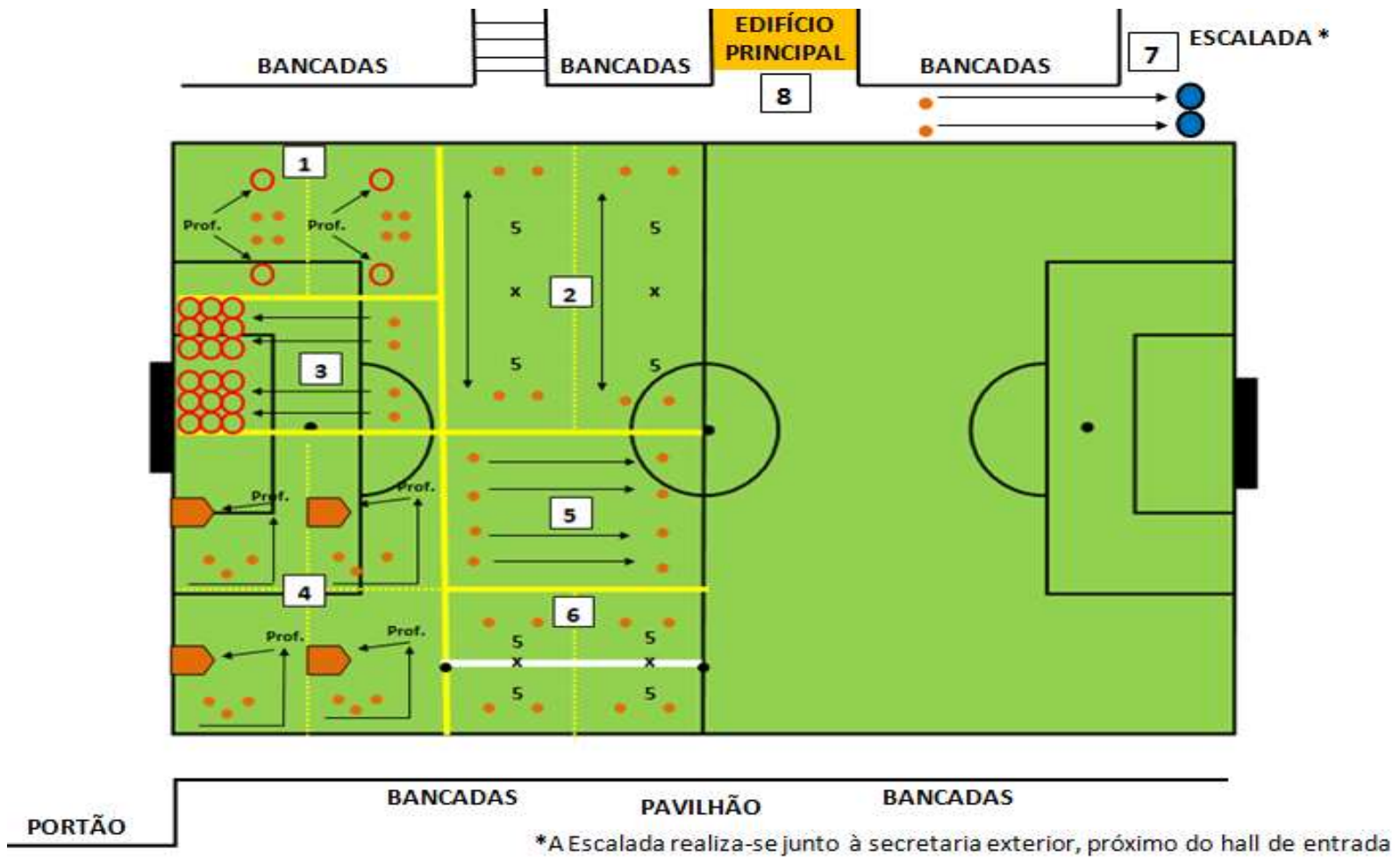
ESCOLA SECUNDÁRIA JAIME MONIZ – PLANO A				
Aula n.º: -	Data: 21/04/2016	Hora: 8h10 – 9h20 e das 9h50 às 11h05	Local: Campo de futebol	Ano/Turma: direcionada para toda a comunidade escolar.
Número de alunos: -	Matérias de Ensino: Atividade de intervenção na comunidade escolar		Material: 20 arcos, 24 bolas de andebol, 36 pinos, 2 bolas de futebol, 11 coletes verdes, 11 coletes vermelhos, 36 meias-bolas, 4 postes de corfebol, 12 bolas de basquetebol, 20 calhas, 4 bolas de ténis, 4 baldes, 2 postes, 1 fita MEO, 2 bolas de voleibol, 8 puzzles, 12 vendas.	
Objetivos Específicos (Sumário): Aliar a vertente prática das atividades lúdico-desportivas à temática dos estilos de vida saudáveis; Utilizar o jogo como meio para a harmonização das relações interpessoais entre os demais agentes da comunidade educativa em espaço escolar; Desenvolver a tomada de decisão estratégica, a cooperação e a capacidade de concentração como meio de transformação do Homem.			Professoras Estagiárias: Carota Correia e Sandra Brito	

	Conteúdos Didáticos	Organização Pedagógica	Objetivos Comportamentais	Organização Espacial	Duração	
					TA	TE
1	Explicação de como irá decorrer a atividade.	- Os alunos encontram-se sentados nas bancadas de modo a ouvirem a explicação das estações que compõem a atividade. - Formação dos grupos de 5 elementos.	- Os alunos devem estar atentos e tirar possíveis dúvidas.	Esquematização na última página.	8h10 8h20  8h50 10h	10'
Tempo de transição (instrução e organização)					30''	
2	<b>Estação 1 – Quiz shooter</b> - para desenvolver a tomada decisão estratégica.	Descrição: Em cada campo encontram-se duas equipas de 5 elementos. Após o professor ter efetuado uma pergunta, os indivíduos “carregam no botão” (mão do professor) e respondem. Quem respondeu erradamente, tem de se deslocar até ao meio e trazer um pino para a sua equipa. Quem respondeu acertadamente, ganha ponto e tem direito a lançar a bola para o corpo do oponente (para isso tem de se deslocar até à bola). Se a bola acertar no oponente, este já não pode levar o pino. Caso nenhum dos alunos saiba responder é feita uma nova pergunta. O grupo tem como objetivo ganhar o maior número de pontos respondendo acertadamente às questões.  NOTA: Os indivíduos só podem lançar a bola do joelho para baixo.	- Velocidade de deslocamento; - Precisão; - Concentração.	Esquematização na última página	8h20 8h27        10h 10h07	7'

Tempo de transição (mudança de estação e intrução)					30''	
3	<b>Estação 2 – Futebol americano</b> – para desenvolver a cooperação.	<p>Descrição: Em cada campo encontram-se duas equipas de 5 elementos, cujo objetivo passa por introduzir a bola dentro das balizas. O passe só pode ser feito com o pé (trajetória aérea e não rasteira), sendo a receção apenas realizada com as mãos. Os alunos não podem correr com a bola nas mãos, sendo que após a receção só podem dar três passos com a bola na mão.</p> <p>NOTA: Caso seja muito complexo, introduzir a bola no prolongamento da linha final.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogar sem bola;</li> <li>- Ocupação racional do espaço;</li> <li>- Coordenação óculo-manual e óculo-pedal;</li> <li>- Leitura de jogo.</li> </ul>	Esquemática na última página	8h27 8h34	7'
Tempo de transição (mudança de estação e intrução)					30''	
4	<b>Estação 3 – Jogo do galo em estafetas</b> – para desenvolver a tomada de decisão estratégica.	<p>Descrição: Os indivíduos encontram-se divididos em duas equipas de 5 elementos, onde cada equipa possui apenas 3 coletes. Ao apito, os alunos têm de realizar o jogo do galo introduzindo o colete num dos arcos, de modo a alinhar os três coletes da sua equipa e impedir a equipa oponente de fazer o mesmo. Se não conseguirem fazer linha após a colocação dos três coletes, os restantes membros da equipa apenas podem manusear os coletes da sua equipa trocando-os de posições, de modo a fazerem linha ou a impedir que os oponentes também o façam.</p> <p>NOTA: O colega de equipa só pode sair após toque.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Velocidade de deslocamento;</li> <li>- Concentração.</li> </ul>	Esquemática na última página	8h34 8h41	7'
Tempo de transição (mudança de estação e intrução)					30''	
5	<b>Estação 4 – Vê se acertás</b> – para desenvolver a tomada de decisão.	<p>Descrição: Os indivíduos encontram-se divididos em quatro equipas de 5 elementos com uma bola de basquetebol, em fila. Ao apito, têm de contornar os pinos em drible, sendo que posteriormente devem manipular a bola até junto do professor de acordo com as variantes. Quanto chegarem junto do professor este irá perguntar uma operação matemática. Se a resposta for um número par, o indivíduo terá de efetuar um lançamento na passada. Se for um número ímpar, terá de efetuar um lançamento em suspensão.</p> <p>Variante: 1) Bola à volta do pescoço + Par: lançamento na passada ou Ímpar: lançamento em suspensão;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manipulação da bola;</li> <li>- Agilidade;</li> <li>- Precisão.</li> </ul>	Esquemática na última página	8h41 8h48	7'



Tempo de transição (mudança de estação e intrução)					30''	
8	<b>Estação 7 – Jogo das calhas + escalada</b> – para desenvolver a comunicação entre os colegas de equipa e a tomada de decisão na colocação dos apoios.	Descrição: Os indivíduos encontram-se divididos em quatro equipas de 5 elementos, onde duas equipas se encontrarão na Escalada e as restantes duas ao lado no Jogo das Calhas. Neste último jogo, cada elemento possui uma calha. Ao apito, cada indivíduo tem de passar a bola de ténis através de uma calha para a calha de outro colega, e deslocar-se até ao final da fila até introduzir a bola no balde. Sempre que a bola cai no chão, a equipa tem de voltar ao ponto de partida.  NOTA: Passados 3'30'' há uma inversão dos jogos.	- Coordenação óculo-manual; - Entreajuda; - Concentração.	Esquematização na última página	9h02 9h09   10h42 10h49	7'
Tempo de transição (mudança de estação e intrução)					30''	
9	<b>Estação 8 – Indicadores de saúde</b> – para que os alunos tenham conhecimento dos resultados pessoais da medição de indicadores de saúde.	Descrição: Os indivíduos deslocam-se até ao corredor do piso 2 junto ao museu, onde um professor lhes recolherá o peso, a altura, a glicémia e a pressão arterial sistólica e diastólica e lhes interpretará os valores.	- Os alunos devem estar atentos.	Esquematização na última página	9h09 9h16   10h49 10h56	7'
Tempo de transição (mudança de estação e intrução)					30''	
10	Reunião de todos os participantes nas bancadas.	- Agradecimento; - Preenchimento e entrega dos questionários de satisfação.	- Os alunos devem estar atentos e tirar possíveis dúvidas.	Alunos sentados nas bancadas.	9h16 9h20  10h56 11h05	4'  9'
<b>Esquematização</b>						



\*A Escalada realiza-se junto à secretaria exterior, próximo do hall de entrada

### Anexo 13 - Plano B da atividade de intervenção na comunidade escolar

ESCOLA SECUNDÁRIA JAIME MONIZ – PLANO B				
Aula n.º: -	Data: 21/04/2016	Hora: 8h10 – 9h20 e das 9h50 às 11h05	Local: Ginásio, cantina, zona coberta junto ao bar dos alunos.	Ano/Turma: direcionada para toda a comunidade escolar.
Número de alunos: -	Matérias de Ensino: Atividade de intervenção na comunidade escolar		Material: 18 arcos, 2 bolas de andebol, 36 pinos, 2 bolas de esponja; 1 bola de ginástica rítmica pequena; 8 coletes verdes, 8 coletes vermelhos, 36 meias bolas, 8 calhas, 2 bolas de ténis, 2 baldes, 2 postes, 1 fita elástica, 2 bolas de voleibol, 1 mesa, 10 cones altos, 20 bolas feitas de papel amarrado	
Objetivos Específicos (Sumário): Aliar a vertente prática das atividades lúdico-desportivas à temática dos estilos de vida saudáveis; Utilizar o jogo como meio para a harmonização das relações interpessoais entre os demais agentes da comunidade educativa em espaço escolar; Desenvolver a tomada de decisão estratégica, a cooperação e a capacidade de concentração como meio de transformação do Homem.			Professoras Estagiárias: Carota Correia e Sandra Brito	

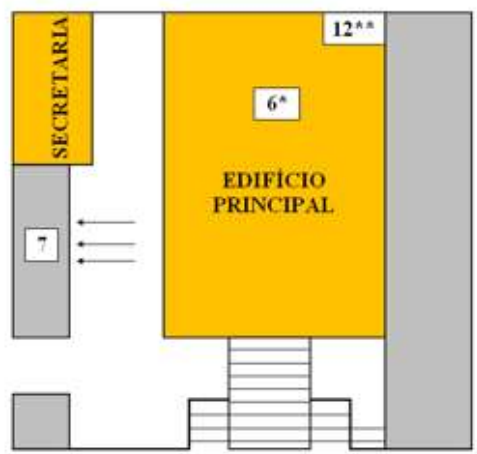
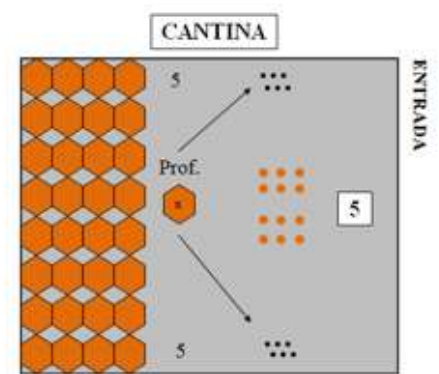
	Conteúdos Didáticos	Organização Pedagógica	Objetivos Comportamentais	Organização Espacial	Duração	
1	Explicação de como irá decorrer a atividade.	- Os alunos encontram-se sentados no ginásio de modo a ouvirem a explicação das estações que compõem a atividade. - Formação dos grupos de 5 elementos.	- Os alunos devem estar atentos e tirar possíveis dúvidas.	Alunos sentados no ginásio.	<b>NOTA 1:</b> Os alunos da estação 12 passam para a estação 1 ao apito. Roda sempre para o número seguinte. <b>NOTA 2:</b> Cada grupo passa por 9 estações.	
Tempo de transição (instrução e organização) - 30''						
2	<b>Estação 1 – Bola ao funo sentado</b> – para desenvolver a cooperação.	Descrição: No campo encontram-se duas equipas de 5 elementos. Os alunos têm como objetivo conseguir colocar a bola após a linha final do campo da equipa adversária. Para passarem a bola aos colegas de equipa têm que estar sentados no solo.  NOTA: Os alunos não podem andar com a bola na mão.	- Coordenação óculo-manual; - Ocupação racional do espaço; - Leitura de jogo; - Entreajuda.	Esquematização na última página		
Tempo de transição (mudança de estação e intrução) – 30''						
3	<b>Estação 2 – Voleibol sentado cooperativo</b> – para desenvolver a cooperação.	Descrição: Em cada campo encontram-se duas equipas de 5 elementos, cujo objetivo passa por jogar voleibol sentado utilizando as regras básicas do voleibol. É obrigatório esgotar os três toques.  NOTA: Sempre que for ponto, o jogo inicia-se com toque de dedos.	- Sustentação da bola no ar; - Leitura de jogo.	Esquematização na última página		

Tempo de transição (mudança de estação e intrusão) – 30''				
4	<b>Estação 3 – Voleibol sentado decisivo</b> – para desenvolver a cooperação.	Descrição: Em cada campo encontram-se duas equipas de 5 elementos, cujo objetivo passa por jogar voleibol sentado utilizando as regras básicas do voleibol. Não é obrigatório esgotar os três toques.  NOTA: Sempre que for ponto, o jogo inicia-se com toque de dedos.	- Sustentação da bola no ar; - Leitura de jogo.	Esquemática na última página
Tempo de transição (mudança de estação e intrusão) – 30''				
5	<b>Estação 4 – Futebol americano</b> – para desenvolver a cooperação.	Descrição: Em cada campo encontram-se duas equipas de 5 elementos, cujo objetivo passa por introduzir a bola dentro das balizas. O passe só pode ser feito com o pé (trajetória aérea e não rasteira), sendo a receção apenas realizada com as mãos. Os alunos não podem correr com a bola nas mãos, sendo que após a receção só podem dar três passos com a bola na mão.  NOTA: Caso seja muito complexo, introduzir a bola no prolongamento da linha final.	- Jogar sem bola; - Ocupação racional do espaço; - Coordenação óculo-manual e óculo-pedal; - Leitura de jogo.	Esquemática na última página
Tempo de transição (mudança de estação e intrusão) – 30''				
6	<b>Estação 5 – Quiz shooter</b> – para desenvolver a tomada de decisão estratégica.	Descrição: Em cada campo encontram-se duas equipas de 5 elementos. Após o professor ter efetuado uma pergunta, os indivíduos “carregam no botão” (mesa) e respondem. Quem respondeu erradamente, tem de se deslocar até ao meio e trazer um pino para a sua equipa. Quem respondeu acertadamente, ganha ponto e tem direito a lançar a bola para o corpo do oponente (para isso tem de se deslocar até à bola). Se a bola acertar no oponente, este já não pode levar o pino. Caso nenhum dos alunos saiba responder é feita uma nova pergunta.  NOTA: Os indivíduos só podem lançar a bola do joelho para baixo.	- Precisão; - Concentração; - Velocidade de deslocamento.	Esquemática na última página
Tempo de transição (mudança de estação e intrusão) – 30''				
7	<b>Estação 6 – Medição de indicadores de saúde</b> – para que os alunos	Descrição: Os indivíduos deslocam-se até ao corredor do piso 2 junto ao museu, onde um professor lhes recolherá o peso, a altura, a glicémia e a pressão arterial sistólica e diastólica e lhes interpretará os valores.	- Concentração.	Esquemática na última página

	conheçam os seus resultados pessoais.				<b>1º APITO</b> (1ª estação de cada grupo)
Tempo de transição (mudança de estação e intrusão) – 30''					
8	<b>Estação 7 – Escalada</b> – para desenvolver a tomada de decisão na colocação dos apoios.	Descrição: Os indivíduos encontram-se divididos em duas equipas de 5 elementos e vão realizar a atividade de escalada que estará a ser dinamizada no momento.  NOTA: Se nem todos os alunos conseguirem experienciar a escalada, poderão fazê-lo depois da atividade.	- Concentração.	Esquematização na última página	↓ <b>8h20-8h27 / 10h-10h07</b> (7') <b>2º APITO</b> (2ª estação de cada grupo)
Tempo de transição (mudança de estação e intrusão) – 30''					
9	<b>Estação 8 – Jogo do galo em estafetas</b> - para desenvolver a tomada de decisão estratégica.	Descrição: Os indivíduos encontram-se divididos em duas equipas de 5 elementos, onde cada equipa possui apenas 3 coletes. Ao apito, os alunos têm de realizar o jogo do galo introduzindo o colete num dos arcos, de modo a alinhar os três coletes da sua equipa e impedir a equipa oponente de fazer o mesmo. Se não conseguirem fazer linha após a colocação dos três coletes, os restantes membros da equipa apenas podem manusear os coletes da sua equipa trocando-os de posições, de modo a fazerem linha ou a impedir que os oponentes também o façam.  NOTA: O colega de equipa só pode sair após toque.	- Velocidade de deslocamento; - Concentração.	Esquematização na última página	↓ <b>8h27-8h34 / 10h07-10h14</b> (7') <b>3º APITO</b> (3ª estação de cada grupo)
Tempo de transição (mudança de estação e intrusão) – 30''					
10	<b>Estação 9 – Jogo do galo em estafetas com cones</b> – para desenvolver a tomada de decisão estratégica.	Descrição: Os indivíduos encontram-se divididos em duas equipas de 5 elementos, onde cada equipa possui apenas 3 coletes. Ao apito, os alunos têm que contornar os cones e têm de o jogo do galo introduzindo o colete num dos arcos, de modo a alinhar os três coletes da sua equipa e impedir a equipa oponente de fazer o mesmo. Se não conseguirem fazer linha após a colocação dos três coletes, os restantes membros da equipa apenas podem manusear os coletes da sua equipa trocando-os de posições, de modo a fazerem linha ou a impedir que os oponentes também o façam. Pinos: 1. apoio entre cada pino (2x);	- Velocidade de deslocamento; - Concentração.	Esquematização na última página	↓ <b>8h34-8h41 / 10h14-10h21</b> (7') <b>4º APITO</b> (4ª estação de cada grupo) ↓

		<p>2. Pinos: 2 dentro + 2 fora (2x);  3. Pinos: 2 frente + 1 atrás (2x);  4. Pinos: 1 dentro e 1 fora em simultâneo lateralmente (2x).</p> <p>NOTA: O colega de equipa só pode sair após toque; têm que contornar os cones sempre que vão pôr o colete.</p>			<p><b>8h41-8h48 /  10h21-10h28</b>  (7')</p> <p><b>5º APITO</b>  (5ª estação de cada grupo)</p> <p>↓</p> <p><b>9h09-9h16 /  10h49-10h57</b>  (7')</p> <p><b>6º APITO</b>  (6ª estação de cada grupo)</p> <p>↓</p> <p><b>8h48-8h55 /  10h28-10h35</b>  (7')</p> <p><b>7º APITO</b>  (7ª estação de cada grupo)</p> <p>↓</p> <p><b>8h55-9h02 /  10h35-10h42</b>  (7')</p>
Tempo de transição (mudança de estação e intrução) – 30''					
11	<p><b>Estação 10 –  Jogo da minhoca</b> – para desenvolver a cooperação.</p>	<p><b>Descrição:</b> Os indivíduos encontram-se divididos em duas equipas de 5 elementos, dispostos uns atrás dos outros em fila de costas para a meta. Ao apito, cada indivíduo tem de passar a bola de acordo com as variantes e deslocar-se até ao final da fila até chegarem ao pino.</p> <p><b>Variantes:</b>  1) Bola por cima da cabeça;  2) Bola por baixo das pernas;  3) Bola pelo lado esquerdo;  4) Bola pelo lado direito.</p> <p><b>NOTA:</b> Os indivíduos não podem correr com a bola na mão.</p>	<p>- Manipulação da bola;  - Velocidade de deslocamento.</p>	<p>Esquemática na última página</p>	
Tempo de transição (mudança de estação e intrução) – 30''					
12	<p><b>Estação 11 –  Jogo das calhas</b> – para desenvolver a comunicação entre colegas de equipa.</p>	<p><b>Descrição:</b> Os indivíduos encontram-se divididos em quatro equipas de 5 elementos. Neste jogo, quatro dos elementos possuem uma calha. Ao apito, cada indivíduo tem de passar a bola de ténis através de uma calha para a calha de outro colega, e deslocar-se até ao final da fila até introduzir a bola no balde. Trocam as calhas conforme vão fazendo o exercício.</p> <p><b>NOTA:</b> Sempre que a bola cai no chão, a equipa tem de voltar ao ponto de partida.</p>	<p>- Coordenação óculo-manual;  - Entreajuda.</p>	<p>Esquemática na última página</p>	
Tempo de transição (mudança de estação e intrução) – 30''					

13	<b>Estação 12 – Peddy paper</b> – para desenvolver a montagem de estratégias em equipa.	<b>Descrição:</b> Os indivíduos encontram-se divididos em equipas de 5 elementos e vão realizar um percurso de <i>peddy paper</i> . Devem realizar o percurso, seguindo as pistas que levam à pergunta, onde posteriormente os alunos devem apontar a resposta à pergunta na sua folha de registo.  <b>NOTA:</b> Os alunos devem deixar as perguntas no sítio onde as encontraram; Não fazer barulho junto às salas.	- Comunicação entre os elementos da equipa; - Entreajuda.	Esquematização na última página	<b>8º APITO</b> (8ª estação do grupo)  ↓ <b>9h02-9h09 / 10h42-10h49</b> (7')
Tempo de transição (mudança de estação e intrusão) – 30''					
14	Reunião de todos os participantes nas bancadas.	- Agradecimento; - Preenchimento e entrega dos questionários de satisfação.	- Os alunos devem estar atentos e tirar possíveis dúvidas.	Alunos sentados no ginásio.	<b>9º APITO</b> 9ª estação de cada grupo)  ↓ <b>9h09-9h16 / 10h49-10h56</b> (7')  <b>Preenchimento de questionários</b> <b>89h16-9h20 / 10h56- 11h05)</b>
<b>Esquematização</b>					



\* No corredor que dá acesso ao Museu | \*\* Gabinete de Educação Física



**LEGENDA**

- 1 - Bola ao fundo sentado; 2 - Voleibol sentado cooperativo; 3 - Voleibol sentado decisivo; 4 - Futebol Americano; 5 - Quiz Shooter; 6 - Indicadores de saúde; 7 - Escalada; 8 - Jogo do galo em estafetas; 9 - Jogo do galo em estafetas com cones; 10 - Jogo da Minhoca; 11 - Jogo das calhas; 12 - Peddy paper.

## Anexo 14 - Questionário de satisfação da atividade de intervenção na comunidade escolar

### Questionário de satisfação

#### “Liceu em ação com saúde, arte e cultura”

Através do presente questionário pretendemos obter informações acerca do grau de satisfação dos participantes na atividade intitulada “Liceu em ação com saúde, arte e cultura” realizada na escola secundária Jaime Moniz, no dia 21 de abril de 2016.

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

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

Aspetos positivos e negativos

---

---

---

Sugestões

---

---

---

Agradecemos a sua colaboração.

Anexo 15 – Certificado entregue aos alunos do curso de desporto da escola que colaboraram na organização da atividade de intervenção na comunidade escolar

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

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

Funchal, 21 de abril de 2016

\_\_\_\_\_  
(O núcleo de estágio)

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



**Anexo 16 – Ficha individual do aluno criada para a capa do diretor de turma**

<p>Nome:</p> <p>Número de aluno:</p> <p>Idade:</p> <p>Disciplinas em que está inscrito no ano letivo 2015/2016:</p>	<p><b>FOTO</b></p>
---	--------------------

Notas do 10º ano:	Notas do 11º ano:	Notas do 12º ano:
1) Português: 2) Inglês N6: 3) Filosofia: 4) Educação Física: 5) Matemática A: 6) Física e Química A: 7) Biologia e Geologia:	1) Português: 2) Inglês N7: 3) Filosofia: 4) Educação Física: 5) Matemática A: 6) Física e Química A: 7) Biologia e Geologia:	1) Português: 2) Educação Física: 3) Biologia: 4) Matemática A: 5) Inglês:



# Anexo 18 – Percurso de orientação nas ruas do funchal e cartão de controlo da atividade de extensão curricular

Mapa



Cartão de controlo

Escola Secundária Jaime Moniz  
Educação Física - Orientação  
Percurso – As Ruas do Funchal

Tempo	
Classificação	

Turma:	1 -	_____
	2 -	_____
	3 -	_____
	4 -	_____
	5 -	_____
	6 -	_____
	7 -	_____
	8 -	_____
	9 -	_____
	10 -	_____
	11 -	_____
	12 -	_____
Ano:	13 -	_____
	14 -	_____
	15 -	_____
	16 -	_____
	17 -	_____
	18 -	_____
	19 -	_____
	20 -	_____
	21 -	_____
	22 -	_____
	23 -	_____
	24 -	_____
	25 -	_____

## **Anexo 19 – Questões da atividade de extensão curricular**

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

Resposta 1: Amália Rodrigues.

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

Resposta 2: Sinal de sentido proibido.

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

Resposta 3: Venda Velha.

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

Resposta 4: 7h20 e 22h15.

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

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

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

Resposta 6: 8

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

Resposta 7: Sapataria Porto

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

Resposta 8: 1689

Pergunta 9 - Quantas bandeiras tem nesta rua?

Resposta: 4

Pergunta 10 - Quem foi Manuel de Sousa Mascarenhas?

Resposta 10: Governador e capitão general da ilha da madeira

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

Resposta 11: Entre 1982 e 1987

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

Resposta 12: Theo's

Pergunta 13 - Qual o nome da estátua?

Resposta 13: João Gonçalves Zarco

Pergunta 14 - Quantos postos de semáforos tem no cruzamento?

Resposta 14: 7

Pergunta 15 - Qual o nome da praça?

Resposta 15: Praça do Município

Pergunta 16 - Qual o número da porta do minimercado Fava Rica?

Resposta 16: 2

Pergunta 17 - Qual o nome da agência de viagens?

Resposta 17: Madeira Viagens

Pergunta 18 – Qual o nome do fruto tropical que se encontra ilustrado numa destas paredes?

Resposta 18: Papaia.

Pergunta 19 – Qual o nome da Praça que fica junto a esta travessa?

Resposta 19: Praça do Carmo.

Pergunta 20 – Quantas estrelas tem o Hotel do Centro?

Resposta 20: Três estrelas.

Pergunta 21 – Qual o nome do museu que se dedica ao estudo, conservação, apresentação e divulgação da obra de dois irmãos naturais da Ilha da Madeira, participantes ativos da modernidade portuguesa?

Resposta 21: Museu Henrique e Francisco Franco.

Pergunta 22 – O busto situado no Jardim do Campo da Barca foi edificado em homenagem a que indivíduo?

Resposta 22: Ao Conde de Canavial.

Pergunta 23 – Ao lado da praça de táxis, quais os nomes dos ecopontos que aí se encontram?

Resposta 23: Embalão, papelão, vidro, e pilhão.

Pergunta 24 – Quantos degraus tem desde o passeio até à entrada principal do edifício da Polícia?

Resposta 24: 17 degraus.

Pergunta 25 – Qual o ano de nascimento do Conselheiro Jaime Moniz?

Resposta 25: 1837.

## Anexo 20 – Questionário de satisfação da atividade de extensão curricular

### Questionário de satisfação

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

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

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

Parâmetros relativos à atividade	Grau de Satisfação				
	1	2	3	4	5
Organização					
Duração					
Pertinência da atividade					
Percurso planeado					
Questões apresentadas					
Avaliação global					

Aspetos positivos e negativos

---

---

---

Sugestões



---


---

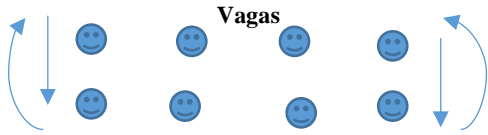

---


Agradecemos a sua colaboração.

## Anexo 21 – Ação científico-pedagógica individual: exemplos práticos de aplicabilidade dos conteúdos da dança

Conteúdos Programáticos do PNEF	Estratégias do movimento	Operacionalização	Organização dos alunos no espaço
<p>Executa “<b>seqüências de passos</b> nas ações características (deslizar, balançar, puxar, empurrar, subir, descer, afastar, juntar, etc.), <b>combinados com voltas, saltos</b> (e outros deslocamentos) e <b>poses</b>” (p. 74).</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Podemos começar por fazer alguns deslocamentos a passo e em corrida (variando a amplitude e frequência da passada);             <ol style="list-style-type: none"> <li><b>Alguns tipos de passos:</b> marcha simples: marcha com développé; passo troca passo; pica estica; galope lateral.</li> </ol> </li> <li>Após consolidação, podemos passar para as combinações de movimentos, realizando a junção de corrida + salto (leap ou hop), por exemplo. É de realçar que apenas podemos realizar estas combinações depois dos alunos terem consolidado tanto os passos, como os saltos, em separado.</li> </ol>	<p>Por poderem constituir maior dificuldade, pelo facto de envolverem mais coordenação, optámos por apresentar progressões de aprendizagem para os seguintes passos: passo troca passo e galope lateral.</p> <p style="text-align: center;"><b><u>Passo troca passo (galope frontal)</u></b></p> <p><b>Aspetos que influenciam este passo:</b> coordenação, domínio corporal.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Podemos adotar a estratégia de mostrar vídeos aos alunos ou de demonstrar nas aulas, de modo a facilitar a compreensão do movimento por parte dos mesmos;</li> <li>Podemos realçar que este passo se faz dando pois passos sucessivos com a mesma perna;</li> <li>Podemos introduzir o fator velocidade, onde os alunos começam por realizar a passo a um ritmo e posteriormente passam para um ritmo mais acelerado, aumentando assim gradualmente a complexidade;</li> <li>Os alunos realizam o passo troca passo em xadrez e posteriormente em vagas, deslocando-se progressivamente no espaço;</li> <li>Para os alunos que apresentarem dificuldades de coordenação podemos propor situações analíticas em que, com fitas no solo, é sugerido que os alunos coloquem um apoio na fita da frente e depois tragam o apoio de trás para essa mesma fita e avançando com o primeiro apoio e assim sucessivamente, até terminarem o percurso (5 ou 6 fitas, dependendo do espaço). De realçar que estas situações analíticas nem sempre são fatores facilitadores para todos os alunos.</li> </ol>	<p>Introduzir os movimentos para o grupo em deslocação livre ou em xadrez e só posteriormente propor a realização em vagas.</p> <p style="text-align: center;"><b>Xadrez</b></p>  <p><b>Vantagens:</b> Permite aumentar o tempo de empenhamento motor dos alunos e faz com que tenham a referência visual de quem está à frente (professor ou colega mais proficiente).</p> <p><b>Desvantagens:</b> O xadrez diminui o controlo da turma e pode dificultar intervenção individualizada.</p> <p style="text-align: center;"><b>Formação das linhas: heterogéneas.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Vagas</b></p>  <p><b>Vantagens:</b> Possibilidade de feedback mais individualizado; maior controlo visual sobre as execuções dos alunos; mais controlo do espaço.</p>

		<p>6. Quando consolidado, poderemos introduzir a transição para a preparação dos saltos. Os alunos realizam passo troca passo, passo e depois o salto definido.</p> <p style="text-align: center;"><b><u>Galope lateral</u></b></p> <p><b>Aspetos que influenciam este passo:</b> coordenação</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Começamos por fazer deslocamento lateral com cruzamento de pernas à frente e atrás;</li> <li>2. Sugerimos que em vez de cruzamento de pernas se realize uma junção seguido de um afastamento (afasta, junta e afasta);</li> <li>3. Podemos colocar fitas no chão e os alunos têm de colocar na primeira fita de lado para a frente. Depois têm de colocar um pé numa segunda fita e depois trazer o pé que ficou na primeira fita para a segunda afastando e seguida o primeiro pé;</li> <li>4. Após consolidação deste movimento podemos aumentar a velocidade com que os alunos executam o exercício;</li> <li>5. Poderemos realizar o galope variando a orientação corporal realizando ½ volta. Por exemplo dois galopes com a perna direita, ½ volta, e dois galopes com a perna esquerda e assim sucessivamente;</li> </ol>	<p>Para rentabilizarmos o tempo disponível podemos realizar as vagas para um lado e depois para o outro. Quando há espelho no recinto e há controlo da turma, torna-se mais vantajoso manter a mesma frente.</p> <p><b>Desvantagens:</b> Menor tempo de empenhamento motor (no entanto, poderemos diminuir o tempo de saída das vagas de 4t em 4t, ou de 2t em 2t, permitindo assim que haja um maior tempo de empenhamento motor).</p> <p><b>Formação de grupos:</b> heterogéneos quando se pretende colaboração entre pares e homogéneos, quando se pretende intervir diferenciadamente de acordo com necessidades específicas.</p>
<p>Realiza “<b>sequências de voltas, no lugar</b> à direita e à esquerda, <b>sobre dois e um apoio (1/2 ponta)</b>, dominando o corpo nas fases de preparação (torção), na rotação propriamente dita e na fase final (desaceleração e travagem)” (p. 74).</p>	<p>1. Começamos por abordar as voltas que poderão apresentar menos dificuldade em termos de equilíbrio e coordenação: voltas a dois pés, passando posteriormente para a volta a um pé. A amplitude dos membros inferiores e a distância do solo também poderão influenciar a dificuldade da volta.</p>	<p>Como as voltas sobre um apoio poderão apresentar maiores dificuldades de execução por parte dos alunos, no que diz respeito ao equilíbrio e coordenação, sugerimos que se aborde primeiramente as voltas e posteriormente os pivôs.</p> <p style="text-align: center;"><b><u>Voltas e Pivôs</u></b></p> <p><b>Aspetos que influenciam a volta:</b> Equilíbrio, coordenação, domínio corporal.</p>	<p>Introduzir os movimentos para o grupo em deslocação livre ou em xadrez e só posteriormente propor a realização em vagas.</p> <p style="text-align: center;"><b>Xadrez</b></p> 

	<p>1.1. <b>Alguns tipos de voltas:</b> volta sobre dois pés; volta simples; volta de nível baixo; pivô; pivô passé; pivô passé com passo ao lado; pivô com a perna ao lado; pivô em attitude.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Podemos começar por realizar voltas em diferentes planos e eixos (por exemplo, rolamentos no solo corpo em extensão, e engrupado, rodopiar sentado, de joelhos e alternado o apoio da bacia e dos joelhos);</li> <li>De pé, exploramos a volta a dois pés com os dois apoios simultâneos, ou alternados. Poderemos fazer voltas no lugar ou em progressão em diferentes direções e níveis;</li> <li>Posteriormente podemos fazer meias voltas (180°), sobre um pé em meia ponta (género do pé-eixo no basquetebol). Neste exercício os braços poderão estar elevados ou formando um ângulo de 90° com o tronco e entre si, de modo a facilitar o equilíbrio;</li> <li>Após a consolidação das fases anteriores podemos introduzir a volta completa (rotação de 360°), sempre com meia ponta, colocando a perna livre em diferentes posições (por exemplo, fletida à frente e ao lado ou esticada a 45° em diferentes direções);</li> <li>Os alunos que apresentarem condições poderão aumentar o número de rotações desde que se acautelem os critérios de êxito.</li> </ol>	
<p>Realiza “<b>seqüências de saltos no mesmo lugar, variando os apoios</b> (dois/dois, um/dois, dois/um, um/um), mantendo a figura definida na partida, durante a fase de voo e na receção, impulsionando-se e amortecendo a queda corretamente” (p.74).</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Começamos por abordar os saltitares, por terem menor fase aérea, exigindo assim menor equilíbrio.</li> <li>Posteriormente podemos introduzir os saltos, de acordo com um grau de complexidade, começando por aqueles que envolvem menos amplitude e elevação. Os saltos de dois/dois apesar de serem menos exigentes ao nível da coordenação tornam-se mais exigentes ao nível da força.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Sugerimos a abordagem de saltos simples de dois/dois em extensão e engrupado e a introdução progressiva de saltos de um/um, nomeadamente: salto de gato e salto de jetê (gazela).</li> </ol> <p style="text-align: center;"><b><u>Salto de gato</u></b></p> <p><b>Aspetos que influenciam o salto:</b> elevação, direção e frequência</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Começar por sugerir o andar e depois passar para os saltitares (skip = hop + passo), mantendo a frequência da passada.</li> <li>À medida que os alunos consolidam a realização dos saltitares, aumentamos a complexidade, pedindo que elevem os joelhos</li> </ol>	<p>Introduzir os movimentos para o grupo em deslocação livre ou em xadrez e só posteriormente propor a realização em vagas.</p> <p style="text-align: center;"><b><u>Xadrez</u></b></p> 

	<p>3. Começamos por saltos de dois/dois apoios; um/dois; dois/um; e, um/um.</p> <p>3.1. <b>Alguns tipos de saltos:</b> salto de gato; salto de tesoura; salto de jetê (gazela); salto de corsa; salto de cossaco.</p>	<p>sucessivamente procurando elevar-se do solo, realizando a recção alternada dos apoios;</p> <p>3. Outro fator a ser trabalhado progressivamente é a altura a que é feito o salto, sendo que quanto mais alto, maior o domínio corporal Podemos introduzir a noção de “saltar por cima de” podendo recorrer a situações imaginarias ou a objetos reais (por exemplo, uma fita elástica).</p> <p>4. De forma a potenciar o salto podemos deixar que os alunos realizem uma preparação antes (por exemplo, o passo troca passo + um passo), de modo a ganharem maior impulsão a conseguirem saltar mais alto.</p> <p style="text-align: center;"><b><u>Salto de jetê (gazela)</u></b></p> <p><b>Aspetos que influenciam o salto:</b> amplitude, elevação,</p> <p>5. Podemos iniciar com os saltitares alternados de um pé para o outro;</p> <p>6. Passamos ao salto propriamente dito, em que podemos dar o feedback aos alunos de que o salto deve ser feito com grande amplitude e elevação e com os membros inferiores em extensão. Para que isto aconteça podemos introduzir a noção de “chegar a” (por exemplo saltar de uma margem para a outra de um rio).</p> <p>7. Dado que é um salto realizado para cima mas também para a frente poderemos utilizar as estratégias referidas em 3 e 4.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Vagas</b></p> 
--	---	---	---

## Anexo 22 – Poster da ação científico-pedagógica individual



UNIVERSIDADE da MADEIRA



# Possíveis Estratégias Didáticas para a Operacionalização das ARE nas Aulas de Educação Física

Sandra Brito<sup>1</sup>, Maria Luísa Carvalho<sup>2</sup>, Ana Luisa Correia<sup>1</sup>  
 Universidade da Madeira<sup>1</sup>; Escola Secundária Jaime Moniz<sup>2</sup>

---

### INTRODUÇÃO

A intervenção didática do professor deve ir ao encontro dos conteúdos programáticos estipulados pelo Programa Nacional de Educação Física (PNEF), tendo em vista o desenvolvimento dos alunos a diferentes níveis, nomeadamente o psicomotor, cognitivo e sócio afetivo. O aluno deverá ser o centro do processo de ensino-aprendizagem, à volta do qual se formulam, adaptam e aplicam diferentes estratégias de ensino, visando a evolução dos mesmos.

As ARE constituem uma matéria de ensino obrigatória, devendo assim ser lecionadas em todos os anos letivos. No entanto, no panorama educativo atual, isto nem sempre se verifica.

### OBJETIVOS

**Objetivo geral**

- Apresentar possíveis estratégias didáticas para a operacionalização das ARE nas aulas de Educação Física (EF) do ensino secundário.

**Objetivos específicos**

- Analisar os conteúdos programáticos do PNEF relativos à dança no nível elementar;
- Refletir acerca de situações didáticas para a operacionalização das linhas orientadoras do PNEF referentes à matéria de dança, no nível elementar da aprendizagem.

### ENQUADRAMENTO

**Caraterização das ARE: Potencialidades Educativas**

A dança apela à criatividade dos alunos, às noções de exploração do ritmo e do espaço, sendo que o corpo é o elemento fundamental de aprendizagem (Ministério da Educação, 2001b). Ruso (2005) confirma a ideia anterior, afirmando que a dança é universal, no sentido em que abrange ambos os géneros e todas as idades; motora, pois utiliza o corpo e as técnicas corporais para expressar emoções, sentimentos e ideias; e complexa, por envolver os domínios psicológicos, sociológicos, estéticos, morais, técnicos, geográficos, entre outros.

**Resistências para a Lecionação das ARE**

Embora as ARE contribuam para o desenvolvimento harmonioso e multilateral do aluno, alguns professores de EF consideram que não têm formação suficiente para abordar esta matéria nas suas aulas (Ruso, 2005), demonstrando desmotivação e atribuindo pouco ênfase à mesma. As ARE são vistas, normalmente, como uma matéria de ensino direcionada para o género feminino (Sousa, 1979; Ruso, 2005), acreditando-se que apenas pode ser dada num contexto específico e num espaço fechado, como um ginásio. Outro dos motivos que levam os professores a não abordarem esta matéria poderá ser a possível dificuldade em adaptar as linhas orientadoras do PNEF.

### PROGRESSÕES DE APRENDIZAGEM DAS ARE

Situações lúdicas	 Complexidade progressiva
Movimentos locomotores e movimentos não locomotores	
Conteúdos programáticos do PNEF interligados/ Coreografia	

### SUGESTÕES PARA A OPERACIONALIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DO PNEF AO NÍVEL DA DANÇA – Exemplo nos saltos

**Salto de jeté (gazela) – Amplitude e elevação:**

1. Podemos iniciar com os saltitares alternados de um pé para o outro;
2. Passámos ao salto propriamente dito, em que podemos dar o feedback aos alunos de que o salto deve ser feito com grande amplitude e elevação e com os membros inferiores em extensão. Para que isto aconteça podemos introduzir a noção de “chegar a” (por exemplo saltar de uma margem para a outra de um rio).
- 2.1. Para trabalhar a amplitude da passada podem ser criadas situações analíticas colocando cones ou fitas no chão, a diferentes distâncias. Os alunos fazem um apoio de acordo com a distância das fitas/cones. Começamos com as fitas/zonas mais juntas e, posteriormente, aumentamos a distância entre os mesmos. De realçar que estas situações analíticas nem sempre são fatores facilitadores para todos os alunos.
3. Outro fator a ser trabalhado progressivamente é a altura a que é feito o salto, sendo que quanto mais alto, maior o domínio corporal. Podemos introduzir a noção de “saltar por cima de” podendo recorrer a situações imaginárias ou a objetos reais (por exemplo, uma fita elástica).
4. De forma a potenciar o salto podemos deixar que os alunos realizem antes alguns passos, uma ligeira corrida de balanço ou uma preparação (por exemplo, o passo troca passo + um passo), de modo a ganharem maior impulso e conseguirem saltar mais alto.

**Disposição dos alunos no espaço para trabalhar os saltos**



Xadrez

**Vantagens:** Permite aumentar o tempo de empenhamento motor dos alunos e fazer com que estes tenham a referência visual de quem está à frente (professor ou colega mais proficiente).

**Desvantagens:** O xadrez diminui o controlo da turma e dificulta a individualização do ensino.

**Formação das linhas:** heterogêneas.

### ARE NO PNEF

Dança	1º ciclo até ao ensino secundário
Danças sociais	3º ciclo até ao ensino secundário
Danças tradicionais portuguesas	3º ciclo até ao ensino secundário
Aeróbica	3º ciclo até ao ensino secundário

**Mais transversal**  
**Nível elementar**  
**Ensino Secundário**

### DANÇA NO PNEF

Passos	Voltas	Saltos
--------	--------	--------

*Adaptados ao nível de aprendizagem dos alunos.*

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A lecionação das ARE não implica formação específica na área da dança mas sim uma pesquisa e atualização constante do conhecimento. A leitura, análise, reflexão e adaptação dos conteúdos programáticos do PNEF deve ser feita de modo a facilitar a intervenção do professor e a adequar as situações de aula ao nível de aprendizagem dos alunos. Neste sentido, consideramos que o ensino da matéria de ARE deve contemplar uma lógica progressiva em termos de complexidade (Botelho, 2004), de modo a facilitar a consolidação dos movimentos por parte dos alunos.

### REFERÊNCIAS

Botelho, A. (2004). *Atividade física em Portugal: 110 anos de História*. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Educação, 110(2). Programa de EF, de 198, 127 e 137 anos – Cursos gerais e curso tecnológico.

Ruso, H. (2005). *Un mundo de dança*. 3ª edição. Barcelona: ACE Publicaciones.

Sousa, A. (1979). *A dança educativa em Alentejo*. 2ª edição. Lisboa: Banta Editora.

**Ações Científico-Pedagógicas Individuais**

UNIVERSIDADE da MADEIRA

Escola Secundária Jaime Moniz

**28 de Janeiro de 2016**

**Possíveis estratégias didáticas para a operacionalização das ARB nas aulas de E. F.**

**Lecção do Andebol: propostas didáticas em diferentes recintos desportivos**

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

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

**Destinatários:**

- Prof. de E. F. do grupo de recrutamento 620 da ESPM;
- Núcleos de Estágio do Mestrado em Ensino de E. F. da Universidade da Madeira (2015/2016).

**Organização:**

- Núcleo de Estágio da Escola Secundária Jaime Moniz

**13:15 às 14:45**

**Sala 215**

## Anexo 24 - Questionário de satisfação da ação científico-pedagógica individual

### Questionário de Satisfação

**Tema: “Possíveis estratégias didáticas para a operacionalização das ARE nas aulas de Educação Física”**

Através do presente questionário pretendemos obter informações acerca do grau de satisfação dos professores na ação científico-pedagógica individual realizada na Escola Secundária Jaime Moniz, no dia 28 de Janeiro de 2016, de modo a efetuar um balanço da mesma.

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

Parâmetros	Grau de Satisfação				
	1	2	3	4	5
Divulgação					
Organização					
Duração					
Pertinência do tema					
Conteúdos apresentados					
Dinâmica da apresentação					
Avaliação global					

No que diz respeito aos conteúdos apresentados e à dinâmica da exposição oral, identifique alguns aspetos positivos e negativos.

---

---

---

---

Sugestões

---

---

---

---

**Agradecemos a sua colaboração.**

# Ação Científico-Pedagógica Coletiva

UNIVERSIDADE da MADEIRA

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

2016

## CONTRIBUTOS PRÁTICOS PARA A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO FÍSICA

### PROGRAMA DAS SESSÕES

**20**  
FEVEREIRO  
[9h00- 18h00]

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

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

### LOCAL

Sala do Senado  
Quinta de São Roque

Campus da Penteada,  
Universidade da Madeira

### INSCRIÇÕES

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

**Até 18 de fevereiro**

**05**  
MARÇO  
[9h00- 18h00]

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

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

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

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

@ acaocoletiva2016@gmail.com    f Ação Científico-Pedagógica Coletiva 2016    Octávio Jesus: 968440028

**Anexo 26 - Questionário aplicado aos professores no âmbito da ação científico-pedagógica coletiva**

**Ação Científico-Pedagógica Coletiva - Módulo 4**

**Questionário – Lecionação das ARE nas aulas de Educação Física**

Género: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>	Idade: _____
Grau académico: Licenciatura <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutoramento <input type="checkbox"/> Outro: _____	
Instituição formadora: _____	Número de anos de formação: _____
Número de anos em função docente: _____	Ciclos de ensino em que já lecionou <input type="checkbox"/> 1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> Secundário <input checked="" type="checkbox"/>

1. Enquanto professor de Educação Física, costuma lecionar Atividades Rítmicas e Expressivas nas suas aulas?

Sim

Não

Dependendo da sua resposta à questão anterior, quando responder à questão 1.1., 1.2. ou 1.4. faça-o de acordo com o grau de concordância, **ordenando as respostas de 1 até 7**. Nessa ordenação, o número 1 será atribuído à resposta com a qual concorda mais e o número 6, à resposta com a qual concorda menos.

1.1. Se não leciona, indique quais os motivos pelos quais não o faz.

Formação insuficiente	
Não é uma matéria de ensino essencial	
Esta matéria não foi selecionada pelo grupo de Educação Física	
Dificuldade em adaptar os conteúdos do Programa Nacional de Educação Física ao nível de aprendizagem dos alunos	
Dificuldades em motivar a turma	
Dificuldades organizar a turma	
Dificuldades na relação música-movimento	

Outros: \_\_\_\_\_

1.2. Se não costuma lecionar esta matéria de ensino nas suas aulas, diga-nos do que necessitava para que passasse a abordar.

Formação contínua para análise dos conteúdos programáticos	
Formação contínua prática sobre os diferentes conteúdos das atividades rítmicas expressivas	
Maior partilha e reflexão de experiência entre docentes	
Existência de mais recursos espaciais/materiais na escola	

Cooperação do grupo de disciplina na operacionalização dos conteúdos do Programa Nacional de Educação Física de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos	
Estratégias para motivar os alunos	
Bases sobre música-movimento	

Outros: \_\_\_\_\_

1.3. Se costuma lecionar Atividades Rítmicas e Expressivas nas suas aulas, diga-nos, em média, em quantas aulas aborda esta matéria, com cada uma das suas turmas.

1.4. Se costuma lecionar esta matéria de ensino nas suas aulas, diga-nos quais as dificuldades que sente nesse âmbito.

Formação insuficiente	
Falta de motivação	
Recursos espaciais/materiais pouco adequados	
Dificuldade em operacionalizar os conteúdos do Programa Nacional de Educação Física de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos	
Dificuldades em motivar a turma	
Dificuldades em organizar a turma	
Dificuldades na relação música-movimento	

Outros: \_\_\_\_\_

**Agradecemos a sua colaboração.**

## Anexo 27 - Questionário aplicado aos alunos no âmbito da ação científico-pedagógica coletiva

### Ação Científico-Pedagógica Coletiva – Módulo 4

#### Questionário – ARE nas aulas de Educação Física

Género: M

F

Idade:

Ano de escolaridade:

1. Ao longo do seu percurso de escolaridade nas aulas de Educação Física, alguma vez abordou a matéria de ensino de Atividades Rítmicas e Expressivas?

Sim

Não

- 1.1. Se respondeu positivamente indique que conteúdos abordou?

Dança

Aeróbica

Danças tradicionais portuguesas

Danças sociais

Outras: \_\_\_\_\_

- 1.2. Diga-nos em que ano(s) de escolaridade.

**1º Ciclo**

1º ano

2º ano

3º ano

4º ano

**2º Ciclo**

5º ano

6º ano

**3º Ciclo**

7º ano

8º ano

9º ano

**Secundário**

10º ano

11º ano

12º ano

2. Se teve Atividades Rítmicas e Expressivas nas aulas de Educação Física, diga-nos o que achou, preenchendo o quadrado com números de 1 a 5, em que **1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo; 3 = Nem concordo nem discordo; 4 = Concordo; 5 = Concordo totalmente.**

Aprendi a contar os tempos musicais	
Fiquei com mais conhecimentos sobre dança	
Aprendi diferentes estilos de dança	
Consegui realizar movimentos ao som da música	
Senti vergonha em dançar	
Fico bem-disposto(a) quando danço	
Tenho pouco à vontade ao dançar com o meu par e/ou colegas	

Outros: \_\_\_\_\_

3. Se nunca abordou as Atividades Rítmicas e Expressivas nas aulas de Educação Física, gostava de ter essa experiência?

Sim

Não

- 3.1. Se gostava de abordar esta matéria, indique-nos os motivos, preenchendo o quadrado com números de 1 a 5, em que **1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo; 3 = Nem concordo nem discordo; 4 = Concordo; 5 = Concordo totalmente.**

Queria aprender a contar os tempos musicais	
Gostava de ter mais conhecimentos sobre dança	
Gostava de saber dançar diferentes estilos de dança	
Queria saber realizar movimentos ao som da música	
Gostava de dançar em eventos sociais	
Dançar deixa-me bem-disposto(a)	

Outros: \_\_\_\_\_

- 3.2. Se não gostava de ter Atividades Rítmicas e Expressivas, indique-nos por que motivos, preenchendo o quadrado com números de 1 a 5, em que **1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo; 3 = Nem concordo nem discordo; 4 = Concordo; 5 = Concordo totalmente**

Não é uma matéria de ensino interessante	
Tem demasiada informação para aprender	
É necessário saber dançar bem	
Tenho dificuldade em realizar os movimentos de forma coordenada com a música	
Sinto vergonha de dançar	
Tenho pouco à vontade ao dançar com o meu par e/ou colegas	

Outros: \_\_\_\_\_

**Agradecemos a sua colaboração.**

## Anexo 28 – Programa detalhado da ação científico-pedagógica coletiva

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

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

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

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

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

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

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

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

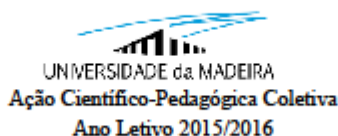
**05 de Março de 2016 (Sábado) – 4ª Sessão**

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

<b>17:00h</b>	<b>Intervalo</b>
<b>17:15h</b>	<b>Componente Prática<sup>1</sup>: Andebol (Mestre Artur Rodrigues)</b>
<b>18:00h</b>	<b>Encerramento da Ação</b>

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

## Anexo 29 - Questionário de satisfação da ação científico-pedagógica coletiva



### Questionário de Satisfação

Este questionário tem como objetivo avaliar o nível de satisfação dos professores acerca da Ação Científico-Pedagógica Coletiva promovida pelos Núcleos de Estágio, intitulada “Contributos práticos para a Abordagem da Educação Física”, assim como procurar indicadores que nos permitam melhorar em ações futuras.

#### Dados pessoais

- Idade:
 

<25 anos	<input type="checkbox"/>	26 a 30 anos	<input type="checkbox"/>	31 a 35 anos	<input type="checkbox"/>	36 a 40 anos	<input type="checkbox"/>	41 a 45 anos	<input type="checkbox"/>	+ de 45 anos	<input type="checkbox"/>
----------	--------------------------	--------------	--------------------------	--------------	--------------------------	--------------	--------------------------	--------------	--------------------------	--------------	--------------------------
- Género:
 

Masculino	<input type="checkbox"/>	Feminino	<input type="checkbox"/>
-----------	--------------------------	----------	--------------------------
- Grupo de Recrutamento:
 

160	<input type="checkbox"/>	260	<input type="checkbox"/>	620	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	--------------------------	-----	--------------------------
- Anos de Experiência Profissional:
 

1 a 3	<input type="checkbox"/>	4 a 6	<input type="checkbox"/>	7 a 9	<input type="checkbox"/>	10 a 12	<input type="checkbox"/>	13 a 15	<input type="checkbox"/>	Mais do que 15	<input type="checkbox"/>
-------	--------------------------	-------	--------------------------	-------	--------------------------	---------	--------------------------	---------	--------------------------	----------------	--------------------------

Responda à tabela que se segue a partir de uma escala de 1 a 5, sendo 1- Nada e 5- Totalmente

Avaliação global da ação		1	2	3	4	5	
A ação correspondeu às suas expectativas iniciais?							
A componente prática enriqueceu a ação?							
Assinale com um X todas as opções que se aplicam.							
Participação nos conteúdos			Qual(s) as preleções em que participou?				
Capoeira	Geocaching	Orientação	ARE*	Ginástica	Smashball	Atletismo	Andebol
Conteúdos abordados			Em que matérias os conteúdos apresentados foram explícitos?				
Capoeira	Geocaching	Orientação	ARE*	Ginástica	Smashball	Atletismo	Andebol
Aplicabilidade dos conteúdos			Que matérias considera trazer maior contributo para as suas aulas?				
Capoeira	Geocaching	Orientação	ARE*	Ginástica	Smashball	Atletismo	Andebol
Divulgação da ação			Como teve conhecimento da ação?				
Facebook	Cartaz	E-mail	Boca a boca	Outro:			

\*Atividades Rítmicas e Expressivas

Mencione alguns aspetos que considere positivos e negativos da ação.

---



---

Explícite sucintamente algumas sugestões que considera pertinentes para a melhoria da ação.

---



---

Que temáticas gostaria que fossem abordadas em ações futuras?

---

Obrigado pela sua colaboração!