



Centro de Competência de Ciências Sociais
Departamento de Educação Física e Desporto
Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
Ano Letivo 2011 / 2012

RELATÓRIO DO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO FÍSICA REALIZADO NA ESCOLA SECUNDÁRIA JAIME MONIZ

Relatório apresentado para a obtenção da habilitação profissional em ensino

Catarina Filipa Goes Freitas

Setembro 2012



Centro de Competência de Ciências Sociais
Departamento de Educação Física e Desporto
Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
Ano Letivo 2011 / 2012

RELATÓRIO DO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO FÍSICA REALIZADO NA ESCOLA SECUNDÁRIA JAIME MONIZ

Relatório apresentado para a obtenção da habilitação profissional em ensino

Catarina Filipa Goes Freitas

Orientador: Professor Doutor Hélder Lopes

Coorientador: Mestre Ana Luísa Correia

Setembro 2012

“Novos saberes, novos papéis, uma maior autonomia e um maior sentido de responsabilidade são alguns dos desafios e exigências contidos neste processo rumo ao “tornar-se professor””

(Cavaco, 1990; Galvão, 1996; Caires, 2001 citado por Fernandes, 2003, p.39).

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível com a compressão, orientação, ajuda, apoio, acompanhamento e incentivo de várias pessoas, às quais dirijo os meus sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar, à Professora Doutora Maria Luísa Carvalho, que nos acompanhou permanentemente, contribuído através da sua experiência e exigência para um vasto conhecimento do que é ser professor, e que nos fizeram crescer enquanto pessoa e profissional/professora de educação física.

À Mestre Ana Luísa Correia, pelos conhecimentos e experiências partilhadas e pelo sentido crítico e reflexivo da orientação ao longo das atividades por nós realizadas, pela compreensão e pelas palavras de apoio.

Aos meus colegas, Cláudio Vieira e Lisa Gonçalves por todos os momentos de trabalho, alegria, tensão, tristeza e diversão, mas principalmente pela amizade.

À instituição que nos acolheu de forma exemplar, pela hospitalidade e cooperação, por nos fazerem sentir professores da escola Secundária Jaime Moniz, desde o primeiro ao último dia.

Ao grupo disciplinar de educação física por nos acolheu como membros do grupo e pela partilha de experiências e conhecimentos quer nas reuniões de grupo quer fora delas.

Ao orientador deste relatório, Professor Doutor Hélder Lopes, pela maneira como nos fez ver e interpretar todos os momentos do nosso estágio pedagógico, pelas críticas construtivas e por ser detentor de um conhecimento inigualável.

Por fim, mas não menos importante, um especial agradecimento aos meus pais e irmãs e ao meu namorado, pela paciência, compreensão, carinho e por me terem apoiado e acompanhado ao longo de todo este processo, mesmo nos momentos de muito trabalho, ausência e impaciência.

Resumo

O presente relatório de estágio de educação física, realizado na Escola Secundaria Jaime Moniz no ano letivo 2011/2012, visa através do conhecimento científico, devidamente fundamentado, refletir todo o percurso formativo realizado ao longo do estágio pedagógico.

Este trabalho tem por objetivo expressar as principais vivências e competências adquiridas durante este processo tal como as estratégias utilizadas para colmatar as dificuldades sentidas. Este relatório irá refletir o trabalho que desenvolvemos ao longo do presente ano letivo, tentando ao máximo espelhar as nossas emoções, sensações, frustrações, experiências, aptidões e habilidades.

No decorrer do estágio, desenvolvemos várias atividades com diferentes intencionalidades, nomeadamente de carácter e complemento curricular e ainda atividades de natureza científico-pedagógica, no entanto, apesar da variedade de atividades, estas só fazem sentido quando analisadas na sua globalidade.

Numa primeira fase, de cariz introdutório, estarão veiculadas questões como o conceito e importância do estágio pedagógico, as expectativas e objetivos do mesmo, tal como a caracterização da instituição que nos acolheu e as atividades, nela desenvolvidas ao longo do processo formativo.

Nos capítulos seguintes iremos relatar, explicar e analisar a intencionalidade, origem, objetivos, processos utilizados, vantagens e desvantagens de cada uma das atividades desenvolvidas no estágio pedagógico. Atividades essas, que provocaram em nós várias transformações a nível pessoal, mas principalmente a nível profissional.

Os últimos capítulos, dizem respeito à conclusão do presente trabalho, onde iremos apresentar algumas sugestões e conclusões sobre o estágio, terminando com todas as referências bibliográficas que tornaram possível a construção e suporte científico deste relatório.

Palavras-chave: Escola, Estágio Pedagógico, Educação Física, Processo de Ensino-Aprendizagem e reflexão.

Abstract

This internship report on physical education, made in Jaime Moniz secondary school in the 2011/2012 school year, aims to reflect all the training path carried over the teaching practice through well founded scientific knowledge.

This work shows the main experiences and skills acquired during this process as well as the strategies used to overcome difficulties. This report will reflect the work we have done throughout this school year, trying my best to mirror our emotions, feelings, frustrations, experiences, skills and abilities.

During the internship, we developed several activities, with different intentions, particularly in terms of curricular and extra-curricular activities, including activities of scientific-pedagogical nature. However, despite the variety of activities, they only make sense when seen as a whole.

First, as an introduction, we present the concept and importance of the teaching practice, the expectations and goals of this process and the characterization of the institution that welcomed us, including all the activities developed throughout the training process.

In the following chapters we will describe, explain and analyse the intentionality, origin, purposes, used processes and advantages and disadvantages of each of the activities in teaching practice. These activities made several changes on us, not only on a personal level, but especially at the professional level.

On the last chapters we report the conclusions of this work and discuss some conclusions and suggestions about the internship, ending with all the references that made possible the construction and scientific support this report.

Keywords: School, Teacher Training, Physical Education, Teaching-Learning Reflection.

Résumé

Ce rapport du stage d'éducation physique à l'école secondaire Jaime Moniz l'année scolaire 2011/2012 vise, à travers la connaissance scientifique dûment foudamentée, réfléchir tout le parcours de formation réalisé le long du stage pédagogique.

Ce travail a pour objectif exprimer les principales expériences et compétences acquises pendant ce processus ainsi que les stratégies utilisées pour surmonter les difficultés sentis. Ce rapport sera reflet du travail que nous avons développé tout long de la présente année scolaire, essayant ou maximm, de moutrer nos émotions, senssations, frustrations, expériences, aptitudes et capacités.

Au cours du stage nous avons développé plusieurs activités avec différentes intentions, notamment de caractère curriculaire et de complément curriculaire et encore des activités de nature cientifique et pédagogique; pour tout, malgré la variété des activités, elles ne sout significatives que quand eles sout analysees dans leur caractère.

Dans unne première phase de introductoire seront véhiculés des questions comme le concept el l'importance du stage pédagogique, les expectatives et les objectifs ce même stage amse que la carctérisation de l'institution qui nous accuelli et les activités y développées le long du processus formatif.

Aux chapitres serivants nous allons décrire, expliquer et analyser l'intentionnalité, l'origine, les objectifs, les procédés utilisés, les avantages et les inconvénients de chacune des activités développées pendant le stage pédagogique. Ces activités ont provoqué en nous plusieurs transformations sur le plan personnel, mais surtout au niveau professionnel.

Les derniers chapitres concernente la conclusion de ce travail, où nous allons présenter quelques suggestions et conclusions à propos du stage, finissant avec toutes les références bibliographiques qui out rendu possible la construction et le support scientifique dex ce repport.

Mots-clés: École, Stage Pédagogique, Éducation Physique, procédé d'enseignement-apprentissage, réflexion.

Índice

INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL	3
1.1 Caraterização da escola	3
1.2. Turmas atribuídas.....	5
2. ENQUADRAMENTO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO	7
3. PRÁTICA LETIVA.....	11
3.1 GESTÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	12
3.1.1 Planeamento anual	14
3.1.1.1 Planeamento das unidades didáticas	20
3.1.1.2 Planos de aula	23
3.1.2 Realização e intervenção pedagógica	26
3.1.3 Documentos de apoio das matérias de ensino.....	36
3.1.4 Avaliação	37
3.2 ASSISTÊNCIA AS AULAS	47
4. ATIVIDADES DE NATUREZA CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA	53
4.1. Ação científico-pedagógica individual.....	53
4.2. Ação científico-pedagógica coletiva	58
5. ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR	69
6. ATIVIDADE DE INTEGRAÇÃO NO MEIO	75
6.1. ATIVIDADES NO ÂMBITO DA DIREÇÃO DE TURMA.....	75
6.1.1. Caraterização da turma.....	77
6.1.2. Estudo de caso	81
6.1.3. Atividade de extensão curricular	85
7. OUTRAS ATIVIDADES DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO.....	89
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
9. RECOMENDAÇÕES.....	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
ANEXOS	103

Índice de tabelas

Tabela 1 - Tabela representativa da avaliação aprovada e adotada pela escola secundária Jaime Moniz	42
Tabela 2 - Distribuição dos valores para os testes de <i>fitnessgram</i>	44
Tabela 3- Avaliação 3º Período	47

Índice de anexos:

ANEXO A: Planeamento anual das aulas de educação física	104
ANEXO B: Planeamento anual das aulas e conteúdos das aulas de educação física.....	107
ANEXO C: Distribuição das matérias por aulas e horas de lecionação	115
ANEXO D: Distribuição das matérias pela rotação das instalações	116
ANEXO E: Distribuição das matérias em consideração com as instalações disponíveis	118
ANEXO G: Unidade didática de orientação e ginástica.....	120
ANEXO H: Estrutura do plano de aula	164
ANEXO I: Documento de apoio de atletismo	170
ANEXO J: Grelha de avaliação de basquetebol	205
ANEXO K: Grelha de avaliação de voleibol.....	207
ANEXO L: Grelha de avaliação de baseball	211
ANEXO M: Grelha de avaliação de ARE	214
ANEXO N: Grelha de avaliação de natação	219
ANEXO O: Grelha de avaliação de atletismo	223
ANEXO P: Grelha de avaliação de ginástica	228
ANEXO Q: Sistema de observação do comportamento do professor	231
ANEXO R: Programa da ação de extensão curricular	232

INTRODUÇÃO

No segundo e último ano do mestrado em ensino da educação física nos ensinos básico e secundário surge o estágio pedagógico-didático. Sendo esta, a fase final de qualificação de professores, de um processo iniciado no 1º ciclo de estudos, tem como objetivo a obtenção de habilitações profissionais para o ensino. Este estágio pedagógico realiza-se numa instituição do ensino secundário, no sistema público de educação e é desenvolvido num contexto real de docência, processo que envolve vários agentes tal como os orientadores da universidade e da escola e os colegas estagiários, formando-se assim o “núcleo de estágio da Escola Secundária Jaime Moniz 2011/2012”.

De acordo com o que está em vigor na página *online* do departamento de educação física e desporto da Universidade da Madeira (UMa), com o estágio pedagógico pretende-se que os professores estagiários estimulem o seu pensamento crítico no decorrer das atividades educativas e das ações desenvolvidas, ampliando e aplicando o pensamento reflexivo sobre todo o trabalho realizado. Este relatório pretende analisar este mesmo trabalho efetuado na escola enquanto membro da sua comunidade educativa, através de uma reflexão das competências adquiridas no decorrer do presente ano letivo.

A elaboração deste relatório, visa dar a conhecer as emoções e experiências vividas em cada uma das etapas superadas no decorrer do estágio, nomeadamente: a prática letiva, as atividades de integração no meio e de intervenção na comunidade escolar e as ações de natureza científico-pedagógica, onde cada opção teve uma intencionalidade.

No decorrer do estágio pedagógico, o indivíduo constrói o seu reportório de competências de uma forma mais rápida e intensa, caracterizando assim, uma etapa importante na formação de futuros professores, uma vez que, o estágio representa a oportunidade de aplicar em termos práticos os conhecimentos adquiridos (Oliveira, 1992; Matos & Costa, 1993; Ryan et al., 1996; Meijer, Zanting & Verloop, 2002, citado por Fernandes, 2003).

É durante esta etapa que, pela primeira vez, o professor estagiário sente o que é estar “do lado de lá”, depois de muitos anos no papel de aluno e onde tem a possibilidade de “aprender fazendo” quer pelo ato de ensinar e a sua reflexão individual e com o orientador, quer através da observação de profissionais mais experientes (Fernandes, 2003).

Uma mistura de sentimentos tomou conta das nossas expectativas, o longo e complexo processo de aprendizagem que nos esperava, deixava-nos inseguros, ansiosos e com medo de falhar, por outro lado, pretendíamos no decorrer desta caminhada, marcar a diferença junto dos nossos alunos e como tal estávamos determinados a dar o nosso melhor, estávamos contentes por conhecer o “reverso da medalha”, ser professor na escola onde outrora fomos alunos. Com a convicção de que seria a reta final de um processo de aprendizagem, desta vez, sem grandes margens de erro, um desafio a vários níveis, nomeadamente profissional e pessoal.

1. ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL

O estágio pedagógico realizou-se na Escola Secundária Jaime Moniz (ESJM / Liceu), no ano letivo 2011/2012, onde nos foi dada a oportunidade, de autónoma e responsavelmente, realizar a nossa prática de ensino supervisionada numa turma do 12º ano, complementando a prática letiva com o planeamento e organização de atividades para os demais intervenientes no processo educativo, tal como, professores, alunos, encarregados de educação e funcionários.

1.1 Caraterização da escola

A caracterização da escola na qual iríamos realizar o nosso processo de aprendizagem, teve início após o primeiro contacto com a orientadora cooperante que nos disponibilizou o projeto educativo e o regulamento interno, documentos importantes para podermos compreender a realidade da instituição da qual faríamos parte. Estes dois documentos, mais o plano anual da escola, conferem a esta instituição a sua autonomia ao nível da administração educativa.

A escola por nós escolhida, Escola Secundária Jaime Moniz (ESJM), pertence ao ensino público da República Portuguesa e tem como missão a formação educativa dos seus alunos, adolescentes que pretendem frequentar o ensino secundário na Região Autónoma da Madeira (RAM).

A ESJM, mais conhecida como Liceu (antiga denominação), foi criada a 17 de Novembro de 1836, instalando-se no ano seguinte onde funcionavam as "aulas do Pátio", dependência do Colégio dos Jesuítas com três salas de aula, o edifício atual foi criado a 1942. Ainda com evidentes influências da época, onde o ensino se encontrava diretamente relacionado para a lecionação de cursos orientados para o ensino superior, a ESJM aposta na modernidade não rejeitando a responsabilidade de introduzir cursos de cariz tecnológico como mais uma oferta curricular, estas duas facetas deram lugar ao tema da escola, sendo ele “Tradição e Modernidade” (Projecto Educativo, n.d.).

Tal como referimos anteriormente, a escola está vocacionada para que os alunos que a frequentam prossigam os seus estudos (ensino superior), sendo que a grande maioria dos alunos opta pela área da saúde (medicina) e a área do direito e economia (Projecto Educativo,

n.d.). Analisando estas características, facilmente compreendemos que enquanto professores deveremos esperar um público-alvo exigente e com expectativas elevadas em relação às avaliações, pois a maioria destes alunos apresentam uma grande vontade em alcançar os seus objetivos. Contudo, o professor terá que ser igualmente exigente relativamente ao seu planeamento, conhecimento e domínio dos conteúdos a abordar, de modo a que os alunos aprendam e consolidem as aprendizagens, tal como deve apostar numa boa e refletida estruturação dos conteúdos que serão alvo de avaliação, de forma a maximizar o aproveitamento da disciplina.

Sendo o presente relatório o reflexo do processo desenvolvido do estágio pedagógico, especificamente na disciplina de educação física (EF), iremos apenas realçar as informações mais pertinentes relacionadas diretamente com esta mesma disciplina.

Ao analisarmos o projeto educativo e o regulamento interno da escola em questão, compreendemos que a ESJM aposta na educação dos alunos como um todo, ou seja, para além da qualidade de aprendizagem oferece aos alunos atividades que visam complementar e enriquecer a componente curricular, através de projetos e clubes (Escola Secundária Jaime Moniz). Dos vários projetos e clubes existentes, achamos relevante destacar o “Clube de Dança”, as “Atividades Rítmicas e Expressivas” e o projeto “Escola Saudável”, pois são os que mais se relacionam com a nossa área.

No que concerne aos espaços para a prática das aulas de educação física, a ESJM possui: uma piscina coberta (com sala de musculação anexa), um pavilhão desportivo, um ginásio, um polidesportivo e um campo de futebol sintético, sendo que a maioria destas instalações são complementadas por balneários. Relativamente à piscina e ao pavilhão, estas instalações são divididas e partilhadas por duas turmas, possibilitando a prática simultânea de EF, seguindo esta mesma lógica, o campo de futebol é partilhado por quatro turmas, as restantes instalações são usadas unicamente por um professor, ou seja, uma turma de cada vez. Para além das instalações contempladas na distribuição anual dos espaços a utilizar pelos professores de EF e respetivas turmas, existe uma sala de esgrima que pertence ao IDRAM (Instituto do Desporto da Região Autónoma da Madeira), que apresenta um espaço propício à prática de algumas matérias de EF, como por exemplo as atividades rítmicas e expressivas, mas que ao presente se encontra interditada, pelo risco de ruir.

No início do ano letivo, tivemos conhecimento das instalações que se encontravam disponíveis para a prática das aulas de EF da nossa turma, e de forma rápida e consciente planeamos a distribuição das matérias de ensino, adequando-as aos espaços, não esquecendo a polivalência dos mesmos, fazendo com que a lecionação das matérias não dependesse única e exclusivamente da rotação das instalações, rotação criada e adotada pelo grupo de professores de educação física. Ao analisarmos no início do ano letivo, as instalações atribuídas, foi-nos possível propor a troca de algumas instalações ao professor responsável.

1.2. Turmas atribuídas

A atribuição das turmas aconteceu na primeira reunião com o grupo disciplinar, antes do início das aulas, quando as turmas foram distribuídas aos respetivos professores, tal como os horários dos mesmos. Nesse mesmo dia, fomos informados de que iríamos lecionar uma turma de 12º ano e simultaneamente partilhar a direção de turma das restantes turmas a cargo da orientadora cooperante, com os colegas de estágio. Tanto a prática letiva, como a direção de turma seriam tarefas, a serem realizadas de forma autónoma, planeada e responsável sempre com o apoio e supervisão da orientadora cooperante.

A escolha das turmas foi um procedimento pacífico. O critério de escolha foi o horário das mesmas, sem que nenhum dos estagiários tivesse conhecimentos pormenorizados ou específicos de cada uma delas, sabendo apenas, tal como referimos anteriormente, o nível de escolaridade.

No fim do estágio, verificámos que o comportamento do professor estagiário se refletia no comportamentos dos alunos da sua turma, o que nos permitiu concluir que o professor é um exemplo a seguir e como tal deve desempenhar as funções com o máximo de rigor, como também ser portador de um comportamento exímio enquanto pessoa.

Mais especificamente na nossa turma, podemos afirmar que foi uma turma muito empenhada durante todo o processo e que ambicionava resultados elevados, rumo ao ensino superior, pois todos os alunos pretendiam continuar os estudos, a maioria deles na área da saúde (medicina). O facto de estarem no fim de um ciclo de escolaridade, para além de estarem ambientados à escola e às rotinas da mesma, estes alunos apresentaram um bom nível de maturidade, facilitando de alguma maneira a nossa forma de intervenção e explicação no decorrer das aulas, não apresentando comportamentos de desvio evidentes.

Assumir uma turma de forma autónoma, foi uma experiência muito positiva e rica em vários sentidos, porque permitiu que todo o trabalho de acompanhamento, planificação, controlo, avaliação e lecionação fosse totalmente focalizado nessa mesma turma.

2. ENQUADRAMENTO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Todo este processo, estágio pedagógico, é muito mais do que simplesmente dar aulas, muito mais do que ser meramente professor, muito mais do que nos limitarmos a desenvolver as atividades que nos são propostas. O estágio pedagógico é a ponte e a transformação entre ser aluno e ser professor, uma vez que desempenhamos em simultâneo esses mesmos papéis, é aprender a ensinar o que nos foi ensinado, é transmitir aos alunos a nossa paixão e a importância da educação física na vida do indivíduo.

O estágio pedagógico ensina-nos a ensinar, a aprender, a refletir, a ouvir, a crescer e a viver, pois,

uma das grandes preocupações na formação de professores é a passagem do conhecimento académico ao conhecimento profissional. Este é um momento fundamental que condicionará a sua futura prática profissional, na formação profissional dos professores, pois vivem uma experiência única de formação e acompanhamento. Ele arrasta consigo a criação de expectativas em relação ao seu desempenho como professor, situações difíceis e imprevistas, a constante exigência de respostas adequadas e imediatas, permite-nos perceber algumas das suas insuficiências, quando confrontados com a realidade (Francisco & Pereira, 2004, p. 1).

E como seres humanos que somos,

viver é mudar. Como seres vivos estamos em constante transformação, adaptando-nos e reagindo a um contexto que nos protege mas que também nos agride. Gerimos o esforço e o descanso na procura de um equilíbrio entre os diferentes fatores que afetam a nossa vida (Lopes, 2011, p.36)

No decorrer deste processo, encontrámos desafios capazes de nos transformar enquanto profissionais (alunos e professores de educação física e desporto) e enquanto membros da sociedade. Esta etapa representa o primeiro contacto com a realidade de ensino, onde o foco central passa pela ação educativa do aluno/professor estagiário, sendo a melhor forma de adaptação à realidade, pois, no decorrer desta fase de iniciação, o professor estagiário pode contar com o apoio dos professores orientadores, cujo objetivo principal é ajudar-nos enquanto alunos estagiários a aplicar e transformar o conhecimento académico que temos vindo a adquirir ao longo destes anos, em conhecimento profissional ajudando a encontrar as

soluções mais adequadas para os problemas com os quais nos deparamos ao longo deste processo de ensino-aprendizagem (Francisco & Pereira, 2004).

Ser professor estagiário, é ser protagonista de um processo complexo no qual desenvolvemos uma panóplia de tarefas que neste ano letivo se traduziram em atividades com a mesma duração que o estágio, nomeadamente: a prática letiva, a atividade de intervenção na comunidade educativa, as atividades de integração no meio e as atividades de natureza científico-pedagógica. Não é expectável que durante apenas um ano letivo, um mesmo professor desenvolva todas estas atividades, mas que as desenvolva ao longo dos vários anos em que exerce o seu papel de professor e/ou de diretor de turma, principalmente quando acompanha uma mesma turma ao longo de vários anos.

A idealização, concretização e reflexão das atividades anteriormente referidas, contribuíram muito para nosso desenvolvimento enquanto professores de “amanhã”, não esquecendo a importância das mesmas na nossa formação global, mas também pelo facto de estarmos numa posição em que se encontra nas nossas mãos a formação dos jovens que serão os profissionais do futuro. Em todas estas atividades deparamo-nos com um contexto por vezes pouco previsível, tal como os comportamentos dos indivíduos. Estas atividades devem ser entendidas de forma global e não de forma particular, compreendendo a sua intencionalidade e coesão.

A prática letiva foi a atividade com maior duração, decorrendo desde o primeiro ao último dia do processo de estágio. Nesta vertente, assumimos a gestão de todo o processo ensino-aprendizagem e a assistência às aulas dos colegas estagiários e professores experientes. Da prática letiva derivaram a maioria das restantes atividades, em termos de ideias e experiências que se foram desenvolvendo, tal como na obtenção de alguns dados através da simples observação e do contacto direto e diário com alunos.

No que diz respeito à caracterização da turma, esta está integrada nas atividades de integração no meio e foi, pela sua importância, a primeira atividade a ser desenvolvida, pois esta caracterização permite ao professor conhecer e compreender os seus alunos num primeiro impacto, principalmente no que diz respeito aos seus interesses e necessidades facultando uma melhor atuação. Da caracterização da turma, surgiram varias possibilidades para o desenvolvimento do estudo de caso, posteriormente devidamente analisadas e refletidas.

No que concerne às atividades científico-pedagógicas, individual e coletiva, optámos por apostar na área da ginástica rítmica e das atividades rítmicas e expressivas, respetivamente. Consideramos serem estes dois temas muito pertinentes, que apresentam muitas características em comum, nomeadamente a relação música-movimento, o conhecimento mais profundo do “eu”, a expressão corporal e o conhecimento do corpo em movimento, sendo temáticas ainda pouco desenvolvidas na disciplina de educação física. No entanto, através da prática letiva, facilmente compreendemos que são matérias onde inicialmente os alunos apresentam algumas resistências por ser algo novo e diferente do que estão habituados. O desinteresse por este tipo de matérias também foi visível após a caracterização da turma, mas, depois de algumas aulas, o empenho e interesse manifestado pela grande maioria dos alunos era notório. Desta forma, achámos que seria pertinente mostrar aos demais colegas, a ginástica rítmica e as atividades rítmicas e expressivas à luz do PNEF (Jacinto J. , Carvalho, Comédias, & Mira, Programa Nacional de Educação Física, 10º, 11º e 12º anos, Cursos Científico-humanísticos e Cursos Tecnológicos, 2001), dando a conhecer as potencialidades das mesmas, enquanto matérias de fácil aplicação na escola, de grande interesse e motivação para os alunos, pelos comportamentos específicos que solicitam e desenvolvem, desempenhando um importante papel na formação global dos mesmos.

A caracterização da turma permitiu-nos ainda, perceber que a grande maioria da turma pretende ingressar no mundo do trabalho na área da saúde. A esta informação associamos a importância do “Dia da Escola Saudável” e da participação dos nossos alunos nessa mesma atividade, surgindo assim a ideia para o desenvolvimento das atividades de extensão curricular e intervenção na comunidade educativa. Ao desenvolvermos estas atividades em simultâneo e em consonância com o projeto da ESJM “Dia da Escola Saudável”, permitimos que os alunos atuassem ao nível das medições dos indicadores de saúde de toda a comunidade educativa e ainda tivessem a possibilidade de assistir à conferência “Uma mente sã, num corpo são”.

3. PRÁTICA LETIVA

Segundo Antunes (2011/2012), a escola representa um meio de difusão de valores, transmissão de conhecimentos e avaliação de competências. A educação física, mais especificamente, assume um papel fulcral no desenvolvimento pessoal e social, pois é a única disciplina onde é possível desenvolver simultaneamente o domínio psicomotor, socio-afetivo e cognitivo. Por ser uma disciplina mais prática e ligada á componente física, é a única disciplina em que é trabalhada e desenvolvida a componente motora, destacando-se nesta vertente das demais disciplinas.

Através do exercício físico, os alunos desenvolvem, no decorrer das aulas, conhecimentos e competências ao nível cognitivo no domínio de conhecimentos específicos sobre as matérias e sobre a motricidade do corpo humano e ainda ao nível da criação de estratégias. A componente socio-afetiva nas aulas de educação física assume características distintas em relação a outras disciplinas, pois existe uma maior interação entre alunos nas diversas situações de prática do que nas outras disciplinas, onde geralmente o aluno se encontra sozinho na sua carteira. Os alunos quando interagem entre si desenvolvem valores tais como a comunicação, competição, comparação, conflitualidade, superação, entreaajuda, cooperação, respeito, trabalho de equipa. Nas aulas de educação física, esses valores assumem *nuances* importantes e distintas em relação a outras disciplinas, logo a componente sócia-afetiva é de certa forma mais vinculada (Antunes, 2011/2012).

O professor de educação física apresenta várias diferenças quando comparado com os restantes professores, pois é exigido outro tipo de competências, ou seja, competências ao nível do conhecimento específico motor, dominando os conteúdos das diferentes matérias, uma componente socio-afetiva muito mais veiculada, onde são privilegiados os valores anteriormente referidos. O professor assume um papel de gestor de todas as relações e valores no decorrer da aula juntamente com o entusiasmo, emulação, a revolta de quem perde e a superioridade de quem ganha (Antunes, 2011/2012), tendo então que ter o dom de comunicar com os alunos.

As aulas de educação física na sua maioria acontecem fora da sala de aula, num contexto variado, num espaço físico onde se colocam questões como a segurança, de forma a não por em risco a integridade física dos alunos, tal como o conhecimento e cumprimento das regras

de funcionamento de cada uma das instalações desportivas, onde o professor assume um papel preponderante na prossecução e incentivo ao cumprimento das normas de funcionamento das mesmas. Muitas vezes, motivado por questões de segurança e correção dos exercícios, é comum o professor ter “contacto físico manual” com os seus alunos, refletindo-se num tipo de interação mais próxima, pois o professor quando fornece as ajudas ou dá *feedback* quinestésico para a correção dos exercícios, necessita de um tipo de contacto pouco frequente nas outras disciplinas (Antunes, 2011/2012).

O professor de educação física deve apresentar-se nas aulas, tal como os alunos, com uma indumentária adequada (roupa desportiva), pois a roupa constitui um fator de segurança, uma vez que por questões funcionais e práticas o professor demonstra alguns exercícios facilitando na amplitude dos movimentos e nas tarefas a desempenhar. O fato de treino é ainda um elemento de identidade da disciplina de educação física, para além de que como falamos anteriormente, as instalações desportivas carecem de regras específicas, uma delas sendo o vestuário adequado. Estas questões de vestuário colocam-se igualmente para os alunos, proibindo desde o primeiro dia de aulas as roupas e acessórios inapropriados, quer pela segurança dos alunos quer pelo “saber-estar” (Antunes, 2011/2012).

Para lecionar na ESJM, enquanto professores, tivemos de adotar um comportamento adequado, de forma a nos enquadrarmos com a filosofia da mesma, pois quisemos manter a sua identidade e a sua vocação. O professor deve ser também o reflexo da escola onde se encontra a lecionar, apresentando-se diariamente com um vestuário próprio, sabendo-estar nos diferentes espaços e ser portador de uma linguagem idónea, pois os alunos veem no professor um exemplo a seguir, modelo este que deve primar pela exigência, rigor e disciplina.

3.1 GESTÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

A gestão do processo ensino-aprendizagem foi, talvez, pelo seu grau de complexidade e exigência, a atividade em que tivemos mais dificuldades, mas foi também aquela da qual retiramos mais prazer e que nos fez crescer enquanto futuros educadores e professores de educação física. Todo este processo tornou-se delicado, uma vez que trabalhamos diretamente com adolescentes, sendo que cada um deles apresenta diferentes maneiras de pensar e estar, diferentes motivações, diferentes ritmos de aprendizagem e diferentes características.

Relativamente às primeiras aulas, sentimos algumas dificuldades em comunicar com alunos, quer na colocação da voz, quer no que diz respeito ao fornecer os *feedbacks* adequados, curtos, precisos e no *timing* mais apropriado. Este desassossego de falar para os alunos, está intimamente relacionado com a nossa personalidade, no entanto esta lacuna foi sendo colmatada ao longo das aulas com o recurso a pesquisas bibliográficas e com a ajuda dos orientadores. A comunicação entre professor-aluno é um elo fundamental, quer no domínio socio-afetivo quer para o aperfeiçoamento do desempenho dos alunos, para que mais facilmente atinjam os objetivos pretendidos. O papel do docente é portanto, fornecer informação de retorno (*feedback*) mais apropriada sobre o desempenho do aluno, ou seja, estimular, orientar, antecipar e motivar para a realização das atividades executadas anteriormente e para atividades futuras.

A nossa maior dificuldade estava na gestão adequada do tipo de *feedback*, para que este não fosse apenas a reprodução de receitas pedagógicas, tal como aconteceu no início das nossas aulas, mas que esta ferramenta fosse utilizada enquanto elemento catalisador do processo ensino-aprendizagem. Na maioria das situações, observávamos e idealizávamos a solução mas, por razões variadas, não as conseguíamos verbalizar a tempo. Em outras situações deparávamo-nos com *feedbacks* demasiado longos onde algumas vezes foi necessário interromper a tarefa. Por um lado dar *feedbacks* individuais enquanto os alunos efetuam a tarefa poderia ou deveria ser uma estratégia para maximizar o tempo de empenhamento motor, por outro lado o professor poderá recorrer ao *feedback* coletivo de forma a coincidir com o tempo de repouso (baixar os níveis da FC).

As primeiras aulas foram decisivas também para conhecer melhor os alunos e os seus comportamentos em cada uma das matérias de ensino e, conseqüentemente, enquanto professores, adequar os modelos de ensino a esses mesmos comportamentos, pois cabe ao professor seleccionar, organizar e aplicar as estratégias favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem, bem como definir os níveis de exigência a aplicar (Jacinto et al., 2001).

Todas estas questões, as dúvidas, medos e ansiedades, fazem parte do processo de aprendizagem, pois só assim iremos ter vontade de ir mais além, de superar as dificuldades e dar nosso melhor, aula após aula, pois cada aula representava um novo desafio e por vezes uma nova conquista, vários autores afirmam que:

As dúvidas, as tensões, os medos vividos neste primeiro confronto com a profissão e com os seus diferentes interlocutores; as sensações de desafio, entusiasmo ou êxito também presentes são todos eles exemplo da riqueza e diversidade de vivências e percepções que integram este processo (Fuller & Bown, 1975; Machado, 1996; Simões, 1996; Caires, 2001 citado por Fernandes, 2003, p.2).

Consideramos que o planeamento atempado e rigoroso de todas as aulas, foi uma das estratégias para “fugir” aos nossos medos e mais facilmente assumir o “dar aulas”, minimizando as incertezas e receios. Os planos de aula eram discutidos e refletidos com as orientadoras, onde por vezes nos colocavam questões que não tínhamos pensado. Estes surgiam da reflexão da aula anterior, onde eram analisados os pontos fortes a manter e os pontos menos fortes a melhorar.

Para Batalha (2004), o planeamento deverá ser realizado após serem identificadas as necessidades dos alunos, pois é uma parte fundamental para o sucesso do ensino. A mesma autora defende ainda que o planeamento consiste em elaborar, discutir e aplicar planos de ação educativa que por sua vez são operacionalizados através de planeamentos anuais, por unidade, temáticos e por aula.

De acordo com Batalha (2004), o planeamento surge de várias fases. Primeiramente é necessário caracterizar a ação, eleger o tipo de intervenção e selecionar as atividades. Efetuada esta fase, devemos caracterizar a situação, a população alvo, os objetivos gerais e específicos idealizar o plano anual e a médio prazo. Só depois de idealizado o plano anual, passamos aos planos de aula onde serão discriminados os objetivos comportamentais, estratégias e estilos de ensino, são ainda definidas as tarefas e o número de repetições e progressões. Segunda esta mesma autora, no planeamento devemos ainda ter em conta a avaliação, nomeadamente os critérios de êxito e os erros a evitar.

3.1.1 Planeamento anual

O planeamento anual (todo o planeamento anual poderá ser consultado nos anexos de A a D) surge com uma referência temporal de longo prazo. Este planeamento pressupõe a globalidade da ação e depende de muitos fatores, entre eles, as metas pedagógicas de acordo com os programas da instituição e neste caso com PNEF (Jacinto et al., 2001), é ainda necessário

considerar as características gerais e específicas da população alvo, as estratégias através dos quais os conteúdos irão ser abordados, o número de horas e de aulas que correspondem as atividades, as condições materiais e espaciais e ainda o tipo de avaliação que pretendemos (Batalha, 2004).

Ao termos escolhido a ESJM, sabíamos de antemão que iríamos lecionar no ensino secundário, pelo que o planeamento anual teve início após termos tomado conhecimento que iríamos ter a nosso cargo uma turma de 12º ano. De forma a nos conseguirmos organizar mais facilmente, tentámos perceber por onde e como começar, compreender os procedimentos adotados pela escola no que concerne à escolha das matérias de ensino, tal como no PNEF (Jacinto et al., 2001) e assim podermos planear de forma lógica, coerente e exequível a distribuição das matérias de ensino no decorrer do ano letivo de forma a promover ciclos de revisão e consolidação das matérias, para que os alunos não tivessem longos períodos de paragens, possibilitando uma maior retenção das aprendizagens.

O planeamento anual e organização curricular dependem de vários fatores, nomeadamente das orientações do PNEF (Jacinto et al., 2001), das orientações do grupo disciplinar da escola onde estamos a lecionar, dos objetivos a atingir enquadrados com as necessidades e potencialidades dos alunos, da disponibilidade e características das instalações e do número de aulas previstas para o ano letivo. Por isso, numa primeira fase, o planeamento anual deverá ser um esboço da organização geral do próprio ano letivo e considerar “*o calendário escolar (nomeadamente as interrupções lectivas), as características das instalações disponíveis (conforme o plano de rotação), bem como as condições climáticas ao longo do ano, procurando aproveitar de uma forma eficaz os diversos recursos da escola*” (Jacinto et al., 2001, p.31). Para além de todos estes fatores é fundamental considerar nesta organização “*as opções estratégicas do ensino-aprendizagem no tratamento das várias matérias*” (Jacinto et al., 2001, p.31), como por exemplo, o seguimento e lógica das matérias e sua justificação, os períodos de revisão das mesmas, tratadas no período anterior e a recuperação do nível da aptidão física, eventualmente diminuída após as interrupções letivas.

Considerando as orientações do PNEF, podemos verificar que as matérias nucleares são de referência obrigatória e as matérias alternativas, tal como o nome indica, facultativas, “*a adoptar localmente, de acordo com as características próprias ou condições especiais existentes em cada escola*” (Jacinto et al., 2001, p.16).

Neste sentido, para o planeamento anual da disciplina de educação física, mais especificamente das matérias a serem lecionadas, procurámos nos parâmetros de avaliação institucionalizados e aprovados em conselho pedagógico em junho do ano letivo anterior, na ESJM. As matérias de ensino não devem ser encaradas como um fim em si mesmo, mas sim como um meio, pois cada uma delas provoca no aluno diferentes tipos de comportamentos, através de variáveis e objetivos distintos. Com base na taxonomia de Almada (2008), que consiste em agrupar as atividades desportivas pelos comportamentos solicitados (Almada, Fernando, Lopes, Vicente, & Vitória, 2008) e respeitando o PNEF (Jacinto et al., 2001), procurámos ao longo do ano letivo abordar o maior leque de matérias, de forma a promover nos alunos o maior número de transformações com base nos comportamentos que cada matéria solícita, conscientes de que existem outras matérias que iriam provocar outro tipo de transformação, mas que não nos foi possível lecionar.

Deste modo, ao longo deste ano letivo abordamos duas matérias de desportos coletivos (voleibol e basquetebol). Esta escolha ficou a cargo dos alunos que, para além destes desportos coletivos, tinham a opção de escolher o futebol e o andebol. Os alunos também tinham a possibilidade de eleger, dentro da taxonomia dos individuais a ginástica ou o atletismo. Como a diferença entre estas duas matérias foi de 1 voto, optámos por abordar as duas.

Relativamente às matérias alternativas, esta opção recaiu novamente sobre os alunos, decidindo pelo basebol. Contudo o grupo de educação física da ESJM considera que a natação (alternativa) tem uma importância primordial e deve ser abordada em todos os anos do ensino secundário da sua escola, aproveitando assim as condições especiais que a própria escola dispõe, sendo que a natação assume um carácter obrigatório, enquanto matéria de ensino nesta escola.

Para além destas matérias, sem opção de escolha por parte dos alunos, lecionamos a dança, por ser uma matéria nuclear, tal como podemos ler no documento elaborado pelo grupo disciplinar de educação física da ESJM (Escola Secundária Jaime Moniz):

são admitidas opções por parte dos alunos, e em cada ano de escolaridade (11º e 12º) são obrigatoriamente lecionadas (no mínimo) 6 matérias durante o ano letivo, respeitando os critérios de escolha definidos: 2 Jogos Desportivos Coletivos,

Ginástica ou Atletismo, Dança, Natação Pura e uma outra matéria alternativa à escolha dos alunos (Aeróbica, Campismo/Pioneirismo, Canoagem, Ciclocrosse/Cicloturismo, Corfebol, Corridas em Patins, Danças Sociais, Danças Tradicionais Portuguesas, Golfe, Hóquei em Patins, Hóquei 3 em Campo, Jogo do Pau, Judo, Montanhismo/Escalada, Orientação, Prancha à Vela, Râguebi, Basebol/Softbol, Ténis de Mesa, Ténis, Badmington, Tiro com Arco, Vela, etc.).

Ser professor de educação física é muito mais do que simplesmente ensinar as regras deste ou daquele desporto, é importante definir objetivos de forma a dar resposta às necessidades dos alunos e provocar nos mesmos experiências e transformações enquanto alunos e cidadãos através dos comportamentos solicitados das diferentes taxonomias que abarcam as matérias de ensino.

É errado pensar que a distribuição das matérias de ensino deve ser feita em função das instalações disponíveis. De acordo com o PNEF (Jacinto et al., 2001), os espaços de aula devem ser polivalentes e facultar a realização tanto quanto possível de atividades de aprendizagem em qualquer matéria. Primeiramente, devemos determinar as necessidades dos alunos e as suas potencialidades, permitindo assim traçar os objetivos a atingir e planejar as matérias a lecionar, bem como as diferentes etapas de desenvolvimento. Só então é que devemos aferir os meios (espaciais e materiais) que são necessários disponibilizar. A escolha das atividades a desenvolver nunca deve depender exclusivamente dos espaços disponíveis, mas sim das necessidades dos alunos em consonância com a polivalência das instalações. Assumindo esta polivalência, a nossa prática letiva tornou-se muito mais enriquecedora e produtiva, na medida em que pudemos lecionar mais do que uma matéria em cada uma das instalações, possibilitando a consolidação das aprendizagens através de ciclos de revisão e não a prática de matérias isoladas consoante a “monovalência” da instalação.

No entanto, todo o planeamento é passível de ser alterado caso se justifique, pois esta organização fornece-nos uma base e uma orientação e sempre que for necessário poderá ser ajustado, não esquecendo os objetivos previamente definidos. No decorrer do ano letivo, tivemos de adaptar o nosso planeamento na medida em que, por questões económicas a piscina deixou de estar disponível no 2º e 3º período, pois a natação é uma das matérias que pelas suas características únicas, necessitam de instalações específicas. Por essa razão, tivemos que rapidamente substituir a matéria de natação (alternativa) por outra que fosse

exequível, uma vez que não existiam instalações desportivas disponíveis. Após uma reflexão com o núcleo de estágio, optámos por abordar a matéria de orientação, por ser uma matéria igualmente alternativa e por não necessitar de um espaço próprio.

Apesar dos comportamentos solicitados nestas duas matérias serem distintos, esta troca entre matérias acabou por ser uma mais-valia, pois conseguimos através do atletismo e da ginástica solicitar nos alunos os mesmos comportamentos solicitados na natação, ou seja, dos desportos individuais. Com a introdução da matéria de orientação, podemos solicitar nos alunos outro tipo de comportamentos, nomeadamente comportamentos de adaptação ao meio, constituindo um maior leque de experiências com transfeire não só para o desporto como para a vida.

Por decisão anterior do grupo disciplinar, a rotação das instalações realizou-se de 6 em 6 semanas. Segundo Rosado (n.d.), este sistema de rotação enquadra-se no modelo misto, pois consiste essencialmente no ensino por etapas ajustado ao “*roulement*” das instalações. Este modelo é normalmente aplicado aquando de espaços monovalentes ou pouco polivalentes, onde as matérias lecionadas são impostas pelas características das instalações, traduzindo-se em pequenos blocos de um só desporto. Este modelo, fomenta o melhor do modelo por blocos e por etapas, pois permite uma distribuição das aprendizagens, ciclos de revisão, consolidação e aplicação em aulas poli e monotemáticas (Rosado, n.d.).

As instalações desportivas assumem a polivalência que nós pretendemos, pois só depende da nossa imaginação e criatividade. Podemos então dizer que, os espaços são tão polivalentes quanto a nossa imaginação. Mesmo que a escola não tenha instalações próprias para a leção de uma ou outra matéria, ou mesmo que não seja a mais adequada, esta ausência de espaços específicos leva-nos a considerar outros espaços da escola para a operacionalização da mesma. Todos os espaços são acessíveis à prática desde que garantam a segurança e integridade física dos alunos. É sempre importante considerá-los, inventariá-los e enquadrá-los num plano anual ou de casualidade, de forma a superar uma situação inesperada, pois só assim o professor terá uma melhor capacidade de adaptação e resposta aos problemas adversos relacionados com estes recursos.

De forma a perceber onde queremos e podemos chegar, é fundamental traçar objetivos, objetivos que sejam claros, lógicos, exequíveis. Segundo Batalha (2004), os objetivos devem ainda ser dinâmicos, com o intuito de criar um homem capacitado e em constante adaptação

às diversas situações. Dentro dos objetivos traçados, optámos por seguir a lógica de Batalha (2004), em que os objetivos, segundo uma hierarquia pedagógica, se encontram divididos em gerais, específicos e operacionais. Mais especificamente na prática letiva, estes mesmos objetivos apareceram de forma coerente e com uma ligação lógica entre eles. Os objetivos gerais fizeram referência a um conjunto de intenções de forma enquadrada com o nível de maturação e desenvolvimento dos alunos e ainda com as condições materiais e ambientais da atividade. Os objetivos específicos, traduziram-se em particularidades que permitiram ao aluno alcançar e dominar o objetivo geral, mais especificamente no que diz respeito às capacidades que pretendíamos ver desenvolvidas em cada uma das aulas. Relativamente aos objetivos operacionais ou comportamentais, estes consistem em intenções expressas que visaram definir as modificações que se desejava provocar no aluno, estabelecendo as condições nas quais devem acontecer as aprendizagens, sendo então, um conjunto de habilidades que ambicionamos que os alunos alcancem (Batalha, 2004).

No que diz respeito ao horário da disciplina, fomos confrontados com uma situação pouco vantajosa, uma vez que as aulas de educação física aconteceram em dois dias consecutivos, no final da semana, com uma duração de 90 minutos cada.

O número de sessões semanais e a forma como são distribuídas ao longo da semana são um dos aspetos críticos na organização dos recursos temporais. Este programa foi elaborado na condição de existirem no mínimo três sessões de Educação Física por semana, desejavelmente em dias não consecutivos, por motivos que se prendem, entre outros, com a aplicação dos princípios do treino e o desenvolvimento da Aptidão Física na perspectiva de Saúde (Jacinto et al., 2001, p.22).

Uma vez que as aulas se realizavam em dois dias seguidos, os alunos acabavam por ficar muitos dias sem contacto com a disciplina, não sendo favorável uma vez que podem existir perdas na consolidação das matérias por estarem vários dias sem estímulo. Por outro lado, não tinham tempo de “descanso” entre uma aula e outra, mostrando por vezes sinais de cansaço na segunda aula da semana.

3.1.1.1 Planeamento das unidades didáticas

O planeamento das unidades didáticas surge nos planos de médio prazo. Segundo Batalha (2004), esta fase do planeamento deve fazer sobressair as unidades de ensino que por sua vez correspondem a períodos de atividades centradas numa determinada temática. Para esta autora, deve ser neste planeamento que se especificam as diversas ações motoras em termos de comportamentos que vão ao encontro do objetivo geral do plano anual, todas estas atividades devem contemplar experiências variadas e dar resposta às necessidades e especificidades dos alunos.

Rosado (n.d.) define unidade didática como um conjunto de aulas que se constrói em volta de uma função didática, podendo assumir diferentes extensões. Para Pieron (1998), essa extensão varia entre períodos com duração de 6 a 8 semanas, onde são organizados os conteúdos das várias matérias.

Existem variadíssimas formas de estruturar uma unidade didática. Esta estruturação tem como objetivo fornecer ao professor uma orientação e uma base estratégico-pedagógica, potenciando um melhor trabalho, procurando sempre a máxima eficiência e eficácia. No entanto, todo o planeamento é passível de ser alterado caso se justifique, pois, tal como referimos anteriormente, fornece-nos uma base e uma orientação e sempre que for necessário poderá ser ajustado, o importante é não esquecer os objetivos previamente definidos.

Pretendemos, então, com a construção destas unidades didáticas, tornar eficaz o processo de ensino-aprendizagem, potenciando individualmente as características dos alunos enquadradas no ensino das diferentes matérias. As unidades didáticas constituem assim um meio para alcançar as competências previstas no plano anual, tendo sempre o aluno como o centro de todo o processo.

Inicialmente começámos por construir unidades didáticas monotemáticas, ou seja, onde era contemplada apenas uma matéria de ensino por unidade didática, pois com o impacto inicial do estágio e uma vez que ainda nos encontrávamos numa fase de adaptação, achamos que seria mais fácil de nos orientarmos, definir objetivos e atuar. À medida que fomos refletindo e nos ambientando com o processo, começámos a construir unidades didáticas politemáticas, compostas por várias matérias. Esta estruturação, quando bem pensada e estruturada, facilita a nossa atuação enquanto formadores deste processo, ao nível de instrumentos mais

contextualizados que nos permitem atuar mais facilmente em termos de objetivos que pretendemos que os alunos cumpram, através dos comportamentos solicitados pelas matérias de ensino. Só faz sentido atuar com uma lógica de progressão e com uma coerência entre uma aula e outra, onde as instalações não podem servir como um entrave para não haver coesão entre as matérias, pois todas as aulas contribuem para o processo de transformação no aluno.

Apesar das inúmeras vantagens que esta estruturação agrega, quer para nós enquanto professores, quer para os alunos nomeadamente em termos de motivação, sentimos algumas dificuldades na conceptualização da mesma.

As unidades didáticas apresentam características comuns, uma breve introdução e o enquadramento do tema, no decorrer desta estruturação podemos encontrar o número de aulas e o respetivo cronograma, as etapas de aprendizagem, a caracterização dos alunos em termos gerais e mais específico das matérias, derivada da avaliação diagnóstica.

Ao abordarmos várias matérias em simultâneo, pretendemos que os alunos compreendam que diferentes conteúdos solicitam comportamentos diferentes, e por essa razão, pensamos que seria interessante numa mesma aula solicitar estes comportamentos, prolongando-os no tempo, em vez de os abordar isoladamente. Nomeadamente na ginástica, natação e atletismo, os alunos trabalhavam individualmente para alcançar os seus objetivos, dado que por serem desportos individuais fazem com que o aluno centre toda a sua atenção no movimento que pretende realizar, isolando-se de tudo o resto que o possam desviar a sua atenção, no entanto o mesmo não acontece nas aulas de orientação, pois o sucesso só era conseguido, aquando partilhado com o companheiro. Por outro lado, o voleibol, o basquetebol e o baseball, solicitam do indivíduo a divisão de trabalho pelos diferentes elementos do grupo, envolvendo o desempenho de funções específicas em consideração com a dinâmica estabelecida. No entanto situação diferente ocorreu nas aulas de orientação onde o sucesso só era alcançado através da partilha com o companheiro (Almada et al., 2008).

Os desportos de adaptação ao meio solicitam do indivíduo o desenvolvimento da compreensão de um meio a que esteja pouco habituado e a capacidade de otimizar a sua aptidão para evoluir nele, exigindo uma compreensão e capacidade de leitura das condições existentes. Pretende-se que o aluno seja capaz de interpretar os indicadores respetivos à dinâmica do meio, permitindo saber o que está a acontecer à sua volta, capacitando-o na

montagem e operacionalização de estratégias adequadas e consequentemente poder responder aos problemas enfrentados (Almada et al., 2008).

Aquando da comparação com os desportos individuais, facilmente compreendemos as diferenças, principalmente ao nível do contexto, que na matéria de orientação se considera inalterável, nos desportos individuais, por ser praticada num ambiente fechado e padronizado, diminui o fator incerteza, pois o seu desempenho depende quase que exclusivamente da sua performance, não sendo esta alterada pelos fatores exteriores. Nesta matéria, o desempenho do aluno é independente da forma de oposição do adversário, privilegiando o conhecimento dos “limites do eu” (Almada et al., 2008). O principal objetivo é focar a atenção do aluno no movimento que é pretendido, realizando-o para que possa sentir e compreender qualquer alteração na sua prestação, de forma a otimizar os seus gestos e consequentemente desenvolver um conhecimento profundo de si mesmo (Almada et al., 2008).

Comparando os desportos individuais com os coletivos, facilmente compreendemos as diferenças, principalmente ao nível do contexto que se considera inalterável por não ter adversários, diminuindo o fator incerteza, pois o seu desempenho depende quase que exclusivamente da sua performance, não sendo esta alterada pelos comportamentos do adversário (Almada et al., 2008).

De acordo com Bayer (1994), o basebol, o voleibol e o basquetebol enquadram-se no grupo taxonómico dos jogos desportivos coletivos (JDC) e apresentam características comuns a este grupo. Essas características são a existência de um objeto (bola ou disco), que pode ser jogado com os segmentos corporais ou por intermédio de um instrumento, um terreno de jogo estandardizado, um alvo para atacar e defender, colegas de equipa com quem cooperar e progredir com o objeto de jogo, uma oposição (adversário) para vencer e um regulamento que é necessário cumprir. Outras características importantes são a oposição (da equipa adversária), cooperação entre colegas, a interação (entre os elementos da mesma equipa) e interação com os adversários, dentro de uma realidade/contexto em constante mudança, com a qual interagem e que determina a fonte de incertezas que caracterizam os JDC, a reversibilidade (onde as equipas atacam ou defendem alternadamente) e a emulação (situar-se comparativamente ao outro, ou seja, comparação e diálogo, leitura do jogo).

Independentemente da matéria, ao ensinar devemos ter em consideração o aluno na sua totalidade, como um ser bio-psico-social, de modo a corresponder às suas expectativas, assimilar as suas dificuldades e motivá-lo para a prática desportiva (Oliveira & Paes, 2004).

Ao longo da unidade didática prevista para o 3º período, pelos recursos temporais e espaciais lecionámos apenas orientação e ginástica, solicitando comportamentos desses mesmos desportos, por acharmos ser pertinente que os alunos não percam os comportamentos solicitados nos períodos anteriores, não apresentando perdas ao nível da aprendizagem pela falta de estímulo. Optámos por, no início das aulas realizar jogos pré-desportivos, com o intuito de trabalhar a resistência e simultaneamente desenvolver comportamentos solicitados inerentes a outras taxonomias, nomeadamente desportos de combate e desportos coletivos. Realizámos a ativação geral com alguns “jogos dos toques” e simultaneamente solicitámos nos alunos alguns dos comportamentos presentes nos desportos de combate, nomeadamente o conhecimento do “eu” no diálogo com o outro. São “jogos” simples, que pretendem solicitar alguns dos comportamentos dos desportos de combate, não sendo desportos de combate por si só.

(No anexo F é possível consultar um exemplo de uma unidades didáticas)

3.1.1.2 Planos de aula

O plano de aula representa um instrumento orientador e de suporte do professor no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. O plano de aula é a representação gráfica do que previamente planeámos e iremos pôr em prática. Este deverá ser visível, claro e funcional para o professor que o utiliza, para que o possa consultar de forma rápida e eficaz sempre que necessário. Por ser um instrumento de trabalho, único e pessoal, não é possível afirmar que exista apenas um modelo a seguir, podendo ser alterado decorrer da aula caso se justifique.

Para Sugahara (n.d.), dar uma aula sem qualquer planeamento é missão quase impossível, pois um bom planeamento pode oferecer ao professor a segurança necessária para que sua atuação seja eficiente, precisamente por delimitar o que será desenvolvido no decorrer da aula. Consiste na previsão dos conteúdos e atividades dessa mesma aula, onde são contempladas as descrições das atividades, os materiais necessários para a realização das mesmas, objetivos claros onde são discriminados o que se pretende das atividades, orientações didáticas e

possíveis intervenções, possibilitando ao professor o acompanhamento e a avaliação da aprendizagem dos seus alunos (Sugahara, n.d.).

De acordo com Batalha (2004), o plano de aula representa o ponto de equilíbrio entre a planificação teórica e a realidade da aula, deve ter a data, duração e a quem se dirige. Cabe ao professor, selecionar as atividades, planejar o tempo útil previsto para a aula, selecionar a quantidade e qualidade da informação, conciliar o nível de ensino com a população alvo e o estilo e/ou estilos de ensino a adotar. Na construção do plano de aula, o professor estagiário deve questionar-se, refletir e verificar os seguintes aspetos mais específicos (Batalha, , 2004, p. 69):

- *Qual o tipo de organização a adotar na aula;*
- *Quais os estímulos a imprimir de modo a que os alunos se sintam motivados para a aprendizagem da matéria de ensino;*
- *Como atenuar as dificuldades das tarefas facilitando-as, organizando-as em progressões e adaptando-se às características dos alunos;*
- *Como desenvolver as atividades e o ritmo de aprendizagem, relativamente à dosagem, intensidade, número de repetições e pausas;*
- *Quando e como definir os critérios de êxito e as componentes críticas privilegiadas em cada sessão;*
- *Como transmitir ao aluno a qualidade do seu desempenho, ou seja, como transmitir feedback;*
- *Como controlar a eficácia do ensino através da observação sistematizada.*

Para além destes aspetos mais específicos, para Batalha (2004, p. 70) o professor deve ainda ter em consideração:

- *Planear as aulas de forma progressiva e contínua;*
- *Manter cada tema o tempo suficiente para a aprendizagem ser efetiva;*
- *Construir o climax essencial de uma aula;*
- *Identificar as tarefas difíceis e transformá-las em componentes simples;*
- *Manter a lógica de progressão;*
- *Repetir os movimentos sempre que existam dificuldades, mas sem esgotamento;*
- *Fomentar a criatividade e o uso do imaginário sempre que possível;*

- *Implementar o questionamento para uma melhor conscientização do movimento;*
- *Dar indicações relevantes, específicas, constantes e ao mesmo tempo claras;*
- *Emitir com frequência feedbacks corretivos e motivacionais;*
- *Limitar a complexidade das tarefas improvisadas, facilitando os elementos de composição e ajudando com estímulos;*
- *Promover o trabalho individual em paralelo com o trabalho de grupo.*

Consideramos serem os objetivos de cada aula, ou seja, os objetivos que os alunos devem atingir, o elemento chave para o sucesso da mesma, pois só através da definição dos objetivos, podemos desenvolver os exercícios e os restantes requisitos fundamentais para a construção do plano de aula. Os objetivos indicam as capacidades que queremos ver desenvolvidas nos alunos, através dos conteúdos e da escolha das estratégias, dos recursos, distribuição dos tempos letivos e avaliação, uma vez que os planos de aula advêm das unidades didáticas e do planeamento anual.

O aluno, enquanto homem, encontra-se em constante evolução, o que, segundo Batalha (2004), torna a dimensão dos objetivos dinâmica, com o intuito de criar um aluno capacitado e em constante adaptação a todas as situações. Contudo, a mesma autora refere ainda que a aprendizagem não deve apenas ser concebida em termos de formulação de objetivos nem nos resultados que se pretendem obter, devemos também equacionar as questões que ressaltam do processo ensino-aprendizagem e encarar a situação educativa como um todo.

Para Batalha (2004), os objetivos gerais consistem num conjunto de intenções que se estabelecem, tendo em consideração a maturação e desenvolvimento dos alunos, não esquecendo as condições ambientais e materiais que condicionam a atividade. No que concerne aos objetivos específicos, estes consistem nas particulares que permitem alcançar e dominar o objetivo geral, ao nível da natureza das capacidades a desenvolver. Relativamente aos objetivos operacionais ou comportamentais, estes consistem em intenções expressas que definem a modificação que se deseja provocar no aluno, para além de constituírem as condições e os meios em que se deve operar a aprendizagem. Estes objetivos referem-se a uma meta geral da aprendizagem e devem ser formulados utilizando uma linguagem clara e concisa, com verbos indicadores da modificação desejada relativos aos comportamentos observáveis do aluno e não do professor.

Os nossos planos de aula tiveram como base os conhecimentos obtidos no decorrer da formação académica, e foram alvo de algumas alterações, no sentido de melhorar a operacionalização dos mesmos. No cabeçalho era visível o ano e a turma a que se destinava a aula, o número de alunos, a data, hora e duração da mesma e ainda o espaço físico onde iria decorrer tal como o material necessário. Ainda no cabeçalho, era possível consultar os objetivos e o sumário da aula.

Posteriormente, podíamos consultar, através de uma tabela constituída por varias colunas, os exercícios escolhidos para a respetiva aula e o tempo a disponibilizar em cada um dos deles, tal como os objetivos comportamentais e operacionais. No final do plano de aula, existia um espaço para as observações que ocorressem ao longo da aula e houvesse necessidade de registar e ainda um espaço reservado ao balanço da aula.

Tal como referimos anteriormente, o plano de aula, para além de todas as suas funcionalidades, serviu para nós como um guia, de forma a minimizar as incertezas e mais facilmente enfrentar o medo de falhar. Todos os planos de aula foram elaborados, pensados, discutidos e refletidos com tempo para que todas as questões fossem colocadas e resolvidas sempre com base no balanço da aula anterior.

No início do ano letivo, o tempo dispensado para esta tarefa foi claramente superior. Com o decorrer do tempo, a construção deste instrumento de trabalho tornou-se cada vez mais acessível e o tempo despendido cada vez menor diretamente relacionado com o facto de termos adquirido mais competências a esse nível.

(No anexo H é possível consultar um exemplo da estruturação do plano de aula)

3.1.2 Realização e intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica é um processo complexo que começou a ser preparado desde a nossa entrada no mestrado em ensino, onde aprendemos a ensinar e a lidar com os alunos. Enquanto professores, a nossa função passa por: apresentar o conteúdo; organizar a aula; dar *feedback*; ter uma relação de afetividade positiva e observar os comportamentos dos nossos alunos.

No que concerne à apresentação do conteúdo, o professor propõe aos alunos as habilidades que pretende que os mesmos ponham em prática em cada momento da sessão, sendo que esta apresentação dos conteúdos irá provocar no aluno um determinado tipo de comportamento (Lopes & Catarina, 2009/2010). Esta transmissão de conteúdos, quer para novas habilidades, quer para relembrar atividades já praticadas, poderá ser feita através vários estilos de ensino.

Mosston (1984, citado por Hélder Lopes, 2009 em apontamentos da cadeira de pedagogia do desporto) apresenta vários estilos de ensino, sendo eles: (A) comando, (B) tarefa, (C) recíproco, (D) auto-avaliação, (E) inclusivo, (F) descoberta guiada, (G) descoberta convergente, (H) produção divergente, (I) programa individual, (J) iniciativa do aluno e (K) auto-ensino. Gozzi e Ruete (2006, p.118, citado por Mendes, 2011, p.25) afirmam que “*a escolha de um estilo de ensino não exclui os demais. O professor pode utilizar mais de um estilo de ensino em uma aula ou em uma sequência de aulas*”.

No decorrer das aulas, foram vários os estilos por nós utilizados, tendo a escolha dos mesmos sido feita com base nos comportamentos que queríamos solicitar nos alunos e a matéria que iríamos lecionar. A aplicação de determinados estilos nem sempre foi tarefa fácil, pelo que foram necessários alguns ajustes ao longo das aulas, onde por vezes na mesma aula adotámos mais do que um estilo. Referimos ainda que, na nossa opinião, não existem estilos certos ou errados, apenas existem estilos que são ou não adequados com a intencionalidade que pretendemos.

Nas atividades rítmicas e expressivas e posteriormente na ginástica, optámos por utilizar maioritariamente o estilo de comando, onde os alunos simplesmente reproduziam os movimentos pretendidos à nossa voz de comando, através de indicações precisas.

No que diz respeito às atividades rítmicas e expressivas, optámos por este estilo por ser uma matéria nova para os alunos e por termos pouco tempo de intervenção e simultaneamente evitar os comportamentos de desvio. No que concerne à matéria de ginástica, iniciámos a abordagem com o estilo tarefa, mas, dado que os alunos se mostraram muito pouco autónomos, tivemos de adotar um estilo de ensino de comando nas aulas seguintes, só assim conseguindo o empenhamento total dos alunos.

Apesar de ser um processo pouco autónomo para os alunos, mostrou ser o mais eficaz para as aprendizagens dos mesmos, pois mostraram-se mais empenhados do que quando lhes era dada autonomia. No entanto, torna-se mais complicado para o professor estar junto dos alunos com

maiores dificuldades. Nas últimas aulas, demos aos alunos autonomia para criarem a sua própria sequência gímnica, que foi posteriormente alvo de avaliação.

O estilo de comando foi ainda utilizado no desenvolvimento das capacidades condicionais no início de cada aula. Ao utilizarmos o estilo comando, descurámos de certa forma o trabalho individualizado, pois obrigou a que todos os alunos trabalhassem ao mesmo ritmo, ou seja, ao ritmo imposto pelo professor, tornando a tarefa demasiado simples ou demasiado complexa para alguns alunos. De forma a promover uma aprendizagem mais adequada, tentámos em casos mais pontuais adaptar o grau de dificuldade em determinados exercícios.

Ao abordar a matéria de orientação, por ser uma matéria com características especiais, adotámos o estilo de descoberta convergente, onde o professor estagiário fornecia ao aluno o mapa e o cartão de controlo que teriam de preencher corretamente. Era proposto ao aluno um problema, onde o objetivo era encontrar a solução através de estratégias criadas pelos próprios alunos, onde o professor não tinha qualquer intervenção.

Quando abordámos os desportos coletivos, nomeadamente o voleibol, o basebol e o basquetebol adotámos o estilo de descoberta guiada. Nestes desportos, este estilo acabou por resultar, na medida em que a tarefa era fornecida pelo professor estagiário e o aluno escolhia e explorava as várias soluções para o desafio que lhes tinha sido proposto. Por abarcar um maior número de matérias, a descoberta guiada acabou por ser o estilo de ensino mais utilizado no decorrer da nossa prática, requerendo dos alunos alguma autonomia na realização das atividades.

Independentemente do estilo utilizado, ao passar informação aos alunos existem algumas considerações que são necessárias ter em conta. Relativamente à colocação do professor e da turma, ter em consideração se estão outros grupos no mesmo espaço e caso as instalações sejam no exterior, ter em atenção as condições climatéricas, mais especificamente o sol e o vento. Por fim, ter todos os alunos no campo de visão e naturalmente captar a atenção dos mesmos, devendo para tal falar com entusiasmo e segurança. No decorrer da nossa prática letiva, foi nesta categoria que sentimos inicialmente mais dificuldade, não na captação da atenção mas na segurança com que nos dirigíamos aos alunos, apesar de estarmos certos e seguros do que estávamos a transmitir. Apesar desta ser uma característica da personalidade, com o tempo e com a prática foi ultrapassada.

Ao comunicar, o professor deve ser preciso, claro e conciso, para que os alunos rapidamente compreendam o que lhes é pedido e não desviem a sua atenção. Nas primeiras aulas queríamos transmitir o máximo de informação para que os alunos não ficassem com dúvidas, mas, com o decorrer das aulas fomos transmitindo informações mais específicas e menos gerais indo ao encontro apenas ao que lhes era proposto. No entanto, sempre que apresentávamos um novo conteúdo ou informação explicávamos em que consistia e o porquê da atividade, em que condições se iam desenrolar e os critérios de êxito (Lopes & Catarina, 2009/2010).

A apresentação do conteúdo era maioritariamente transmitido antes de cada uma das atividades, uma vez que ao transmitir tudo no início da aula, apesar de pouparmos algum tempo entre as atividades, os alunos não iriam reter a informação por completo. Por vezes, as informações eram fornecidas concomitantemente com a atividade, nomeadamente quando acrescentávamos alguma regra. Depois de fornecida a informação, era necessário verificar se a mesma foi compreendida por parte dos alunos. Esta verificação foi feita através de questões generalizadas para toda a turma ou direcionada apenas a um aluno e ainda através da realização prática do que lhes tinha sido pedido. No decorrer das aulas, esta verificação era normalmente feita através da realização dos exercícios.

As questões de organização da aula são fundamentais na medida em que facilitam as condições de ensino-aprendizagem, maximizando a participação dos alunos e proporcionando melhores condições de segurança (Lopes & Catarina, 2009/2010). Por questões de organização, entendemos toda uma logística que antecede a aula em si e as questões de funcionamento da própria aula, não só por parte dos materiais mas também da parte dos alunos, de forma a minimizar os episódios de organização entre as atividades.

No que diz respeito ao material, ficou combinado com os alunos desde o primeiro dia de aulas que dois a dois por ordem alfabética, levantavam o material antes de cada uma das aulas e entregavam-no finda a mesma. O material era requisitado pelo professor 10 minutos antes de cada aula, junto do funcionário responsável pelo material. O material era verificado no início e no fim das aulas.

Relativamente aos tempos de transição e organização entre as atividades e matérias, eram previamente planeadas de forma lógica e articulada de forma a reduzir o tempo mudança. Inicialmente estes tempos eram algo demorados, acabando por ser despendido mais tempo do

que o previsto no plano de aula. No entanto com o decorrer das aulas conseguimos agilizar o processo e rentabilizar os tempos de transição, até porque os próprios alunos criaram rotinas que nos permitiram aumentar o tempo de prática.

As dificuldades ao nível da organização refletem-se na relação desequilibrada entre as intervenções da organização e as intervenções centradas nos conteúdos de ensino (apresentação do conteúdo e *feedback*) (Lopes & Catarina, 2009/2010). O *feedback* consiste numa reação do professor à prestação do aluno, o *feedback* funciona para um aluno como a “aplicação de um remédio” após o diagnóstico, ou seja, depois de identificar a causa entre a diferença da prestação do aluno e a prestação desejada.

O *feedback* começa com a observação da prestação de cada aluno e posterior identificação do erro (causa e natureza), depois cabe ao professor decidir se deve reagir ou não e se sim que tipo de informação a fornecer, se é uma informação específica ou de reforço, esta intervenção poderá ser verbal ou não verbal.

Tendo em vista o aperfeiçoamento do desempenho dos alunos para que mais facilmente atinjam os objetivos pretendidos, cabe ao professor fornecer informação de retorno (*feedback*) sobre o seu desempenho, ou seja, orientar, estimular e motivar para a realização das atividades executadas anteriormente e para as atividades futuras.

Antes de fornecer informação, é importante que o professor tenha em atenção se o *feedback* será individual ou coletivo. No caso de ser individual, é imperativo considerar (Jasmins, Freitas, Freitas, & Jesus, 2011):

- *se é para “castigar” o aluno (devido a comportamentos de desvio);*
- *se é para ajudar o aluno a alcançar os objetivos pretendidos;*
- *ter em conta se o aluno está preparado para receber o feedback e se sente necessidade de o receber;*
- *se o aluno acha pertinente o feedback;*
- *que é necessário que o aluno receba feedbacks positivos e negativos, ou seja, o aluno deverá saber o que realizou com eficiência e com ineficiência (em maior quantidade os aprovativos que os desaprovativos);*
- *que não é interpretado como uma crítica destrutiva.*

No caso de ser coletivo, é necessário ter em conta (Jasmins et al.,2011):

- *dar informação sobre a “atmosfera” da aula;*
- *dar exemplos de determinados alunos;*
- *ter em consideração os aspetos referidos nos *feedbacks* individuais.*

O *feedback* ainda se poderá qualificar da seguinte forma (Jasmins et al.,2011):

- *descritivo;*
- *prescritivo;*
- *interrogativo;*
- *aprovativo;*
- *desaprovativo;*
- *específico.*

O tipo de *feedback* que é fornecido ao aluno deve ser refletido pelo professor e ter em atenção vários aspetos. Enquanto professores devemos privilegiar os *feedbacks* aprovativos em detrimento dos desaprovativos, pois demasiadas intervenções de carácter negativo conduzem a um clima pouco próprio. Enquanto professores estagiários, numa fase inicial, dar *feedbacks* pertinentes aos alunos não foi de toda tarefa fácil. O tempo entre perceber o erro, diagnosticar e prescrever era demasiado longo e quando reagíamos o *timing* já tinha passado. Todas estas questões foram sendo ultrapassadas com o decorrer das aulas e com a ajuda da orientadora pedagógica.

Numa fase inicial, a maioria dos *feedbacks* fornecidos eram de cariz descritivo, na maioria das vezes demasiado longos, onde por vezes era necessário parar a atividade. Com o tempo percebemos que não era exequível parar a atividade para dar *feedback*, mas sim fornece-los de forma mais precisa e específica no decorrer da atividade. Optámos então por ser mais diretos e específicos aquando da informação de retorno, selecionando o que achávamos mais pertinente e intervindo nesse sentido. Através do *feedback* descritivo pretendemos indicar ao aluno os meios que possibilitam a melhoria da sua prestação.

Diretamente relacionado com a forma como fornecemos os *feedbacks* aos nossos alunos, está a relação professor-aluno e naturalmente as questões da afetividade e o bom clima da aula, uma vez que o clima positivo é um aspeto muito importante na aprendizagem e

desenvolvimento de competências do aluno pois, tal como nos diz Fazendeiro (2010, p.3) “*a motivação e a afetividade têm um papel fundamental no processo de aprendizagem, pois além de contribuírem para o bem-estar psíquico de educadores e educandos, propiciam um clima favorável para a relação de aprendizagem.*”

A questão se os alunos nos iam respeitar, enquanto professores estagiários, foi uma dúvida constante até ao primeiro contacto com eles, pois para além de sermos professores estagiários, tínhamos apenas cinco anos de diferença, o que nos levou por várias vezes a sermos confundidos com alunos. Este assunto foi uma das nossas grandes preocupações, pois a posição que assumimos nos primeiros dias de aulas foi determinante para a construção da relação professor-aluno. Tentamos não ser demasiado autoritários, nem demasiado benevolentes, encontrando assim um meio-termo, que nos permitisse conquistar a confiança e respeito dos alunos. Só assim conseguimos que as aulas funcionassem num clima positivo e ao mesmo tempo que não houvesse abuso de confiança e consequentemente comportamentos de desvio.

Ferreira e Moreira (2010) afirmam que quando o professor não tem em consideração as particularidades de cada aluno, estamos perante um ambiente favorável ao aparecimento de conflitos. Estes mesmos autores expressam a sua opinião através de uma citação de Chalita (2002, citado por Ferreira & Moreira, 2010, p.3) ao dizer que “*a interacção professor-aluno só é positiva quando a necessidade de ambos é atendida, quando há uma cumplicidade, quando os interlocutores são parceiros de um jogo; o jogo da linguagem, do diálogo, que é algo fundamental*”.

Raras foram as vezes que tivemos de assumir uma posição totalmente autoritária e, até mesmo, levantar ligeiramente o tom de voz, acontecendo somente em casos isolados em que foi necessário repreender o comportamento de um ou mais alunos. Sendo que na grande maioria das vezes e por ser uma característica da nossa personalidade, adotámos uma postura calma e tranquila que os alunos respeitavam e obedeciam. No início do ano letivo, deixámos bem claro as regras básicas para o bom funcionamento das aulas.

No primeiro contacto com os alunos, demos a conhecer algumas das normas do regulamento interno e onde o podiam encontrar para consulta. Informámos ainda aos alunos de que o início da aula era sinalizado com um toque de entrada, o que significava que os alunos a essa altura

já tinham de estar equipados e prontos a iniciar a aula (Regulamento interno da Escola Secundária Jaime Moniz, 2010 / 2011), sempre que os alunos chegassem depois do toque de tolerância (10min no 1º tempo de cada turno; 5min nos restantes) podiam fazer a aula mas com falta de presença. Caso os alunos precisassem de entrar ou sair da aula era necessário pedir autorização ao professor, acabando a aula quando o professor decidisse e depois de reunido e confirmado o material.

Foi comunicado aos alunos que as aulas práticas iriam terminar 10 minutos antes do toque de saída, para que os alunos pudessem tomar banho e vestir-se antes da aula seguinte. Durante as aulas, por questões de segurança, os alunos foram advertidos de que não podiam usar acessórios que pusessem em causa a sua integridade física ou dos colegas, como por exemplo: brincos, piercings, fios, anéis, colares, pulseiras, relógios, bem como realizarem a aula de cabelo amarrado. (Regulamento interno da Escola Secundária Jaime Moniz, 2010 / 2011).

Avisámos que os alunos deveriam estar devidamente equipados e adequados a cada matéria e com as sapatilhas bem apertadas. A ausência de qualquer peça de equipamento pessoal, que impedisse a participação nas atividades da aula, implicaria a marcação de uma falta, pois a falta de equipamento impossibilita o aluno de participar efetivamente na aula. Ao darmos importância às regras de funcionamento das aulas, pretendíamos aumentar o controlo e o bom funcionamento da turma e minimizar os comportamentos de desvio, proporcionando um bom clima de aula.

O clima positivo depende em parte das reações de afetividade que o professor fornece ao aluno. O reforço positivo, elogiar os alunos não só pelos resultados obtidos mas também pelo esforço desenvolvido, foi uma estratégia utilizada para conseguir a motivação dos alunos na realização e compreensão das atividades, e naturalmente por ser uma situação favorável ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Os alunos revelaram-se cumpridores assíduos de todas as regras estabelecidas no primeiro dia de aulas. No que toca aos comportamentos de desvio, foram raros os episódios, tal como referimos anteriormente, regra geral os alunos mostravam-se sempre muito atentos, disciplinados e cumpridores das tarefas propostas. Este comportamento exemplar, no nosso ver, deveu-se ao facto de serem alunos de 12º ano, ou seja, alunos que se encontravam numa

fase final do ensino obrigatório e que pretendiam ingressar no ensino superior e como tal a nota final da disciplina iria ter efeitos positivos ou negativos na sua candidatura.

No que concerne às situações de aprendizagem, tentámos sempre que possível adequa-las e individualiza-las, pois todo este processo constitui um meio de transformação para o aluno. Esta individualização nem sempre foi possível, principalmente nas primeiras aulas, onde nos encontrávamos mais preocupados com outras questões, como por exemplo ter todos os alunos em empenhamento motor, a organização da própria aula, os tempos de transição, entre outros.

Só depois de resolvidas estas questões é que conseguimos realmente, apesar de forma reduzida, individualizar as aprendizagens e consequentemente adequa-las tendo em consideração as necessidades e limitações de cada aluno. Para Tomlinson (2008, citado por Pereira, 2012), a diferenciação pedagógica exige que o professor seja capaz de criar um número razoável de diferentes abordagens educativas, pois segundo o mesmo autor é necessário criar ritmos de ensino flexíveis, abordagens e meios de expressão de aprendizagem que correspondam às diferentes necessidades dos alunos. Quando estamos perante uma turma, e tal como nos diz Tomlinson (2008, citado por Pereira, 2012), facilmente compreendemos que os alunos aprendem de maneiras diferentes, uns ouvindo, outros fazendo, alguns sozinhos, outros na companhia dos colegas, alguns deles num ritmo acelerado e ainda outros através da reflexão. Concluimos assim que, no contexto educativo, diferenciar é igualar as oportunidades de sucesso dos alunos (Mendes, 2011).

No entanto, ressaltamos que só é possível individualizar quando conhecemos muito bem os nossos alunos e principalmente quais são as suas necessidades, limitações e dificuldades. A estratégia mais utilizada para ir ao encontro desta individualização pedagógica, foi a formação dos grupos efetuada por parte do professor estagiário através de uma observação da aula anterior e posterior reflexão. O PNEF diz-nos que a formação de grupos é *“um elemento chave na estratégia de diferenciação do ensino. Os diferentes modos de agrupamento (...) devem ser considerados processos convenientes (...) como etapa necessária à formação geral de cada aluno”* (Jacinto et al., 2001, p.30).

A divisão dos grupos foi efetuada consoante a intencionalidade que pretendíamos, contudo, foi nossa opção na maior parte das vezes formar grupos, tendo em conta o desempenho motor. Este critério de seleção serviu para a formação quer de grupos heterogéneos quer de grupos

homogéneos, promovendo assim as aprendizagens pretendidas. Foi importante criar rotinas, uma vez que estas estratégias, ajudaram a aumentar o tempo útil de aprendizagem, estas rotinas foram introduzidas e “treinadas” desde a primeira aula.

Aquando da formação de grupos homogéneos notávamos os alunos mais motivados, principalmente aqueles alunos que se mostravam muito competitivos, no entanto o trabalho com grupos heterogéneos permite uma interação entre alunos de níveis de aprendizagem distintos, contribuindo assim para as aprendizagens de todos e simultaneamente promover a entreajuda, espírito de equipa, respeito pelo outro e cooperação.

Na qualidade de professores estagiários, ao formar os grupos tínhamos em consideração a matéria que iríamos lecionar e o desempenho da aula anterior sendo que os grupos eram modificados aula a aula ou de duas em duas aulas, tal como aponta o PNEF (Jacinto et al., 2001) *“a fixação dos grupos, durante períodos de tempo muito alargados não é aconselhável, até pela importância que a variedade de interações assume no desenvolvimento social dos jovens”* (Jacinto et al., 2001, p.30). A única matéria em que os alunos tiveram a liberdade de escolher o par com quem iriam trabalhar, foi em orientação, pois tratava-se de uma atividade que exigia alguma cumplicidade e principalmente porque seria realizada fora do recinto da aula e sem a supervisão do professor, não podendo este intervir em caso de conflito.

Numa fase inicial tivemos que enfrentar algumas contrariedades no que diz respeito à prática letiva. Nomeadamente o falar para a turma, com a voz bem colocada, explicar o que se pretendia para toda a turma de forma sucinta e eficaz e ainda dar o *feedback* certo no momento oportuno. Neste sentido, os debates e reflexões com as orientadoras foram cruciais, na medida em que nos ajudaram a refletir e definir estratégias de forma a nos ajudar a ultrapassar os nossos receios e dificuldades. Todas estas questões relacionadas com o comunicar e fornecer *feedback* são o reflexo de pouco treino e na dificuldade de trazer para a prática o que na teoria parece simples.

Ao observarmos as aulas dos nossos colegas estagiários, juntamente com as orientadoras, tornou-se uma mais-valia para a nossa atuação enquanto professores, pois as orientadoras chamavam-nos a atenção para vários aspetos positivos e/ou negativos realizados pelos nossos colegas, o que nos levou a aprender não só com os seus erros mas também com as suas intervenções de qualidade e sabedoria. No entanto, e tal como tudo, é sempre mais fácil saber

o que fazer e o que dizer quando estamos do lado de fora, pois vemos as coisas de outra perspetiva e com mais calma.

Admitimos ter sido um processo difícil e que revelou alguns desafios, todavia podemos agora afirmar que findado todo este processo, conseguimos superar todas as adversidades e aprender com elas.

3.1.3 Documentos de apoio das matérias de ensino

O núcleo de estágio da ESJM optou por organizar e sistematizar os conhecimentos das matérias de ensino e fornecer esse mesmo conhecimento aos alunos através da produção de documentos de apoio específicos sobre cada matéria, para que mais facilmente os alunos acompanhassem os conteúdos abordados no decorrer das aulas. A elaboração destes documentos teve como principal objetivo adequar os conteúdos das matérias em questão aos níveis de aprendizagem, ou seja, aos níveis de ensino em que os alunos se encontravam.

De forma a complementar estes documentos, os alunos tinham à sua disposição o livro “Movimento – Um Estilo de Vida”, que foi adotado pelo grupo disciplinar. No entanto e apesar do mesmo de seguir as diretrizes do PNEF (Jacinto et al., 2001), verificamos alguma falta de consonância entre o nível de ensino dos nossos alunos e os níveis sugeridos pelo PNEF (Jacinto et al., 2001) para o 12º ano. A produção destes documentos visa adequar e complementar os conteúdos abordados na prática aos conteúdos teóricos correspondentes.

A produção destes documentos acabou por ser uma mais-valia, pois tivemos que investigar e compreender as matérias de ensino a ser lecionadas, tal como afirmam Johnson e Johnson (1997 citado por Gonçalves, 2011, p. 49)

Esta produção de documentos potência, concomitantemente, a necessidade de o professor investigar sobre a matéria a abordar e, assim, adquirir mais competências não só ao nível do planeamento da aula, como também na transmissão de maior número de feedbacks pertinentes que favoreçam a progressão do aluno.

Os documentos de apoio aos alunos estão de acordo com a Constituição Portuguesa, quando aponta para uma educação gratuita para todos, pois estes documentos foram enviados em formato digital, via correio eletrónico para todos os alunos, não havendo qualquer custo (Gonçalves, 2010/2011).

(No anexo I é possível consultar um exemplo de um documento de apoio)

3.1.4 Avaliação

A avaliação é um instrumento de controlo do processo de ensino-aprendizagem, que permite valorizar as potencialidades do aluno e o ato pedagógico do professor (Batalha, 2004). A avaliação aconteceu ao longo de todas as aulas com vista a acompanhar o nível em que os alunos se encontravam, tendo por base o seu desempenho, e a sua progressão de aula para aula.

No que diz respeito à avaliação diagnóstica, segundo Piéron (1996, p.1) “(...) *não seria tão somente um instrumento para aprovação ou reprovação dos alunos, mas um instrumento de diagnóstico da sua situação tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem*”. Para Batalha (2004, p.156), avaliação diagnóstico “*determina a obtenção de informação acerca do estado do aluno de modo a detetar algum tipo de insuficiência ou necessidade*”. Assim sendo, podemos afirmar que a avaliação, neste caso inicial, é o suporte das decisões para o planeamento, visto ser uma recolha sistemática de informação, sobre a qual se pode formular um juízo de valor que irá facilitar a tomada de decisão aquando da planificação, de acordo com o nível dos alunos, diferenciando-os e incluindo-os na globalidade das aulas.

Posto isto, os objetivos gerais da avaliação diagnóstica, passam por prognosticar, diagnosticar e projetar as matérias de ensino de acordo com o nível dos alunos. Mais especificamente, visa avaliar o nível em que se encontram os alunos, recolhendo informação para identificar possíveis necessidades mais ou menos específicas e definir prioridades de desenvolvimento, no planeamento da unidade didática e ainda, detetar as suas diferenças individuais em termos de habilidades motoras e das capacidades cognitivas (Piéron, 1996).

A avaliação inicial e sua conclusão é um processo decisivo pois, para além de permitir a cada professor se orientar e organizar, possibilita um ajuste de objetivos e uma operacionalização adequada a cada turma (Jacinto et al., 2001). Assim sendo, poderá ser determinada uma grelha para a sua realização, na(s) primeira(s) aula(s), a qual permite uma recolha de dados relativos

ao nível de prática dos alunos na matéria em questão. A partir destes dados podemos estabelecer uma unidade didática adequada à realidade da turma.

Para a obtenção destes dados, utilizámos várias fichas de registo de observação nas diferentes matérias. Estas fichas de observação foram resultado de alguns ajustes efetuados a partir das fichas de observação utilizadas pelo núcleo de estágio do ano transato. As fichas de avaliação diagnóstica continham as competências que pretendíamos observar e foram preenchidas *in loco* enquanto os alunos realizavam os exercícios critério em algumas situações e noutras através do jogo formal e/ou reduzido. As fichas em questão pretendem avaliar em situação pedagógica o desempenho dos alunos. Foi utilizada uma escala de 20 valores em intervalos de 5 níveis de aprendizagem para que mais facilmente se consiga situar e conhecer os alunos e naturalmente em que níveis se encontram.

(Nos anexo de J a P é possível consultar todas as grelhas de avaliação diagnóstica e sumativa)

Com os dados que recolhemos, foi-nos possível, formar grupos de trabalho homogéneos e heterogéneos, tendo em conta os objetivos que pretendemos ver desenvolvidos. Todas as informações que recolhemos foram importantes na planificação anual dos conteúdos a serem desenvolvidos em cada uma das matérias e mais facilmente definir objetivos e metas de trabalho tendo em consideração as necessidades apresentadas pelos alunos assim como as suas restrições.

Antes de efetuarmos a avaliação diagnóstica, analisamos cada um dos parâmetros das diferentes fichas de observação, para que soubéssemos para onde olhar, o que observar e o que registar. O registo da avaliação diagnóstica não foi uma tarefa muito fácil, apesar de estarmos familiarizados com os conteúdos que deveríamos observar, não estávamos habituados a efetuar este tipo de registo.

As fichas de observação eram de fácil leitura e registo, mas o facto de serem vários alunos, cada um com as suas características, complicou a nossa tarefa. Nos primeiros minutos, não nos conseguimos concentrar na tarefa, observávamos mas não conseguíamos identificar rapidamente os conteúdos e registá-los. Foram necessários alguns minutos para nos habituarmos à situação, ou seja, de certa forma “exercitar” o olhar antes de começar a registar os conteúdos. Este compasso de espera não constituiu de todo uma perda de tempo, apesar de

atrasar ligeiramente todo o processo, servindo este tempo também para que os alunos se adaptassem aos exercícios que lhes foram propostos antes serem alvo de observação.

Aquando das primeiras observações, perdíamos muito tempo com cada aluno, mas, com o tempo conseguimos agilizar o processo, observando e registando apenas o essencial. Esta informação foi de extrema importância na medida em que através dela ficámos a conhecer os nossos alunos ao nível das suas competências motoras e consequentemente planeamos as unidades didáticas no tempo e no espaço, contemplando os ciclos de revisão.

No que diz respeito à avaliação formativa, esta decorreu ao longo do processo de formação dos alunos, de modo a que pudesse haver ajustamentos no processo ensino-aprendizagem, sempre que tal fosse necessário. Embora possa dispensar espaço e tempo próprio, implica mais uma consciencialização por parte do professor acerca do estado inicial da turma e sua evolução no tempo (Batalha, 2004). Deverá abranger todos os domínios, tornando-se imprescindível para uma estruturação contínua do processo de ensino-aprendizagem, permitindo ao professor, se necessário, renovar, atualizar ou alterar estratégias de ação ou até mesmo conteúdos e objetivos (Batalha, 2004).

A avaliação contínua consiste na preocupação de recolher dados para que seja possível reorganizar todo o processo, ou seja, é uma linha orientadora que, após a recolha de dados, irá indicar se o caminho que os alunos estão a percorrer deverá ou não ser alterado, nomeadamente as falhas que irão surgindo, as aprendizagens que ainda não foram alcançadas e os aspetos que ainda devem ser melhorados, esta não deverá aparecer em forma de nota mas sim através de comentários (Cortesão, n.d.).

Esta avaliação, segundo Santos (n.d.), constitui uma ferramenta muito importante pois tem como objetivo melhorar os aspetos menos positivos, quer por parte do professor quer por parte do aluno no processo ensino-aprendizagem e é exteriorizada através do *feedback*, ou seja, comentários que o professor realiza individualmente aos seus alunos. Os erros detetados durante esta fase de recolha de informação por parte do docente devem ser considerados como parte integrante da aprendizagem. Pelo contrário, devem ser aproveitados para melhorar todo o planeamento adjacente, pois mais importante que identificar o erro é descobrir a sua causa e agir corretamente melhorando os aspetos menos bons. Esta informação deve ser dirigida aos

alunos em forma de reforço, ou seja, através do *feedback*, onde o professor adequa mais possível o ensino às necessidades de cada aluno.

Para operacionalizar este processo, optámos por colocar em todos os planos de aula uma grelha relativa ao empenhamento motor dos alunos, onde foram tomadas notas e/ou comentários e identificados níveis de empenhamento. Relativamente ao modo de registo da evolução e/ou dificuldades dos alunos em relação às matérias de ensino, estas eram expressas através de comentários verbais aos alunos (*feedback*) e posteriormente anotadas no plano de aula num espaço reservado para observações da própria aula. Estas observações eram analisadas e refletidas no fim de cada aula juntamente com a orientadora, e serviam de base para o planeamento da aula seguinte, de forma a melhorar os aspetos menos bons e manter os aspetos positivos.

Finalmente, a avaliação sumativa é para Rodrigues (2003) o tipo de avaliação que pretende observar os resultados atingidos depois de uma intervenção. Na maioria das vezes, este tipo de avaliação traduz-se na classificação obtida pelo aluno, é portanto a função de atribuir um valor, uma nota. Santos (n.d.) partilha da mesma opinião ao afirmar que a avaliação sumativa consiste na divisão dos alunos por níveis de aproveitamento do processo ensino-aprendizagem, é portanto uma avaliação realizada no fim do ano letivo ou unidade de ensino tendo em consideração os critérios previamente estabelecidos.

Esta avaliação é a soma dos resultados dos conteúdos adquiridos numa determinada unidade de ensino. A avaliação sumativa aparece em momentos específicos, nomeadamente no fim de uma unidade de ensino ou período letivo, o resultado pode ser expresso numericamente numa escala ou de forma mais qualitativa através de *feedbacks* (Cortesão, n.d.). A avaliação final exprime-se através de uma interpretação o mais rigorosa possível, tendo por base todos os dados recolhidos nas avaliações anteriores e de todo o processo de ensino-aprendizagem, onde o comportamento dos alunos é alvo de observação, não apenas no domínio cognitivo, mas também nos comportamentos e atitudes. Todas as componentes do processo ensino-aprendizagem devem estar presentes nesta avaliação.

Este tipo de avaliação aparece como o “balanço” dos diferentes tipos de aprendizagens realizadas pelos alunos, ou seja, o desenvolvimento que estes apresentam ao nível dos seus conhecimentos, competências, capacidades e atitudes, sendo estas as componentes base para a

avaliação e classificação final. Podemos então concluir que esta avaliação consiste no somatório de todas as informações referentes à avaliação que o professor adquiriu ao longo da disciplina ou de todo o ano letivo. Esta avaliação acontece no final de uma ou mais unidades didáticas, períodos ou no culminar do ano letivo.

Tal como foi referido anteriormente, a avaliação sumativa é realizada no final dos ciclos de aprendizagem e consiste num balanço das aprendizagens realizadas pelos alunos, ou seja, num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, das competências, das capacidades e das atitudes dos alunos, permitindo tomar decisões sobre a classificação final (Batalha, 2004). Isto é, consiste em classificar e qualificar os resultados obtidos na aprendizagem, originando um somatório de todas as informações de carácter avaliativo que o professor obteve dos seus alunos ao longo do ano letivo ou da unidade didática (Batalha, 2004).

Tal como nas avaliações anteriores, a realização e atribuição de uma nota na avaliação final não foi tarefa nada fácil, associada ao facto de ser uma nota que se ia traduzir numa pauta de final de período onde os alunos são extremamente competitivos em relação às notas. A primeira reação foi o pânico, a segunda foi o medo de não sermos justos com os alunos. As fichas de avaliação sumativa eram idênticas às fichas da avaliação inicial. Os parâmetros eram os mesmos, pelo que já estávamos familiarizados, mas, o facto de pensarmos que da nossa observação e interpretação iria resultar uma nota e na qual não poderia haver falhas, fez com que tivéssemos que recomeçar quase que do zero a “treinar” o nosso olhar. Por motivos profissionais, alheios ao estágio pedagógico, a matéria onde mais facilmente conseguimos traduzir os comportamentos dos alunos em notas foi na matéria de ginástica, sentindo as maiores dificuldades no atletismo e no basebol.

Parâmetros de avaliação da Escola Secundária Jaime Moniz

Os parâmetros de avaliação por nós utilizados, foram definidos pelo grupo de educação física da Escola Secundária Jaime Moniz e aprovados em conselho pedagógico em Julho de 2011. Foram consideradas duas grandes áreas de avaliação da educação física: uma área específica, que contempla as atividades físicas, a aptidão física e os conhecimentos, e uma área não específica, que engloba as atitudes. Esta avaliação tem como referência, a organização dos objetivos em cada uma das áreas e as "Normas de referência para o sucesso" definidas no PNEF (Jacinto et al., 2001).

Tabela 1 - Tabela representativa da avaliação aprovada e adotada pela escola secundária Jaime Moniz

Áreas de avaliação	Áreas Específicas			Área não Específica
	Atividades Físicas	Aptidão Física	Conhecimentos	Atitudes
Ponderação	65% (13 valores)	10% (2 valores)	10% (2 valores)	15% (3 valores)
Conteúdos	Matérias	Capacidades condicionais (referência à ZSAF do <i>Fitnessgram</i>)	Desporto c/ componente de cultura Processos de desenvolvimento e manutenção da condição física Regulamentos de cada modalidade Técnicas de execução Regras segurança	Autonomia Responsabilidade Participação
Instrumentos	Registo de Observações	<i>Fitnessgram</i>	Teste escrito e/ou trabalho	Registo de Observações
Periodicidade	Todas as aulas Momentos formais	Início do ano letivo Final de cada período	Por período	Todas as aulas

No que diz respeito às áreas específicas, nomeadamente às atividades físicas, estas correspondem a 65% da avaliação, o que equivale a 13 valores dos 20 possíveis no total. O grupo de educação física da Escola Secundária Jaime Moniz, tendo por referência o PNEF (Jacinto et al., 2001), definiu que no 11º e 12º anos, a lecionação das matérias deveria respeitar os níveis avançados das matérias nucleares tratados até ao 10º ano e todos os níveis (introdutório, elementar e avançado) das matérias alternativas. São admitidas opções por parte dos alunos, e em cada ano de escolaridade (11º e 12º) são obrigatoriamente lecionadas (no

mínimo) 6 matérias durante o ano letivo, respeitando os critérios de escolha abaixo definidos (grupo de educação física da Escola Secundária Jaime Moniz, 2011):

Jogos Desportivos Coletivos: 2 matérias (futebol; voleibol; andebol; basquetebol)

Ginástica ou Atletismo: 1 matéria

Dança: 1 matéria

Natação Pura

Outras: 1 matéria

(Aeróbica, Campismo/Pioneirismo, Canoagem, Ciclocrosse/Cicloturismo, Corfebol, Corridas em Patins, Danças Sociais, Danças Tradicionais Portuguesas, Golfe, Hóquei em Patins, Hóquei 3 em Campo, Jogo do Pau, Judo, Montanhismo/Escalada, Orientação, Prancha à Vela, Râguebi, Basebol/Softbol, Ténis de Mesa, Ténis, Badmington, Tiro com Arco, Vela, etc.).

Tal como prevê o PNEF (Jacinto et al., 2001), a escolha das matérias recaiu sobre os alunos, facto que referimos anteriormente no ponto 3.1.1. nomeadamente no planeamento anual.

Relativamente à área da aptidão física, esta equivale a 10% (2 valores) e são utilizadas as normas de referência do *Cooper Institute*, onde os alunos são avaliados com dez valores se em todos os testes (corrida 1 milha, abdominais, extensão dos braços, extensão do tronco, senta e alcança, flexibilidade ombros) estiverem situados dentro dos valores de referência da ZSAF (zona saudável de aptidão física). Os restantes dez valores são atribuídos em função da progressão e excelência, de acordo com os critérios definidos pelo grupo de educação física.

O *fitnessgram* é constituído por vários testes de aptidão física que devem ser realizados no início e no fim do ano letivo, sem fins de avaliação para o aluno, servindo apenas para controlar se os alunos estão ou não dentro da zona saudável de aptidão física. Apesar destes testes não terem sido desenvolvidos para serem realizados com objetivo de avaliação, foi decisão da ESJM usar o *fitnessgram* para avaliar os níveis de aptidão física dos alunos, seguindo assim as indicações do PNEF (avaliar a aptidão física) (Jacinto et al., 2001). Por não terem sido testes desenvolvidos por este efeito, o grupo de educação física teve de arranjar a melhor maneira para traduzir os resultados dos mesmos em notas.

No ano letivo transato, os testes de *fitnessgram* eram avaliados de maneira extrema, onde as únicas notas possíveis eram o 0 ou o 20 caso os alunos estivessem fora ou dentro da zona

saudável de aptidão física, respetivamente. No presente ano letivo, nas primeiras reuniões do grupo disciplinar, esta questão da avaliação foi posta em cima da mesa, onde cada subgrupo (10º ano, 11º ano e 12ºano) ficou responsável por pensar, refletir e elaborar uma grelha de avaliação que fosse o mais justa possível para todos os alunos.

Nas reuniões seguintes, todas as propostas foram devidamente analisadas e estudadas para que fosse encontrada a melhor solução, de uma situação que nem deveria ter sido problema, pois os testes em questão não foram desenvolvidos para esse fim.

Enquanto alunos estagiários, participámos ativamente nas reuniões e colaboramos na elaboração de uma proposta. É importante clarificar que concordamos com a aplicação dos testes de *fitnessgram*, apenas achando que estes não deveriam ser contemplados na nota final. Os testes são importantes para perceber se os alunos estão realmente dentro ou fora dos níveis ideais de aptidão física e verificar se houve ou não algumas melhorias entre os dois momentos de aplicação dos testes. Assim sendo, os 10% correspondentes à avaliação do *fitnessgram* deveriam ser derramados pelas componentes prática e dos conhecimentos passando esta a valer 70% e 15% respetivamente.

Tabela 2 - Distribuição dos valores para os testes de *fitnessgram*

	Fora ZSAF Sem Prog	Fora ZSAF Com Prog	ZSAF	Prog ZSAF	Acima ZSAF
Milha	0	1,5	3	4,5	6,5
Abdominais	0	1	2	3	5
Extensão de braços	0	1	2	3	5
Extensão do Tronco	0	0,5	1	1,5	1,5
Senta & Alcança	0	0	1	1	1
Flexibilidade Ombros	0	0	1	1	1
			10val.		20val.
Legenda: ZSAF – zona saudável de aptidão física					

A área dos conhecimentos corresponde a 10% (2 valores). Esta área pretende avaliar os regulamentos de cada modalidade, as técnicas de execução e regras segurança. Todos estes parâmetros são avaliados ao longo das aulas e dos testes escritos realizados no fim de cada período (Escola Secundária Jaime Moniz, 2011). Respeitando o contemplado no documento elaborado pelo grupo disciplinar, ao longo do ano letivo, os nossos alunos foram alvo de avaliação neste domínio e submetidos a 3 testes, 1 por cada período. Os testes foram elaborados por nós, sendo posteriormente corrigidos e refletidos com as orientadoras. Os

testes contemplavam as matérias lecionadas ao longo dos vários períodos, incluindo ainda as capacidades condicionais.

Elaborar um teste é uma tarefa que requer algum cuidado, pois temos que ter em conta a maneira como formulamos as perguntas, tendo em consideração o público-alvo. As perguntas devem ir ao encontro das matérias de ensino e ao nível em que as lecionamos. Os testes tiveram duração de 45 minutos e foram realizados nas últimas semanas de aulas de cada período. Findo o primeiro teste, a principal queixa dos alunos foi que este era demasiado grande para o tempo disponível, pelo que aceitamos a crítica e tivemos-la em consideração na elaboração dos testes seguintes. A realização e posterior correção dos testes, foi uma tarefa que nos deu muito gosto de fazer, por ser algo diferente e por ser a primeira vez que tivemos responsabilidade numa tarefa desta natureza. Cotar as questões, dividir o número de perguntas pelas matérias, e posteriormente ler as respostas dos alunos e através delas perceber se estudaram ou não.

Como último parâmetro de avaliação adotado pela ESJM, temos uma área não específica, as atitudes. Nas atitudes deve ser contemplada a autonomia, responsabilidade e participação do aluno ao longo de cada período. Esta nota corresponde a 3 valores da nota final (15%). Por autonomia, o grupo definiu a realização e cumprimento das tarefas propostas na aula, por parte do aluno de forma independente e autónoma do controlo do professor, correspondendo a 0,25% da nota das atitudes. Nesta categoria, podemos afirmar que a grande maioria dos alunos realizava as tarefas de forma autónoma, obtendo nota máxima, salvo raras situações em que não eram capazes de realizar as tarefas propostas sem o controlo constante do professor. Consideramos que, de forma geral a turma funcionava muito bem autonomamente, realizando e empenhando-se nos exercícios indicados.

A responsabilidade é também uma das componentes integrantes das atitudes, equivalendo a 0,75%. Para o grupo de educação física da ESJM, a responsabilidade consiste no cumprimento das regras, nomeadamente do regulamento interno; do programa nacional de educação física; das normas de utilização das instalações; e das regras estabelecidas pelo professor. Nesta componente não tivemos qualquer tipo de problema, pois todos alunos cumpriram quase que na íntegra todas as regras que lhes foram propostas.

Finalmente, a componente da participação, corresponde ao empenho demonstrado pelos alunos no decorrer de todas as atividades, equivalendo a 2 valores. Os níveis de empenho eram observados nas categorias da resistência, força, flexibilidade e nas matérias de ensino. Em cada uma destas categorias, o comportamento do aluno poderia corresponder ao pouco envolvimento, baixo envolvimento, envolvimento esporádico ou envolvimento absorto. Entende-se por pouco envolvimento, quando o aluno se encontra no espaço físico na aula, contudo a realizar algo fora da tarefa, ou seja, sem envolvimento aparente. Por outro lado, o baixo envolvimento é atribuído ao aluno que apesar de estar a realizar a tarefa pretendida não se encontra concentrado nem empenhado na mesma. O aluno que apresente uma oscilação de concentração na tarefa, é considerado um aluno com envolvimento esporádico e, finalmente aquele aluno que apresenta uma concentração permanente é atribuído o envolvimento absorto.

Nesta categoria, podemos afirmar que a grande maioria dos alunos se categorizava no envolvimento absorto, pois apesar de alguma flutuação em termos de concentração, estavam empenhados na tarefa, com pequenas distrações. Os restantes alunos variavam nos restantes níveis de empenhamento.

O preenchimento desta grelha continha um espaço em branco onde era colocado o nome do aluno, consoante o seu envolvimento em cada uma das categorias. Tal como o preenchimento das fichas de avaliação diagnóstica, o preenchimento desta grelha numa fase inicial foi muito difícil de completar e quantificar. Na maioria das vezes não conseguimos observar todos os alunos numa mesma aula, pois estávamos concentrados nas restantes atividades que envolviam o bom funcionamento da aula, nomeadamente questões de organização e *feedbacks* dado que ocorriam todas estas questões em simultâneo.

Relativamente à avaliação realizada no 3º período, esta foi contemplada de maneira distinta quando comparada com as restantes avaliações. Esta diferença deveu-se ao facto do tipo de avaliação que a ESJM adotou ter tido por base o PNEF.

No que diz respeito à escolha das matérias, demos aos alunos a possibilidade de serem eles a escolher as que gostariam de ver abordadas ao longo do ano letivo (nas categorias que assim o permitissem), tal como definiu o grupo de educação física.

Cumprindo a obrigatoriedade de lecionar no mínimo 6 matérias ao longo deste ano letivo, considerámos que seria justo dar a possibilidade dos alunos excluïrem 2 das piores notas (nas categorias que assim o permitam), uma vez que abordamos 8 matérias. A seguinte tabela ilustra a situação descrita.

Tabela 3- Avaliação 3º Período

Categorias	Matérias obrigatórias	Matéria	Matéria	Matéria	Nota
Desportos coletivos	2	Voleibol	Basquetebol	-----	Voleibol + basquetebol
Desportos individuais	1	Atletismo	Ginástica	-----	A melhor das 2
Dança	1	Não se aplica			Dança
Alternativas	2	Natação	Basebol	Orientação	As 2 melhores
					Nota final

Assim, no fim do 3º período, olhámos para as notas internas obtidas ao longo de todo o ano, em cada matéria de ensino e fizemos uma média. O mesmo processo aconteceu para as restantes áreas de avaliação (aptidão física, conhecimentos, atitudes). Tivemos ainda em conta todo o percurso do aluno ao longo do ano letivo, bem como as notas dos anos anteriores. Tudo isto a fim de verificar se a média final de 3º período seria justa. Por fim, tivemos igualmente em atenção o resultado da classificação final da disciplina, com o intuito de verificar se a média final a que chegámos estava de acordo com o que os alunos mereciam.

3.2 ASSISTÊNCIA AS AULAS

A assistência as aulas começou por ser feita aos nossos colegas estagiários de forma informal. Durante as observações que realizámos aos nossos colegas, trocávamos impressões e opiniões com a orientadora de forma a aprender com os seus comportamentos e desempenhos, fossem eles bons ou menos bons, pois ao observarmos os procedimentos dos nossos colegas, contribuímos para uma melhoria na nossa prática letiva, mais especificamente no processo pedagógico e didático.

Hernández e Molina (2002, citados por Prudente, Garganta & Anguera 2004, p.51), afirmam que *“no âmbito desportivo estamos perante uma situação social em mudança permanente, pelo que os procedimentos estáticos de análise não são suficientes, antes requerem uma*

perspetiva dinâmica das condutas, o que coloca a metodologia observacional como ferramenta mais adequada". Então, a utilização de sistemas de observação visa uma análise de comportamentos de ensino (Sarmiento, 2004), ou seja, *"a metodologia observacional constitui uma das opções de estudo científico do comportamento humano que reúne especiais características no seu perfil básico"* (Anguera, Blanco, Lopéz, & Hernández, 2000, p. 1). Assim, a observação permite-nos recolher dados e/ou acontecimentos e registá-los instantaneamente, de acordo com os objetivos pré-definidos e posteriormente analisa-los e melhorar a nossa intervenção pedagógica.

Esta recolha de informação permite-nos uma reflexão sobre os comportamentos adotados pelo professor observado, orientando as nossas práticas letivas com o intuito de melhorar o nosso processo ensino-aprendizagem, identificando os problemas e criando estratégias para a sua solução. Como tal, é importante ter em conta que *"observar é mais do que olhar, é colher significados diferentes com um sentido particular"* (Sarmiento, 2004). Deste modo, focámos a nossa observação na análise do comportamento do professor estagiário e do professor experiente, para o efeito utilizámos uma ficha de registo de ocorrências.

O sistema de observação do comportamento do professor constitui um instrumento de observação utilizado nas aulas de educação física, com o objetivo de estudar o seu comportamento, traçando um perfil das suas características mais frequentes (Sarmiento, Rosado, Rodrigues, Veiga, & Ferreira, 1990). O sistema de observação, por nós utilizado foi composto por 7 categorias de análise, que representam os comportamentos mais comuns dos professores, as quais passamos a citar (Sarmiento, Rosado, Rodrigues, Veiga, & Ferreira, 1990; Piéron, 1998, citado por Sarmiento et al., 1998):

Instruções (I) – são as intervenções do professor, claras e objetivas, relativas à matéria de ensino ou à forma de realização do exercício (critérios de êxito);

Feedback (FB) – é toda a reação verbal ou não verbal do professor à prestação motora dos alunos com diferentes possibilidades de objetivo e com um momento de observação da indução desse feedback;

Organização (O) - intervenções do professor que regulam as condições materiais da turma, tais como: deslocamentos dos alunos, transições, indicações relativas à colocação de materiais, formação de grupos, etc;

Afetividade aprovativa (Ap) – o professor elogia, encoraja, recompensa, incita ao esforço ou apresenta um aluno como exemplo a seguir, criando um clima positivo na aula;

Afetividade desaprovativa (An) - o professor crítica, acusa, ironiza, ameaça, castiga, etc;

Intervenções verbais dos alunos (Iva): período durante o qual o professor ouve os alunos. O aluno fala por sua iniciativa ou responde a uma questão posta pelo professor;

Observações (Ob): períodos durante os quais não ocorre nenhuma intervenção verbal do professor ou do aluno. O professor mostra-se interessado no que está a acontecer na aula, observando-a;

Outros comportamentos (Oc): outros não especificados.

As regras de registo apresentadas por Sarmiento et al. (1990, p.3) implicam uma “*amostragem temporal: com 5 períodos de 3 minutos distribuídos uniformemente pela sessão*”. Relativamente ao método de registo, originalmente, este centra-se no registo de ocorrências que vão surgindo em intervalos de 5 segundos. Caso se verifique a ocorrência de 2 comportamentos no mesmo intervalo, o observador deverá registar o comportamento mais marcante ou mais importante, tendo em conta que as categorias se encontram hierarquicamente organizadas da mais para a menos importante (Sarmiento et al. 1990).

A dinâmica por nós utilizada consistiu em períodos de observação de 3 min. No entanto, como o sistema afirma que deverão ser 5 períodos, optámos por dividir o tempo de aula por intervalos de 15 minutos e observar sempre os últimos 3 minutos. Quanto ao registo, optámos por marcar todas as ocorrências em cada minuto, com um traço dentro da categoria verificada, facilitando assim o processo de apontamento e obtendo maior número de informação.

Neste processo de observação estiveram implicados dois momentos distintos. Um primeiro mais informal e um segundo apoiado pelo sistema de observação já identificado.

No primeiro momento de observações, que decorreu durante todo o 1º período letivo e parte do 2º, observamos as aulas dos colegas estagiários. Desta forma, conseguimos identificar diferentes dificuldades no decorrer das mesmas e posteriormente analisar e discutir as formas de intervenção do professor que melhor se adequam a cada situação. Esta discussão e análise foram feitas no decorrer da aula e no fim da mesma, junto do orientador cooperante e com o

núcleo de estágio presente. Assim, alcançámos uma melhoria progressiva, relativamente às nossas intervenções e consequentemente no processo individual de ensino-aprendizagem.

No segundo momento, ao longo do 3º período, utilizámos uma metodologia observacional, com o instrumento adequado ao sistema de observação do comportamento do professor. Como tal, realizámos as observações como sugerem as linhas orientadoras de estágio: estagiário-estagiário e estagiário-professor experiente. O foco da observação a estes últimos prendeu-se com o querer adquirir mais conhecimento no decorrer do processo, no que respeita aos seus comportamentos enquanto professores experientes; a compreensão dos comportamentos de ensino em geral; retirar dados passíveis de serem comparados connosco, enquanto professores estagiários e verificar se existiam diferenças significativas entre ambos (estagiário e professor experiente).

Através da assistência às aulas dos professores estagiários e dos professores experientes, foi possível verificar que ambos apresentam maior número de comportamentos relacionados com a instrução, feedback e organização. No sistema de observação utilizado, estas estão no topo da hierarquia, exatamente pela mesma ordem, o que significa que, em geral, todos os professores observados estarão a dar ênfase a estas categorias. Analisando mais ao pormenor, concluímos que quer na instrução quer na organização, os estagiários mantêm valores mais altos de ocorrência. Possivelmente, a experiência dos outros professores permite-lhes manter a turma organizada durante mais tempo ou planejar menos transições entre exercícios, diminuindo a necessidade de intervir.

Relativamente ao *feedback*, os professores experientes mantêm-se mais expressivos que os estagiários. Aqui seria interessante ter observado cirurgicamente o *feedback* e compará-lo entre os dois tipos de professores. Ou seja, utilizar o sistema de observação do *feedback* e perceber que tipo de *feedback* é mais utilizado, de que forma é normalmente atribuído, a quem é dirigido e se é dado de forma positiva ou negativa. No entanto esta análise não nos foi possível, uma vez que estas observações aconteceram no 3º período.

A utilização destes instrumentos de observação contribuiu para analisar, embora que quantitativamente, os comportamentos de um professor e verificar, sistemática e consistentemente, que tipo de intervenção é mais frequente num mesmo professor. Para tal, também teria sido interessante, embora exaustivo, ter observado os professores estagiários ao

longo de todo o ano letivo, ou pelo menos, um número de vezes significativo em cada período, procurando traçar o seu perfil ou detetar se o perfil se alterou ao longo da sua prática letiva. Sabemos que algumas limitações se colocaram ao longo deste processo metodológico observacional, principalmente por questões temporais. No entanto, contribuiu para o desenvolvimento de competências enriquecedoras à nossa função de professor, tornando a nossa intervenção mais conscienciosa, eficaz e eficiente.

(No anexo Q é possível consultar o sistema de observação)

4. ATIVIDADES DE NATUREZA CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA

4.1. Ação científico-pedagógica individual

Esta ação de cariz científico-pedagógico individual resultou de uma preparação científica, nomeadamente a pesquisa, o tratamento de dados, a apresentação para o grupo disciplinar e, posteriormente, originou a conceção de um artigo que resultou num *poster* a ser apresentado num seminário. Todas estas etapas foram devidamente planeadas, orientadas e acompanhadas pelas orientadoras.

Após a assistência às reuniões do grupo disciplinar de educação física, tentámos identificar se existiam dificuldades sentidas pelos professores relativamente a algum parâmetro específico. Uma vez que não encontramos questões que estes pretendessem ver esclarecidas, optámos por uma área de interesse pessoal e que se encontra pouco desenvolvida no contexto escolar. Com esta ação pretendíamos descomplicar o ensino da ginástica rítmica na escola através de uma abordagem ao programa nacional de educação física (PNEF) (Jacinto et al., 2001). A ginástica rítmica é uma modalidade integrada no quadro olímpico e está divulgada por todo o mundo, mas a nível competitivo é uma modalidade exclusivamente praticada por raparigas, a sua prática no âmbito escolar e de clubes começa a ter uma boa aceitação por parte do género masculino, sendo que se prevê para breve a abertura de participação competitiva para os indivíduos do sexo masculino (Araújo & Lebre, 2006).

Com este nosso trabalho pretendemos ter contribuído para a formação dos professores de educação física, numa área em que se verificam algumas resistências pelo facto de ser uma modalidade intimamente relacionada com a expressão corporal e com a relação música-movimento, tal como pelo facto de se mostrar como sendo uma modalidade que apresenta um elevado grau de complexidade, tornando-se assim num tema de extrema pertinência. Uma vez que a ginástica rítmica é uma das modalidades que integra o PNEF (Jacinto et al., 2001), deve ser abordada com a mesma importância que as restantes modalidades.

Tal como nas outras modalidades é possível através da ginástica rítmica atingir as finalidades e os objetivos (gerais e específicos) do PNEF (Jacinto et al., 2001). A ginástica rítmica é uma modalidade pouco divulgada no meio escolar, e é na escola que os alunos devem ganhar o gosto pela prática desportiva regular, sendo a base para a criação de hábitos de vida saudável, pois os alunos devem através da escola experimentar diferentes modalidades sendo que os

alunos só podem gostar do que conhecem, e não há melhor maneira de chegar aos alunos e despertá-los para a importância da prática de atividade física do que as aulas de educação física.

A ginástica rítmica encontra-se no PNEF (Jacinto et al., 2001) ao longo dos vários anos de escolaridade dividido em 3 níveis (introdutório, elementar e avançado). Esta divisão em diferentes níveis permite ao professor adequar os elementos gímnicos ao nível dos alunos e saber de que forma poderá progredir até que os alunos consigam atingir o nível avançado. Como tal, pode e deve ser abordada nas aulas de educação física. O PNEF apresenta elementos básicos e fundamentais de ginástica rítmica, acessíveis a qualquer aluno que se empenhe e realize as aulas de educação física (Jacinto et al., 2001).

Uma vez que a expressão corporal e a relação música-movimento não são áreas muito exploradas nas aulas de educação física, a ginástica rítmica constitui uma mais-valia para dar a resposta a esta necessidade de movimento e expressão nos jovens através da descoberta de competências artísticas, desenvolvimento da criatividade e incentivo à expressão, do desenvolvimento das capacidades motoras (coordenativas e condicionais), não descurando o sentido estético nem o ensinamento das habilidades técnicas de carácter gímico. A ginástica rítmica, apesar de solicitar comportamentos predominantemente individuais, é passível de ser praticada em grupo, sendo uma mais-valia, uma vez que através dela podemos trabalhar em grupo, e simultaneamente treinar os comportamentos característicos dos desportos individuais.

Por todas estas razões, consideramos ser um tema importante. A apresentação foi preparada e treinada com tempo, de forma que tivemos disponibilidade de afinar alguns pormenores no dia anterior de modo que no dia a apresentação correu de forma segura e fluída. Em termos gerais, a ação correu bem, o tema era agradável, fácil de trabalhar e aplicar, pois a base principal foi o PNEF (Jacinto et al., 2001), tal como referimos anteriormente.

Uma vez que elaboramos inúmeros vídeos para apresentar no decorrer da apresentação, de forma a melhor ilustrar o que pretendíamos passar, dedicámos muito tempo em todo esse processo, designadamente; a preparação do guião das filmagens, o contacto com os encarregados de educação das ginastas para colaborar nas gravações, as filmagens em si e posteriormente a edição de todos esses vídeos.

Sendo a ginástica rítmica uma área ainda pouco explorada e trabalhada no meio escolar, alegadamente por motivos relacionados com a falta de formação dos professores, pouca afinidade destes com esta matéria e porque há ainda a ideia errada de que os alunos não gostam da mesma, consideramos que o tema da nossa ação foi muito importante, principalmente por ser um tema pouco abordado em ações deste género, por haver uma necessidade de desmistificação desta matéria e porque a abordagem da ginástica rítmica é de extrema importância para o desenvolvimento eclético do aluno.

Esta nossa ação foi o culminar de uma pesquisa bibliográfica e de uma desmistificação do PNEF (Jacinto et al., 2001) sobre a ginástica rítmica na escola. Começámos por perceber e definir em termos gerais a matéria de ginástica, mais especificamente a ginástica rítmica e consequentemente a ginástica rítmica na escola. Para desmistificar e simplificar, resolvemos elaborar um resumo de fácil interpretação, onde era possível consultar vários exemplos da técnica de aparelho e da técnica corporal. Todos estes exemplos estão devidamente descritos e ilustrados quer através de imagem quer em vídeo, sendo ainda possível consultar a que nível corresponde esse mesmo elemento.

Terminámos o nosso trabalho com a apresentação de uma proposta de um esquema de ginástica rítmica de conjuntos de 6 cordas. Para Araújo e Lebre (2006), a prática da ginástica rítmica em grupo é por vezes a única possibilidade de se trabalhar nesta matéria no âmbito escolar. Por essa razão, optámos por dar um exemplo de um esquema de corda de conjuntos (6 alunos, 6 cordas), por acharmos que é mais motivante para os alunos trabalhar em conjunto do que individualmente e porque confere um melhor mecanismo de controlo e intervenção na turma.

Segundo Araújo e Lebre (2006), a ginástica rítmica de conjuntos (grupo) apresenta algumas vantagens relativamente à prática individual da mesma, principalmente quando trabalhamos com grupos tecnicamente menos evoluídos. O trabalho em grupo permite a utilização de elementos de execução mais acessíveis e elementos de colaboração entre os alunos, promovendo ainda o espírito de colaboração e entreajuda. Outra das vantagens consiste em promover uma maior descontração por parte dos alunos mais inibidos e que se sentem envergonhados e observados quando realizam as suas performances individualmente (Araújo & Lebre, 2006). Podemos então aferir que, em grupo, são incluídos todos os alunos, mesmo os menos hábeis tecnicamente, pois facilmente distribuímos diferentes tarefas, no final, todos

os alunos participam e sentem-se realizados. O resultado final só é possível com a participação de todos, sendo de certa forma o “somatório” das performances individuais em consonância e harmonia entre todos.

A razão pela qual optámos pela corda é por ser um aparelho de fácil aquisição para a escola quando comparado com os restantes aparelhos da matéria, ainda que a escola não possa suportar essas despesas, cada aluno poderá fazê-lo, pois a corda é facilmente utilizável noutras matérias tal como para o desenvolvimento das capacidades coordenativas e condicionais. Desta forma estaremos a incentivar a posterior prática de atividade física regular para além das aulas de educação física, criando hábitos de vida saudáveis, pois a corda é um aparelho facilmente transportável e não precisa de um espaço físico específico para ser praticado.

Relativamente à ginástica rítmica, o PNEF (Jacinto et al., 2001) apresenta no nível avançado alguns exemplos de pequenas sequências que podem ser realizados com os diferentes aparelhos. Temos como exemplo na corda:

Gira a corda, no plano horizontal, coordenando os giros com saltos de tesoura por cima da corda, o que é seguido de salto engrupado com a corda dobrada ao meio e agarrada com as duas mãos. Descida para uma espargata de frente, seguida de rolamento à retaguarda, passando as pernas por dentro dos braços, mantendo a corda agarrada. (Jacinto et al., 2001, p.126).

No entanto, existe uma infinidade de sequências e combinações que podem ser criadas, derivando da imaginação e criatividade de cada professor.

Na nossa proposta de um esquema de conjuntos (6 alunos, 6 cordas), apresentámos uma combinação de vários elementos de técnica corporal (ondas, voltas, passos rítmicos, elementos de flexibilidade, equilíbrios e pivôs) e técnica de aparelho (mais especificamente da corda), logicamente articulados com colaborações entre os alunos e trocas de aparelho. A sua construção baseou-se essencialmente nos objetivos propostos no nível introdutório do PNEF (Jacinto et al., 2001), pois é a abordagem mais simples sendo mais vantajoso numa fase inicial. No entanto, existem vários elementos, quer do nível elementar quer do nível avançado.

4.1.1 Apreciações gerais

Por se ter verificado que a ginástica rítmica não era de todo uma matéria lecionada na escola pela maioria dos nossos colegas, ao abordarmos este tema, que achamos ser de interesse mútuo, procurámos contribuir para um melhor conhecimento da mesma e responder às necessidades do grupo disciplinar.

No decorrer desta ação, e por ser um tema onde muitos professores se sentem pouco à-vontade, optámos por utilizar os meios audiovisuais, não só para captar mais facilmente atenção do público presente, mas também para mostrar que é possível lecionar com o apoio de vídeos e/ ou imagens que chamem a atenção dos alunos.

Em termos de organização, a nossa ação decorreu na hora da reunião semanal do grupo disciplinar de educação física. A nossa ação teve a duração de 30 minutos, mais 15 minutos para esclarecimento de dúvidas e debate. Em termos gerais, os professores mostraram-se satisfeitos com o tema escolhido, continuando a demonstrar, no entanto, algumas resistências, afirmando que são os próprios alunos a não gostar da matéria em questão. Do nosso ponto de vista, os alunos gostam daquilo que o professor gosta e se mostra à-vontade para lecionar, pois quando o professor se mostra empenhado e motivado, os alunos gostam e aprendem mais facilmente.

A divulgação da ação foi realizada numa primeira fase de forma informal, comunicando verbalmente nas reuniões do grupo disciplinar, de forma a encontrar a melhor data. Depois de definida a data, foram afixados cartazes no gabinete de educação física e na sala dos professores, pelo núcleo de estágio, informando o tema, a hora, o local e a data definitiva e ainda através do correio eletrónico. Uma vez que esta ação decorreu durante a reunião semanal do grupo de educação física, foi possível contar com a participação de todos os professores.

Salientamos que a nossa ação individual foi ainda apresentada, embora com menos tempo de exposição, no Seminário de Ciência e Desporto, organizado pela Universidade da Madeira, através de *poster*, resultante de um artigo. Esta apresentação representa sempre uma mais-valia, não só na divulgação do trabalho que desenvolvemos nas escolas onde estagiámos, mas

também em termos pessoais e profissionais, melhorando a nossa forma de comunicar e encarar o público.

4.2. Ação científico-pedagógica coletiva

A ação científico-pedagógica coletiva seguiu as mesmas diretrizes da ação científico-pedagógica individual, tendo, no entanto, um carácter mais amplo e abrangente. Com esta ação, pretendíamos conceber um espaço de debate de conhecimentos entre os professores de educação física das diferentes escolas da região, com a colaboração de especialistas de cada uma das áreas abordadas. Para que esta formação resultasse, foi necessário que todos os grupos de estagiários trabalhassem em conjunto em prol de um objetivo comum, nomeadamente na organização de cada uma das ações (por núcleo de estágio), e na organização geral.

Foi uma mais-valia ver esta nossa ação ser validada pela secretaria regional de educação, pois a validação permita uma progressão dos docentes na carreira, sendo à partida um fator motivacional para a participação dos docentes, nas diferentes ações. Todo este processo se revestiu de elevada complexidade, nomeadamente apresentar com antecedência a nossa proposta para ser validada e consequentemente, dependente dessa resposta, poder divulgar a ação “(Re) Olhar a Educação Física”, onde foram abordadas várias temáticas.

Neste enquadramento, a nossa ação científico-pedagógica coletiva teve como tema “laboratórios de atividades rítmicas e expressivas: da teoria à prática” e visou oferecer ferramentas de reflexão e trabalho aos professores participantes. Fizemos uma abordagem teórica de todo o enquadramento das atividades rítmicas e expressivas (A.R.E.) e a sua pertinência no ensino/educação, bem como proporcionámos uma descrição mais detalhada de cada uma das matérias de ensino. Toda esta informação teórica foi complementada com uma parte prática, onde foram trabalhados alguns dos conteúdos programáticos de cada temática, de forma a proporcionar vivências aos respetivos professores. Tal como na ação científico-pedagógica individual, pretendemos com esta ação desmistificar e dar algumas sugestões de operacionalização do PNEF (Jacinto et al., 2001), no que concerne às atividades rítmicas e expressivas.

Com a realização deste trabalho, pretendíamos contribuir para a formação dos professores de educação física, numa área que em que se verificam algumas resistências pelo facto das atividades rítmicas e expressivas estarem intimamente relacionadas com a expressão corporal e rítmica do movimento. O atual programa nacional de educação física (PNEF) deriva de pequenos ajustamentos do anterior, na sequência de uma revisão geral aos currículos nacionais de educação física, procurando essencialmente promover uma dinâmica de desenvolvimento do currículo real da disciplina, no sentido de criar, em todas as escolas, as condições materiais e pedagógicas para que cada aluno possa usufruir dos benefícios da educação física, que se centram no *“valor educativo da atividade física eclética, pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno”* (Jacinto et al., 2001, p.6).

Nesta ótica, os alunos deverão ser alvo de uma formação integral, de acordo com uma perspetiva holística, onde a educação física tem o papel de promover momentos e situações práticas diversificadas que contribuam para o desenvolvimento eclético do aluno. É por isso que as orientações do PNEF apontam para a introdução ou treino de matérias de diferentes áreas, condicionando o número de matérias por área, no sentido de promover a *“variedade e a possibilidade de desenvolvimento ou redescoberta de outras atividades, dimensões ou áreas da Educação Física”* (Jacinto et al., 2001, p.27).

Tal como nas outras matérias, é possível através das atividades rítmicas expressivas atingir as finalidades e os objetivos (gerais e específicos) do programa nacional de educação física (PNEF). Estas atividades são pouco divulgadas no meio escolar, sendo no entanto na escola que os alunos devem ganhar o gosto pela prática da atividade física regular, pois esta é a base da criação de hábitos de vida saudáveis. As atividades rítmicas e expressivas aparecem no PNEF (Jacinto et al., 2001) com os conteúdos devidamente estruturados e agrupados por níveis de aprendizagem (introdutório, elementar e avançado). Esta estruturação permite ao professor adequar o nível ensino ao nível dos alunos, sendo possível a sua evolução. Para tal, os alunos devem, através da escola, ter acesso a diferentes matérias, pois acreditamos que a vivência plena de aulas com conteúdos diversificados, despertará o interesse para novas áreas do conhecimento. Estamos certos que os alunos só podem gostar do que conhecem, pelo que recai no professor a responsabilidade de abrir os horizontes do conhecimento e de experiências significativas passíveis de ser vivenciadas ao longo da vida.

As atividades rítmicas e expressivas aparecem no PNEF (Jacinto et al., 2001) com os conteúdos devidamente estruturados e agrupados por níveis de aprendizagem (introdutório, elementar e avançado). Esta estruturação permite ao professor adequar o nível ensino ao nível dos alunos, sendo possível a sua evolução.

A escolha deste tema assume um papel positivo por acharmos ser uma mais-valia para a formação integral dos alunos e pelas atividades rítmicas e expressivas serem consideradas um meio privilegiado da educação e da sensibilidade Monteiro (2007, citado por Moura & Monteiro 2007). Esta matéria aparece ainda como sendo um instrumento facilitador nos relacionamentos interpessoais, no desenvolvimento da autoestima, da autoconfiança e do sentido de responsabilidade.

Nas aulas de educação física, as atividades rítmicas e expressivas assumem um papel importante na medida em que preparam o corpo dos alunos, desenvolvendo destrezas, agilidade e autonomia, estimulando os movimentos espontâneos e a precisão do gesto. Assim sendo, é importante que os alunos compreendam o que estão a fazer e porque o fazem, pois o movimento expressivo antes de tudo deve ser um movimento consciente. Estas atividades proporcionam aos alunos um conhecimento do próprio corpo, estabelecendo relações ativas quer com o tempo quer com o espaço. Mas para que seja possível desenvolver nos alunos, todas estas vantagens e mais-valias, é imprescindível que o professor tenha formação e principalmente que esteja motivado aquando da lecionação aos seus alunos, principalmente neste tipo de atividades que se apresentam algumas resistências quer por parte dos alunos, quer por parte dos professores.

Neste sentido, as atividades rítmicas e expressivas deveram obter a mesma atenção que empregamos nas outras disciplinas, pois:

(...) aprendemos a Física de Newton, a Biologia de Mendel e a Matemática de Pitágoras e estas não desautorizam ou desvalorizam que aprendamos as conquistas recentes destas Ciências. E todas essas aprendizagens não nos tornam físicos, biólogos ou matemáticos, a não ser que assim o desejamos quando tivermos maturidade para o decidir; mas, sem dúvida, elas contribuem para a nossa formação como homens e mulheres do nosso tempo Gehres (n.d., citado por Moura & Monteiro, 2007, p.71).

No meio escolar, o que se pretende dos alunos não é a perfeição ou a criação e performance de danças sensacionais, mas sim o efeito benéfico da atividade criadora da dança na sua personalidade Laban (1990, citado por Castro, 2007). Seguindo esta lógica, facilmente compreendemos que o papel do professor é criar estratégias para que os alunos sejam criativos na forma como efetuam o que é pretendido, apresentando segurança nos conhecimentos pedagógicos e não unicamente nos técnicos no sentido de saber fazer, pois a demonstração poderá ser feita através de vídeos num computador portátil ou através de uma projeção.

Neste sentido, achamos pertinente a criação de um instrumento em formato digital, onde os professores pudessem consultar ou até mesmo mostrar aos seus alunos, vários elementos apresentados pelo PNEF (Jacinto et al., 2001). Estes elementos aparecem no DVD de forma simplificada e estruturada (por níveis de ensino), quer de forma isolada, quer em sequência e conjugação com vários elementos.

Segundo Alves (2007, citado por Moura & Monteiro, 2007), no processo ensino-aprendizagem das atividades rítmicas e expressivas, a transmissão de informação sobre o que irá ser abordado é fundamental. As instruções verbais auxiliadas da demonstração são os meios mais comumente utilizados Tonello e Pellegrini (1998, citado por Moura & Monteiro, 2007). No entanto, tal como referimos anteriormente, esta demonstração não tem que ser feita pelo professor, pode ser auxiliada por meios audiovisuais, pois a observação é a base do processo de aprendizagem (Martinez, 2007, citado por Moura & Monteiro, 2007).

As atividades rítmicas e expressivas não são para serem abordadas nas escolas com o intuito de formar bailarinos, mas sim formar o Homem enquanto ser bio-psico-social (Souza, n.d.; Marques, 1997, citado por Shimizu, Húngaro & Solazzi, 2004). Porém, segundo Vieira (n.d., cit. Moura & Monteiro, 2007), nos dias de hoje as atividades rítmicas e expressivas ficam comprometidas se os professores não as encararem como uma área prometedora para o desenvolvimento eclético dos alunos. Sousa (1979, citado por Castro, 2007) diz-nos que a dança educativa pretende a formação do aluno, e não a dança em si mesmo como meio de atuação.

Assim sendo, o professor não tem necessariamente que demonstrar o domínio dos estilos e técnicas de cada uma das danças, mas simplesmente ter coragem para “quebrar” determinados preconceitos, que estão relacionados com esta temática. E foi com este propósito que

decidimos abraçar este projeto e dar a conhecer aos professores, principalmente através da parte prática, que abordar dança nas escolas não é de todo uma tarefa complicada, muito menos desmotivante para os educandos, antes pelo contrário. Santos (1997) realça o importante papel que a escola deve desempenhar na educação dos corpos e no processo criativo e interpretativo por meio das atividades rítmicas e expressivas, possibilitando ao aluno uma maior compreensão do mundo e das coisas que o constituem. No contexto educativo pretende-se a formação do aluno, utilizando as atividades rítmicas e expressivas como meio de atuação (Sousa, 1979, citado por Castro, 2007).

Segundo o programa nacional de educação física (PNEF) e atendendo ao quadro de extensão da mesma, a dança encontra-se inserida numa das áreas obrigatórias, nas atividades rítmicas e expressivas. De acordo com o ponto 11 dos objetivos das áreas obrigatórias “*apreciar, compor e realizar seqüências de elementos técnicos da Dança em coreografias individuais e de grupo, correspondendo aos critérios de expressividade, de acordo com os motivos das composições*”, é o objetivo traçado para esta área de atividades (Jacinto et al., 2001, p. 15). A educação física é uma disciplina que contribui para a formação, educação e desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócio afetivo do aluno.

As atividades rítmicas e expressivas emergem como sendo uma área em que se verificam algumas resistências, pois parece existir algum preconceito quando falamos em atividades que envolvem música, expressão, emoção, criatividade de movimento, talvez pelo facto das aulas de educação física serem realizadas, na grande maioria, em locais abertos, o que pode causar certa insegurança por parte de alguns professores, especialmente por desconhecer parcialmente o processo e o resultado (Castro, 2007; Cardoso, 2011).

Este conjunto de matérias encontra-se na vasta área de conhecimento da educação física no contexto escolar, e caracteriza-se por mais um conteúdo educacional a ser proposto aos alunos, dando-lhes a possibilidade de se expressarem corporalmente tendo em conta as suas necessidades e interesses (Pizzatto, n.d.). Segundo Pizzatto (n.d.), a maioria das atividades rítmicas e expressivas são comumente concebidas na educação física apenas como meras atividades lúdicas com o intuito de divertir, entreter e passar o tempo. No entanto, esta conceção deve ser revista pelos profissionais, necessitando de maior reflexão e aprofundamento, no sentido de compreender os conteúdos, significados e valores enquanto

manifestação da cultura corporal, bem como, entender as suas relações com as outras áreas do conhecimento humano. (Pizzatto, n.d. citado por Queirós, 2000).

Ao longo do PNEF (Jacinto et al., 2001), as atividades rítmicas e expressivas surgem nos vários anos de escolaridade, desde o 1º ciclo até ao ensino secundário, divididas em três níveis (introdutório, elementar e avançado). Este é um dos grandes temas da extensão da educação física, juntamente com as atividades físicas desportivas, os jogos tradicionais e populares e as atividades de exploração da natureza. Dentro das atividades rítmicas e expressivas, encontra-se a dança moderna, as danças tradicionais portuguesas, as danças sociais e a aeróbica.

Torna-se necessário referir que o PNEF (Jacinto et al., 2001), em cada uma das matérias, apresenta os passos básicos na sua forma natural, pelo que o professor poderá a partir do passo base criar as suas próprias variações. Esta variação poderá ser realizada através dos diferentes níveis (baixo, alto), da energia com que o movimento é realizado, o espaço que ocupa e a intensidade com que é feito, não descurando o acompanhamento musical, elemento fundamental que não pode ser dissociado dos anteriores.

Para que pudéssemos concretizar com êxito esta ação, foi necessário administrar um conjunto de situações que permitisse desenvolvê-la de forma lógica, apelativa, precisa e digna. O número de participantes foi uma questão muito discutida no núcleo de estágio, pois a nossa intenção era proporcionar uma intervenção teórica, mas também uma componente prática de qualidade que só seria possível com pequenos grupos. No entanto, e após algumas reuniões entre os grupos de estágio, o núcleo decidiu limitar as inscrições a 100 participantes, contando com 2 grupos de 50 elementos para trabalhar as diferentes matérias.

Cumprimos a premissa anteriormente referida, não aceitando inscrições para além do previsto mesmo tendo uma lista de espera considerável, certo de que, através deste procedimento, garantirmos melhores condições de ensino-aprendizagem.

Apesar de todo o cuidado na organização da ação e da solicitação de nos ser comunicada qualquer desistência para procedermos atempadamente aos acertos necessários, verificámos que um número considerável de professores não compareceu no dia da ação, ficando os grupos reduzidos a 20/30 elementos. Este facto, teve consequências positivas e negativas na organização da ação pois, se por um lado se aumentou o potencial de aprendizagem, por

outro, perdeu-se a oportunidade de avisar os inscritos em lista de espera da possibilidade de participarem na ação, sabendo que alguns deles teriam realmente todo o interesse e proveito em frequentá-la.

Esta questão poderá prender-se com o facto de as ações não terem sido pagas e os professores poderem inscrever-se livremente sem qualquer compromisso. Desta forma, lançamos algumas questões que deverão ser futuramente equacionadas:

- sendo este módulo iminentemente prático, não teriam todos os professores que obrigatoriamente participar na parte prática?
- deverão os professores ter alguma penalização por se inscreverem e não participarem?
- deverão ter a mesma oportunidade de se inscreverem futuramente, uma vez que, este ano faltaram sem avisar?
- deveremos tentar compreender o porquê de não realizar a prática?

Todas estas questões, de limitação de vagas, colocaram-se pela componente prática, pois na parte teórica não teve qualquer implicação, uma vez que sendo realizada no auditório o número limite de participantes não se aplica pois este tinha uma capacidade elevada.

Um dos pontos fortes da ação foi a elaboração e venda de um CD e DVD, tal como referimos anteriormente, quando falamos nos meios audiovisuais e as suas mais-valias na lecionação das atividades rítmicas e expressivas. Este instrumento em suporte digital possui conteúdos pertinentes à lecionação destas atividades, nomeadamente as músicas mais adequadas a cada matéria e próprias para a aprendizagem das mesmas, fontes de pesquisa e conteúdos programáticos das diferentes atividades rítmicas e expressivas em vídeo, pequenos vídeos que ilustram os passos apresentados pelo PNEF (Jacinto et al., 2001), quer de forma isolada quer em forma dançada.

A criação deste instrumento de trabalho foi, sem dúvida, uma mais-valia para todos os participantes na nossa ação que pretendam futuramente abordar a dança nas escolas. Toda esta fase de preparação, filmagem e edição de imagem foi concretizada pelo núcleo de estágio, envolvendo processos demorados mas muito compensadores e acima de tudo inovadores. No entanto, a colaboração dada pela direção regional da educação, que de início foi vista como uma mais-valia pela rapidez de gravação em massa e de impressão dos *labels*, acabou por se

revelar pouco eficaz por produzir diversos erros de leitura nos CD's. Desta feita, havendo a necessidade de voltar a comprar CD's e gravar em casa um a um.

Consideramos que esta ação de cariz científico-pedagógico, foi verdadeiramente útil para a nossa formação, quer ao nível pessoal quer ao nível académico, por estimular o desenvolvimento de determinadas capacidades e competências, enquanto principais intervenientes, conjugando tarefas de ordem logística e pedagógica.

Mais especificamente, na componente teórica, a ação correu bem, o tema era muito interessante, fácil de trabalhar e aplicar, pois a base principal foi o PNEF (Jacinto et al., 2001). Consideramos ter sido um tema pertinente, uma vez que as atividades rítmicas e expressivas são áreas ainda pouco exploradas e trabalhadas no meio escolar, sendo a sua abordagem de extrema importância, até porque inclui a dança, sendo ela uma matéria nuclear do 1º ciclo ao secundário. Após uma reflexão mais cuidada e profunda, em termos da ação propriamente dita, verificámos que esta deveria ter sido preparada com mais antecedência, de forma a ser mais treinada e poder afinar todos os pormenores com mais calma.

Uma vez que elaborámos inúmeros vídeos para mostrar no decorrer da apresentação e posteriormente compilar num DVD com fins pedagógicos, aplicámos muito tempo em todo esse processo, designadamente: preparar o guião das filmagens, estabelecer o contacto com os colegas para colaborar nas gravações, realizar as filmagens e proceder posteriormente à edição de todos os vídeos. Não sendo menos importante, mas porque tardiamente o fizemos, a parte teórica poderia ter sido desenvolvida e apresentada de forma mais fluente, recorrendo ao programa *prezi*, ao invés do já tradicional *PowerPoint*. Toda a revisão da literatura por nós apresentada, deveria ter mais refletida e criticada, para que pudéssemos estar mais à-vontade aquando da apresentação do tema.

No que concerne aos aspetos logísticos, a tela de projeção deveria ter sido maior, pois a imagem ultrapassava o pano. Este problema ter-se-ia resolvido, caso tivéssemos realizado um ensaio geral na véspera. No entanto e apesar de todos os dispositivos terem sido requisitados antecipadamente, não os tivemos em nossa posse tal como pretendíamos, o que impossibilitou a montagem antecipada como inicialmente estava previsto. A inexistência de tela no auditório dificultou toda a logística da apresentação, pois exigiu adaptações no sentido de afixar o pano

às paredes do auditório, assim como condicionou a utilização dos primeiros lugares do auditório.

Apesar de todos os contratemplos, a apresentação correu bem, tendo-nos sentido seguros e confiantes apesar de estarmos perante um público específico e exigente. O facto de a nossa intervenção ser a primeira, causou algum desconforto, mas que rapidamente foi ultrapassado. No entanto, este desconforto poderia ter sido minimizado se apresentação tivesse ficado concluída com mais antecedência, pois tivemos apenas a oportunidade de praticar a apresentação na véspera, e no próprio dia ao fim da manhã, restando pouco tempo para proceder aos reajustes sempre necessários.

Optámos pela estratégia de utilizar cartões com a informação mais pertinente em cada diapositivo. Esta estratégia permitiu-nos ter alguma segurança, na medida em que, caso fosse necessário, poderíamos consultar esses mesmos cartões.

Coube-nos a responsabilidade de justificar e enquadrar o tema desta nossa ação, mencionando a definição e importância das atividades rítmicas e expressivas no contexto educativo, referenciando os autores mais conceituados nesta temática. Sendo este conteúdo mais teórico, tornou-se mais complicado de expressar através de esquemas, estratégia que utilizámos sempre que possível, de forma a tornar a apresentação fluida e interessante. Para combater esta questão apresentámos alguns vídeos ilustrando a apresentação, tornando-a mais fluída e agradável.

A grande dificuldade, que inicialmente sentimos, foi soltarmo-nos dos diapositivos, explicando sem os ler na íntegra, de forma mais espontânea. Com o decorrer da apresentação, fomos ganhando mais confiança conseguindo encarar o público com uma segurança progressiva e utilizando uma adequada colocação de voz. A passagem para o colega seguinte fez-se de forma fluída, enquanto decorria um dos vídeos apresentados, faltando, no entanto, uma ponte entre os conteúdos das duas apresentações.

Tal como referimos anteriormente, as atividades rítmicas e expressivas são áreas ainda pouco exploradas e trabalhadas no meio escolar, alegadamente por motivos relacionados com a falta

de formação dos professores, a pouca afinidade por parte dos mesmos com esta matéria e ainda porque há a ideia errada de que os alunos não gostam deste conteúdo programático. Por todos estes motivos, consideramos que o tema da nossa ação foi bastante pertinente, principalmente por ser um tema pouco abordado em ações deste género e por haver uma necessidade de desmistificação desta matéria.

No que diz respeito à parte prática da ação científico-pedagógica coletiva, houve a intenção de preparar todos os aspetos com a devida antecedência. Confirmar a presença do porteiro, dos colaboradores no secretariado e dos professores responsáveis pela parte prática. Os equipamentos de som, extensões elétricas, cartazes e grelhas de distribuição dos professores pelas salas ficaram preparados previamente.

Quer o funcionário quer os colegas estagiários, chegaram ao recinto antes da hora prevista, possibilitando assim a preparação do secretariado e das salas para a parte prática, com calma. Às 8h30m os estagiários e os professores responsáveis pela parte prática estavam todos presentes e o secretariado estava operacional. A receção aos participantes decorreu dentro da normalidade. Às 9h00m os participantes deslocaram-se para os espaços de prática.

Verificámos que a sala do piso 1 não comportava o número de formandos presentes no pavilhão, tendo optado por, e após reflexão conjunta, não haver troca de grupos mas somente de professores. Esta decisão revelou-se acertada pois minimizamos problemas de logística de espaço e diminuiu o tempo gasto em transição. Adicionalmente, decidimos reagrupar os participantes em grupos com a mesma proporção para a sessão da tarde. Após o término da primeira sessão matinal, proporcionamos aos participantes um pequeno *coffee break*, acrescentando muito valor à nossa ação.

Uma vez terminadas as sessões da manhã, os participantes abandonaram o recinto para almoçar. No sentido de assegurar a vigilância do recinto, os estagiários decidiram que deveriam almoçar na própria escola de modo a evitar atrasos e garantir que estava tudo preparado para dar início às sessões da tarde.

Reorganizados os grupos, a sessão da tarde decorreu dentro da normalidade. Devido às características específicas de cada uma das matérias, os professores mantiveram-se nos respetivos espaços e os formandos trocaram de instalação. Findas as atividades práticas,

reunimos todos os participantes e concluimos as sessões com uma reflexão e esclarecimento de dúvidas.

5. ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR

A atividade de intervenção na comunidade escolar (AICE), denominada “Medição dos indicadores de saúde”, representa uma atividade de complemento curricular que se realizou no fim do 2º período.

Esta atividade surgiu no âmbito do “Dia da Escola Saudável”. Foi um dia focado na área da saúde e exercício físico, integrando várias atividades, desafios, práticas e alguns rastreios pertinentes, com o objetivo de proporcionar a toda a comunidade escolar um dia de incentivos e informações, bem como de práticas experimentais de alguns fatores fundamentais para um estilo de vida saudável.

A escolha deste tema prendeu-se com a importância da medição de alguns indicadores de saúde. O grande objetivo foi alertar toda a comunidade educativa para o diagnóstico de determinados parâmetros, incentivando-os a uma intervenção no sentido de atuarem positivamente sobre cada um deles, e a realizarem um controlo regular dos mesmos. O diagnóstico pretende recolher e analisar a informação necessária para uma intervenção e futuro controlo. Assim sendo, os alunos ficaram responsáveis por medir alguns dos indicadores de saúde, passíveis de serem diagnosticados no local, de forma rápida e prática, no decorrer das atividades inseridas no “Dia da Escola Saudável”. Tendo em consideração que no âmbito escolar não nos é possível realizar um diagnóstico completo, existem no entanto vários indicadores que podem ser medidos de forma fácil e de rápida aplicação, que nos dão valores de referência.

Esta intervenção comportou 2 fases: numa primeira fase procedeu-se ao enquadramento teórico-prático de toda a temática, com o intuito de formar os alunos sobre os procedimentos a seguir. Nomeadamente, a abordagem pessoal mais adequada, o manuseamento dos instrumentos, a medição em si e o registo de valores com respetiva leitura nas tabelas de referência. Numa segunda fase, os alunos puderam aplicar à comunidade escolar os conhecimentos teóricos desenvolvidos na precedente formação, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e social. Pretendíamos com este trabalho, alertar a comunidade educativa para a importância do diagnóstico de determinados parâmetros de saúde, e como tal, definimos objetivos que fossem de encontro ao que ambicionávamos promover.

5.1. Objetivos da atividade:

Objetivos gerais:

- formação dos alunos relativamente ao conhecimento teórico dos indicadores de saúde selecionados e à aplicação prática dos mesmos;
- medição de alguns indicadores de saúde;
- alertar para a importância do diagnóstico, intervenção e controlo regular destes mesmos indicadores;

Objetivos específicos:

- preparar todos alunos através de uma abordagem teórica, relativamente aos indicadores em si, à sua função, aos instrumentos utilizados e à leitura dos resultados;
- preparar os alunos no que respeita ao manuseamento dos instrumentos, ao registo e análise dos resultados, comparando-os com as tabelas de referência;
- medir aos elementos da comunidade escolar os seguintes indicadores de saúde: pressão arterial (PA), frequência cardíaca de repouso (FCrepouso), peso, cálculo do índice de massa corporal (IMC) e a percentagem de massa gorda (%MG);
- alertar para os benefícios do diagnóstico, da intervenção e do controlo regular destes mesmos indicadores.

5.2. Estratégias

Para que fosse possível ir de encontro aos objetivos previamente definidos, durante toda estruturação e planeamento da atividade, foram várias as estratégias adotadas. Começámos por selecionar quais os indicadores a medir, de modo a que fosse uma medição de carácter geral, exequível e prática. Recolhemos a informação necessária sobre cada um deles, ao nível dos procedimentos e respetivas tabelas de referência, para que os alunos pudessem ser formados e preparados para tal intervenção.

Solicitámos a colaboração dos nossos alunos para a medição dos indicadores de saúde e simultaneamente proporcionámos-lhes a oportunidade de conhecerem um pouco mais esta temática, uma vez que a maioria pretende ingressar na área da saúde como saída profissional. Esta foi, sem dúvida, uma experiência enriquecedora para os nossos alunos.

A formação aos alunos surgiu com o intuito de os preparar para a sua atuação prática nos parâmetros analisados: composição corporal (peso, altura, IMC, % massa gorda), e da pressão arterial (sistólica, diastólica, FCrepouso).

Esta formação teve início com uma parte teórica, através da apresentação de slides em *PowerPoint*, com uma abordagem ao conceito de saúde, a importância do diagnóstico, intervenção e controlo. A formação correu como planeado e os alunos mostraram-se interessados em aprender e em participar. Consideramos que o tempo entre a formação (dia 9 março) e o dia da atividade (22 março) foi suficiente, pois deu tempo para os alunos refletirem e colocarem dúvidas nas aulas seguintes.

A segunda parte da formação foi destinada à parte prática, onde os alunos tiveram a possibilidade de exercer a medição uns aos outros. Para tal, criámos 3 estações, cada uma delas correspondente a um dos parâmetros. Ou seja, uma estação para a medição do peso, altura e IMC, uma outra para a %MG, e uma terceira para a medição da pressão arterial. Para que esta atividade funcionasse de forma organizada, rápida e fluída, tentámos arranjar o maior número de materiais possíveis, para além do material que a escola possuía. Desta feita, contactamos a empresa “Saúde Motriz” e a Universidade da Madeira que nos disponibilizaram alguns dos materiais de medição utilizados na ação. Este pedido foi feito com a devida antecedência através de um ofício para estas entidades, solicitando o empréstimo do material quer para o dia da atividade quer para o dia de formação aos alunos. O pedido e utilização do material da escola foi mais célere e simples, pois estes já se encontravam no local.

Dos alunos que se voluntariaram, foram selecionados aqueles que mais se adequavam à atividade, nomeadamente, com à-vontade para falar com o público-alvo, destreza no manuseamento dos instrumentos, interpretação dos resultados e sentido de responsabilidade. No dia da atividade, contámos com 9 alunos de cada uma das turmas (3, 5 e 7) para os 3 primeiros blocos de 90 minutos. A estratégia de atuação, passou pela montagem de 3 estações. Em cada uma das estações, os alunos puderam contar com o acompanhamento do professor estagiário, dando todo o apoio teórico-prático necessário.

Para efeitos deste trabalho, focámos a nossa atenção no diagnóstico, uma vez que é a etapa primordial e reflete o reconhecimento e a necessidade pessoal de querer gerir e controlar o

próprio estado de saúde. Segundo Silva (2010), uma das ações de prevenção fundamentais é o diagnóstico, que tem como objetivo identificar sinais e sintomas precoces de doenças. O diagnóstico simples pode ser feito pelo próprio indivíduo sem ajuda de terceiros, desde que tenha conhecimento do que pretende e deve avaliar.

A avaliação do estado de saúde é feita através da análise de diversos parâmetros, como por exemplo: estratificação do risco, função respiratória, nível de atividade física, composição corporal e sistema cardiovascular. Estes dois últimos parâmetros deverão ser frequentemente analisados, uma vez que interferem diretamente com o estado de saúde. Para cada parâmetro podemos considerar diferentes variáveis de análise de forma a obter indicadores que sejam comparáveis com as tabelas de referência. Por exemplo, na composição corporal podemos relacionar o peso corporal com a altura (variável), o que nos dará o índice de massa corporal. Esta é uma forma muito simples de um indivíduo determinar se está, ou não, dentro do intervalo considerado “saudável” e identificar se carece de uma intervenção.

Uma consciencialização e preparação individual, no processo de gestão do próprio estado de saúde, são fundamentais. Isto permite capacitar e preparar o indivíduo para todos os seus estágios e fazê-lo lidar com as possíveis alterações no estado de saúde. Por esta razão, a carta de Ottawa (World Health Organization, 2009, p.4) foca que esta temática deve de ser *“fornecida na escola, no trabalho, em casa ou em outras configurações da comunidade. É necessária uma ação através corporações educacionais, profissionais, comerciais e voluntárias, e mesmo dentro das próprias instituições”*.

Nesta ótica, a Escola Secundária Jaime Moniz assume um papel de intervenção na comunidade escolar, com vista à promoção da saúde através da realização do “Dia da Escola Saudável”, o que tem vindo a acontecer ao longo de vários anos. Neste enquadramento, e tal como já fizemos referência, pretendíamos atuar em duas vertentes. Primeiro, dinamizámos uma ação de sensibilização para os alunos sobre a medição dos indicadores de saúde, capacitando-os para intervir na comunidade escolar. Segundo, convidámos esses mesmos alunos a prestar um serviço de medição dos indicadores de saúde, no “Dia da Escola Saudável”, sensibilizando a população para a gestão do próprio estado de saúde. Esta intervenção contribuiu para o desenvolvimento pessoal, social e aperfeiçoamento das habilidades para a vida, tanto dos alunos, como dos participantes (comunidade educativa).

Desta forma, *“aumentamos as opções disponíveis para as pessoas exercerem mais controlo sobre a sua própria saúde e sobre os seus ambientes, e de fazer escolhas favoráveis à saúde”*, conforme a carta de Ottawa (World Health Organization, 2009, p.4). Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 1946, p.2), a saúde é definida como um *“estado de pleno bem-estar físico, mental e social, e não meramente de ausência de doença ou enfermidade”*. A saúde é uma condição dinâmica resultante do constante ajustamento e adaptação do corpo em resposta ao *stress* e às mudanças do ambiente, para a manutenção de um equilíbrio interior denominado de homeostasia.

Gerir o próprio estado de saúde é algo simples e acessível. No entanto, requer uma sistematização de conceitos e uma compreensão de princípios de intervenção. É necessário que o indivíduo compreenda as etapas desse processo e saiba como atuar convenientemente. De uma forma generalizada, podemos ter três etapas: diagnóstico, intervenção e controlo (Organización Mundial de la Salud, 2010). Com o diagnóstico, pretende-se avaliar o estado do indivíduo e a partir dele estabelecer um programa de intervenção. A intervenção pode ser necessária em diferentes dimensões e com a disponibilização de vários recursos, mas só terá efeito se for controlada, ou, por outras palavras, se houver uma reavaliação do estado do indivíduo. O controlo permite aferir o sucesso da intervenção e proceder aos devidos reajustes.

A nossa intervenção no “Dia da Escola Saudável” aconteceu a vários níveis, sendo o foco principal o projeto de medição dos indicadores de saúde, com a colaboração e intervenção dos nossos alunos. A organização geral do evento ficou a cargo de uma das professoras de educação física da escola. No entanto, colaborámos na organização efetuando alguns dos contactos com os patrocinadores, na reformulação de toda a programação, na organização dos postos de medição dos indicadores de saúde e toda a sua envolvência, e ainda na organização e concretização da conferência intitulada “Uma mente sã, num corpo sã”. Esta conferência foi resultado da nossa ação de extensão curricular que se complementa não só com o “Dia da Escola Saudável”, mas também com a medição dos indicadores de saúde.

No que concerne ao dia da atividade, ou seja, no “Dia da Escola Saudável”, os alunos apresentaram-se na atividade, devidamente “equipados”, tal como tinha sido sugerido pelos professores estagiários, de t-shirt branca e calças de ganga, tornando o grupo mais uniforme. No fim da atividade, concluímos que resultou tal como o planeado, pois tivemos a

participação de toda a comunidade educativa tendo os alunos demonstrado empenho, entusiasmo e simpatia em todo o processo. No decorrer da atividade foram chamando participantes, informando-os e explicando corretamente os procedimentos. Enquanto professores responsáveis, ficámos junto dos alunos caso fosse necessário intervir ou ajudar.

No fim da atividade, com a colaboração dos nossos alunos, recolhemos todos os materiais e entregámos aos respetivos proprietários. Em termos gerais, podemos concluir que a atividade correu dentro do que expectávamos, os alunos cumpriram as suas tarefas dando o seu melhor, quer a nível técnico quer a nível social. Tivemos um número considerável de “utentes” que se mostraram satisfeitos após o diagnóstico.

6. ATIVIDADE DE INTEGRAÇÃO NO MEIO

6.1. ATIVIDADES NO ÂMBITO DA DIREÇÃO DE TURMA

Ser diretor de turma, é assumir um papel de extrema importância, pois é nesse papel que o professor assume e estabelece “*o elo de ligação e coesão entre os vários intervenientes no processo educativo dos alunos*” (Regulamento interno da Escola Secundária Jaime Moniz, 2010 / 2011, p.21), com especial evidência para os encarregados de educação e com os professores do conselho pedagógico.

Uma vez que exercemos as funções de diretores de turma, numa turma em que não estávamos a lecionar, colaborámos em todas as tarefas realizadas pelos nossos colegas do núcleo de estágio, participando com o orientador cooperante, em todas as suas tarefas e funções enquanto diretor de turma. Assumimos estas funções a 100%, no segundo período, em ambas as turmas (12º5 e 12º7). O apoio e simultaneamente a autonomia, fornecida pela orientadora cooperante, foram aspetos fulcrais para uma intervenção e desempenho de sucesso. Todo este envolvimento enriqueceu o nosso processo de formação e intervenção, sendo para nós um rico processo de ensino-aprendizagem.

Enquanto diretores de turma, lemos e analisámos as diretrizes do projeto educativo da ESJM e posteriormente colocámos em prática essas mesmas orientações. Com isto, pretendíamos envolver os encarregados de educação na participação da vida escolar dos seus educandos e comunicar aos professores das respetivas turmas informações pertinentes.

Ao longo de todo o processo, diversas foram as situações com que nos deparámos. Tivemos de resolver problemas de diferentes ordens, de transmitir informações pertinentes à turma, de tratar de questões administrativas e burocráticas, de nos relacionar com os restantes professores da turma e encarregados de educação, de estar presentes nas reuniões de notas e avaliação, entre outros.

No decorrer do ano letivo os alunos puderam comunicar com o diretor de turma (professor de educação física) em diferentes momentos, tais como, o final da aula ou na hora de atendimentos aos encarregados de educação. Nestes momentos de contacto foram tratados assuntos vários nomeadamente, eleição do delegado de turma, controlo do número de faltas e

respetiva justificação, comunicação de várias informações aluno-professor, professor-aluno, ou até mesmo durante o período de atendimento aos encarregados de educação. Não foi possível criar uma relação afetiva com estes alunos tão próxima como a desejada, uma vez que estávamos com eles em momentos muito pontuais e para tratar unicamente de questões relacionadas com a direção de turma, pois, tal como referimos anteriormente, não estávamos responsáveis pela lecionação das turmas em questão. No entanto, o facto de não sermos professores desses alunos, representou algum entrave na relação diretor de turma-aluno e vice-versa.

O contacto entre o diretor de turma e os restantes professores ocorreu principalmente nas reuniões de conselho de turma, mas sala de professores, e até mesmo os corredores, foram igualmente espaços informais de troca de informação sobre os alunos e seus desempenhos.

O contacto entre encarregados de educação e o diretor de turma foi estabelecido ao longo do ano letivo, no período de atendimento reservado para o efeito e nas reuniões destinadas à entrega de notas no final de cada período letivo. A relação com os encarregados de educação foi pacífica e produtiva, permitindo não só que a comunicação de informação relacionada com os seus educandos fosse bem recebida e aceite, como também propiciasse o diálogo sobre diversas questões inerentes aos mesmos ou até às suas opções académica.

Enquanto diretores de turma, assumimos um papel fulcral na medida em somos o elo de ligação entre o encarregado de educação e os restantes professores, caso se verifique alguma situação que seja necessário explicar ou comunicar. Ser diretor de turma é muito mais do que ser professor, é muito mais do que simplesmente receber e fornecer informação sobre os nossos alunos. Ser diretor de turma é saber ouvir, compreender o que muitas vezes é incompreensível, sorrir e aconselhar os encarregados de educação quando põem nas nossas “mãos” o futuro dos filhos e quando muitas vezes desabafam mais do que o necessário, pormenores da vida pessoal, mas que por outro lado nos fazem ver e compreender os alunos de outra perspetiva.

Para facilitar todo este processo, nomeadamente nas questões organizativas e administrativas, utilizámos a plataforma *online, place*. Este instrumento de trabalho permitiu-nos, enquanto diretores de turma, controlar mais facilmente as faltas dos alunos e consequentemente a comunicação aos encarregados de educação dessas mesmas faltas, através de um comunicado

emitido por essa mesma plataforma. O dossiê de cada uma das turmas foi sendo construído e organizado por nós ao longo de todo o ano.

Terminadas todas as tarefas enquanto diretores de turma, apresentamos algumas sugestões. Deveria constar no sistema informático disponibilizado ao diretor de turma o correio eletrónico dos encarregados de educação que permitisse o envio automático de informações acerca não só do número de faltas do educando, como de outros assuntos que o diretor de turma considerasse relevantes. Isto porque, devido à situação económica da escola, não foi possível comunicar com os encarregados de educação através de carta e/ou telefone quando necessário.

Em suma, assumimos que ser diretor de turma é uma função de extrema importância que o professor desempenha no âmbito das atividades escolares, a par com a atividade letiva. O diretor de turma deve ser uma pessoa com grande sentido de responsabilidade, que tem por funções principais o acompanhamento dos alunos durante o ano letivo, conhecendo as suas dificuldades, problemas, relação com os professores e as disciplinas e que é um elo de ligação entre a escola e os encarregados de educação.

Nesta experiência de acompanhamento de uma direção de turma de duas turmas distintas, tivemos a oportunidade de conhecer melhor os alunos, a sua integração na escola e no meio familiar e de auxiliar alunos e encarregados de educação, aconselhando-os para as melhores opções, adequadas a cada caso.

6.1.1. Caracterização da turma

A caracterização da turma é um procedimento indispensável para um conhecimento mais aprofundado do grupo de trabalho com que o professor irá interagir no decorrer do ano letivo, e caracteriza-se por ser um estudo transversal onde são recolhidas informações fundamentais para melhorar o processo ensino-aprendizagem e que nos ajudam a compreender os comportamentos dos alunos. Caracterizar a turma é uma das funções enquanto diretores de turma. Após concluirmos a caracterização da turma, apresentámos o trabalho realizado aos restantes professores, durante uma reunião intercalar.

Esta caracterização pretendeu obter um conhecimento mais vasto da turma com o intuito de gerir eficazmente as estratégias a utilizar no decorrer das atividades escolares, podendo assim aproveitar ao máximo as potencialidades de cada aluno e consequentemente aumentar o rendimento e a motivação não só na disciplina de educação física, como nas restantes disciplinas. Para podermos efetuar esta caracterização, utilizámos três instrumentos de recolha de informação em forma de questionário, complementados com o levantamento de dados do histórico dos alunos relativos aos anos anteriores. Os instrumentos utilizados foram: a *ficha individual do aluno*, o *questionário online da direção de turma* e um *questionário complementar da direção de turma*.

A ficha individual do aluno foi elaborada pelo núcleo de estágio, de forma a que, no primeiro dia de aulas, fosse possível recolher rapidamente informações pertinentes para o processo ensino-aprendizagem. Este é um instrumento que nos dá a conhecer, de uma forma geral, o perfil da turma como também fornece informações úteis a um nível mais individual. Para nos ajudar a complementar os dados e enquadrar o nível em que a turma se encontrava, recorremos a um levantamento de informação específica, referente ao ano letivo transato (2010/2011), designadamente as notas obtidas nas várias disciplinas, as turmas de origem, se eram repetentes ou se ainda frequentavam alguma disciplina do ano anterior. É ainda importante referir que este foi o terceiro ano dos alunos nesta escola, sendo o acesso às informações pretendidas facilitado.

A aplicação do questionário da direção de turma foi realizada na quarta semana de aulas. Este questionário, de preenchimento *online*, foi executado pela própria escola e foi-nos fornecido pela direção executiva, e debruça-se sobre os pontos que a escola considera importantes para definir perfil de turma. No entanto achamos pertinente complementar todos os dados fornecidos pela direção executiva com um questionário elaborado pelos professores estagiários de educação física, abrangendo outras áreas de interesse que não tinham sido contempladas no questionário da direção de turma. Este questionário foi preenchido em papel pelos alunos, numa das aulas.

Apesar de nenhum dos questionários ser anónimo, apenas os professores estagiários tiveram acesso direto às respostas. No entanto, após o seu tratamento, tiveram também acesso os professores do conselho de turma. Apesar de não sermos diretores de turma, estes dados

foram relevantes para poder contextualizar a turma e para troca informações com os restantes professores do conselho de turma.

A caracterização da turma surge portanto, da análise e tratamento dos dados recolhidos dos instrumentos referidos anteriormente, procurando sempre o rigor e a objetividade das análises, não obstante o objetivo principal que será potenciar um maior e melhor rendimento do processo ensino-aprendizagem. Esta atividade compreendeu três momentos: a aplicação dos questionários, o posterior tratamento dos dados recolhidos seguindo-se a respetiva apresentação.

A população alvo, ou seja, a turma onde lecionámos, foi a turma 3 do 12º ano, composta por 6 alunos do sexo masculino e 17 do sexo feminino perfazendo um total de 23 alunos, apresentando uma média de idades de 17 anos.

A caracterização da turma tem como objetivos:

Objetivos Gerais:

- contextualizar a turma perante o conselho de turma;
- rentabilizar a intervenção pedagógica do conselho de turma;
- adequar a intervenção pedagógica à turma em questão;
- identificar possíveis necessidades da turma;
- obter mais informações acerca dos alunos para melhorar a atuação dos docentes;
- providenciar um instrumento de trabalho para o diretor de turma poder intervir junto dos alunos.

Objetivos específicos:

- caracterização de cada aluno de forma comum, através das mesmas áreas/grupos de pesquisa;
- descrever o agregado familiar, nomeadamente a sua constituição, situação socioeconómica e profissional;
- aferir as suas motivações relativamente a escola e a sua aprendizagem;
- hábitos de estudo e de leitura;

- identificar as atividades extracurriculares;
- relação com os pais;
- expectativas dos alunos face à vida escolar;
- aprendizagem com ou sem ajuda externa;
- opções vocacionais;
- atividades extracurriculares;
- obter informações sobre as condutas de saúde e bem-estar.

Concluída esta primeira fase da caracterização, onde foram os alunos a preencher os dados solicitados, optámos também por, aula a aula, observar o comportamento dos alunos, consequentemente, caracterizar a turma a partir desses mesmos comportamentos.

No que concerne à motivação, Araujo, Mesquita, Araujo e Bastos (2008), são de opinião que os alunos, nas aulas de educação física, não realizarão as atividades propostas, ou realizarão incorretamente, se não estiverem motivados para tal. A motivação dos alunos é difícil de quantificar, pois é algo muito pessoal, traduzindo-se no entanto no comportamento dos alunos. Através da observação desses mesmos comportamentos, concluímos que os alunos se mostravam empenhados e motivados na realização dos exercícios. Contudo, achamos que a motivação depende em parte da motivação do professor apresenta aquando da lecionação das diferentes matérias.

Quando observadas as diferentes relações entre os alunos, verificámos que existiam 3 pares de alunos com uma relação muito próxima, que em algumas situações foi necessário separar. No entanto, em termos genéricos, todos os alunos apresentavam uma boa relação entre si e apesar de serem visíveis alguns “grupinhos”, no então nunca puseram em causa o bom clima da aula.

Em suma, salientamos que a caracterização da turma se baseou num processo de conhecimento da turma, em termos gerais e particulares. Esta recolha de dados, foi conseguida através de fontes documentais preenchida pelos alunos e complementada através da observação no decorrer da prática letiva. Só através desta caracterização da turma e de cada um dos alunos, nos foi possível adequar e diferenciar o processo de ensino-aprendizagem, tornando-se numa mais-valia, nomeadamente na formação de grupos de trabalho, o tipo e frequência de reforço.

Todo este processo de conhecer a turma é um processo complexo e que acontece ao longo de todo o ano letivo, pois todos os dias os alunos apresentam comportamentos que nos ajudam a compreendê-los e conhecê-los melhor. No entanto, é importante salvaguardar que os alunos são sempre capazes de nos surpreender, quer pela positiva quer pela negativa, pelo que devemos estar sempre recetíveis a mudanças de comportamento, por vezes inesperados e que não conseguimos prever nem controlar.

6.1.2. Estudo de caso

A seleção do objeto de estudo, que neste caso específico foi um aluno da turma na qual lecionámos, surgiu após a caracterização da turma. Após uma reflexão, identificámos alguns alunos como possíveis “objetos de estudo”, no entanto, sentimos alguma dificuldade em determinar qual seria realmente o aluno que se enquadraria melhor nas características deste trabalho.

Após alguma reflexão optámos por um aluno asmático que ao longo do ano letivo teve algumas crises nas aulas de educação física (2 crises numa aula de atletismo, durante o inverno, e 1 crise no teste da milha, na primavera) ficando impossibilitado de praticar 3 aulas no fim do 1º período por ter tido uma crise nos dias anteriores.

O estudo caso é um método de investigação que é especialmente adequado quando *“procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos factores”* (Araújo, Pinto, Lopes, & Pinto, 2008, p. 4). Ao mesmo tempo pretende-se desenvolver teorias mais genéricas a respeito do fenómeno observado (Fidel, 1992, citado por Araújo, Pinto, Lopes, & Pinto, 2008), proporcionar conhecimento acerca desse fenómeno, relatar factos, descrever situações, explicar, avaliar, analisar, transformar, comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso (Gomez, Flores & Jimenez, 1996, citado por Araújo, Pinto, Lopes, & Pinto, 2008).

Pretendíamos que este estudo tivesse repercussões positivas e diretas quer para o aluno, quer para nós, como tal, tivesse um contributo evidente e objetivo. Concomitantemente, desejávamos que fosse um estudo de caso que gerasse motivação intrínseca durante a sua realização.

Já havíamos detectado que o aluno tinha periodicamente algumas crises, mas pouco graves, de rápida recuperação por isso não demos grande importância a esses indícios. Embora já tivéssemos detectado, em ocasiões anteriores, que o aluno tinha periodicamente algumas crises de pouca gravidade e de rápida recuperação, somente após os episódios da aula de atletismo e principalmente aquando do teste da milha, é que ficámos apreensivos em relação ao seu estado de saúde e prontamente motivados para a realização do estudo caso com este aluno.

Após um dos episódios na aula de atletismo e principalmente durante o teste da milha ficámos apreensivos em relação ao seu estado de saúde e prontamente motivados para a realização do estudo de caso com este aluno, por serem episódios derivados da prática de atividade física.

Achámos que poderíamos dar o nosso contributo no controlo da sua homeostasia, contribuindo para uma melhor qualidade de vida, incidindo no tipo, duração, intensidade e frequência da prática de atividade física. Pretendíamos com este estudo identificar as causas das crises e aconselhar quais os tipos de exercícios mais recomendáveis para indivíduos asmáticos.

Segundo a World Health Organization (2009) a asma é uma doença crónica caracterizada por crises recorrentes de falta de ar e chiado no peito, que variam em gravidade e frequência de pessoa para pessoa. Durante um ataque de asma, o revestimento dos tubos brônquicos incha, causando o estreitamento das vias aéreas e redução do fluxo de ar para dentro e para fora dos pulmões. As causas da asma não são completamente compreendidas. No entanto, existem fatores de risco que estão na origem do desenvolvimento das crises de asma, tais como, alérgenos, fumo do cigarro e irritantes químicos. A asma não pode ser curada, mas uma gestão adequada pode controlar a doença e capacitar as pessoas a desfrutar de uma boa qualidade de vida (World Health Organization, 2009).

Ambicionámos com este estudo dar a conhecer ao aluno a importância da criação de hábitos de vida saudáveis, e a vantagem da prática regular de atividade física, uma vez que o aluno se encontra no fim do ciclo de escolaridade obrigatória, ou seja, é o último ano em que a disciplina de educação física é obrigatória. Dado que o aluno, devido a sua patologia, apresenta algumas restrições relativamente ao tipo de exercício que pode praticar, procurámos

sensibilizar o aluno para os exercícios mais aconselháveis na sua situação, referindo os benefícios e prescrição de um programa de atividade física, num indivíduo asmático.

Acreditamos que se o sujeito em estudo tiver um conhecimento mais aprofundado de si, dos contributos do exercício físico e dos seus limites em consideração com a sua situação patológica, em interação com os contributos da sua medicação (quando necessário), poderá dominar diferentes variáveis e consequentemente montar estratégias que permitam um melhor controlo da asma. Neste sentido, poderá ter uma sensação de bem-estar mais frequente e uma vida com mais qualidade e longevidade.

Para o desenvolvimento deste trabalho, definimos objetivos gerais e específicos, sendo eles:

Objetivos gerais:

- identificar o tipo de asma de um aluno da turma, previamente definido;
- identificar em que situações e / ou ambientes acontecem as crises;
- dar a conhecer ao aluno as vantagens e desvantagens de praticar atividade física;
- incentivar à realização autónoma de atividade física.

Objetivos específicos:

- identificar o tipo de asma e em que situações é que surgem as crises, de um dos alunos da turma, através de um inquérito por nós elaborado;
- apresentar ao aluno as vantagens e desvantagens de praticar atividade física sendo um indivíduo asmático;
- sensibilizar para a importância da criação de hábitos de vida saudáveis, na prática regular de atividade física, uma vez que o aluno se encontra no fim do ciclo de escolaridade obrigatória, ou seja é o último ano da disciplina de educação física;
- desenvolver um plano de treino para o aluno aplicar quando terminarem as aulas de educação física.

No que diz respeito à intervenção, esta foi feita através de uma abordagem teórica sobre a importância e os benefícios da prática de atividade física num aluno asmático. Este processo de intervenção teve início com o preenchimento do inquérito, onde foi identificado tipo de asma do aluno. O preenchimento deste inquérito foi realizado no fim de uma das aulas de

educação física. Posteriormente, entregámos a documentação de apoio relativamente às vantagens e desvantagens da prática regular de atividade física num indivíduo asmático, juntamente com um plano de prescrição apropriado. Ainda neste documento, o aluno podia tomar conhecimento sobre o que é efetivamente a doença asmática, a alimentação mais apropriada, a relação entre a asma e o desporto e consequentemente quais os desportos mais adequados.

São hoje conhecidas as vantagens da prática de atividade física e do desporto na saúde da pessoa asmática, desde que se cumpram as diretrizes de um plano de treino adequado para o efeito.

Ao praticar regularmente atividade física, o indivíduo pode aumentar a tolerância ao exercício e, consequentemente, da resistência cardiorrespiratória, o que lhe permitirá suportar melhor os agravos de saúde, ou seja, fornece reservas para enfrentar as crises obstrutivas diminuindo o desconforto e o bronco espasmo.

De acordo com a literatura, os desportos acíclicos são os mais indicados para os indivíduos asmáticos, pois alternam entre períodos curtos de exercício com intervalos, como é o caso dos desportos coletivos e o ténis. Apesar de cíclica, a natação é um desporto adequado por apresentar muitos fatores positivos, nomeadamente, uma atmosfera húmida e quente, o facto de exercitar os músculos respiratórios e o plano horizontal por ajudar na expulsão do muco. É recomendado que os indivíduos pratiquem atividade física entre 3 a 5 vezes por semana numa intensidade moderada a elevada, combinando o treino aeróbio, com o treino de força e de flexibilidade.

Assumimos que este estudo deveria ter sido desenvolvido com mais tempo, para que pudéssemos acompanhar o aluno após a prescrição. Com o escasso tempo que tivemos, não nos foi possível controlar a nossa intervenção após o diagnóstico, sabendo de antemão que este acompanhamento seria muito mais benéfico para o aluno. Acreditamos que poderíamos ter desenvolvido e explorado melhor as potencialidades deste “objeto de estudo”, contudo, no decorrer do ano letivo encontrávamo-nos em várias frentes, não mais ou menos importantes, mas que simplesmente nos impossibilitaram investir mais neste projeto.

Contudo, achamos que se o aluno estiver realmente interessado, como assim o mostrou aquando da entrega do documento de apoio, a nossa intervenção no presente estudo de caso poderá constituir uma mais-valia. Acreditamos que o aluno é capaz de consciente e autonomamente continuar a praticar desporto e/ou atividade física em prol do seu bem-estar físico e pessoal.

6.1.3. Atividade de extensão curricular

A nossa atividade de extensão curricular consistiu na organização de uma conferência, cujo título foi “Uma mente sã, num corpo sã”, sendo uma das atividades do “Dia da Escola Saudável” da Escola Secundária Jaime Moniz, em complementaridade com a nossa ação de intervenção na comunidade escolar (medição dos indicadores de saúde). Esta atividade decorreu no penúltimo dia de aulas do 2º período, no dia 22 de Março de 2012, entre as 08:30h e as 09:30h. Esta conferência estava essencialmente vocacionada para os alunos, professores e encarregados de educação das turmas 3, 5 e 7 do 12º ano de escolaridade. Contudo, esteve aberta aos restantes professores e alunos dos diferentes anos escolares, que estivessem interessados em participar.

Este trabalho teve como objetivo organizar uma conferência que permitisse elucidar a comunidade escolar sobre a importância da atividade física, da alimentação saudável e da espiritualidade para o estado de saúde. Segundo a Direcção-Geral da Saúde (2007),

O mundo tem assistido a um aumento significativo das doenças cardiovasculares, cancro, diabetes e doenças respiratórias crónicas. Este aumento global, epidémico, está estritamente relacionado com alterações dos estilos de vida, nomeadamente o tabagismo, inactividade física (sedentarismo) e uma alimentação não saudável.

Essas alterações dos estilos de vida foram influenciadas pela evolução tecnológica, conduzindo o Homem para a precaridade do seu estado de saúde.

O Homem que outrora tinha uma vida extremamente ativa do ponto de vista físico, pois percorria grandes distâncias a pé e tinha de caçar para se alimentar (Matos, Santos, Cardoso & António 2006), uma alimentação saudável, pouco processada, que combinava carnes magras, sementes oleaginosas, frutas e vegetais (Veloso, 2011), tem vindo a reduzir consideravelmente esses hábitos. A sociedade tecnologia do Séc. XXI evoluiu no sentido do

comodismo e conduziu o Homem para um estilo de vida sedentário e para uma alimentação descuidada, culminando numa qualidade de vida inadequada (Neto, 2008).

Generalizando, a “falta” de tempo e a incessante busca pela riqueza tornou o Homem dependente: dos meios de transportes e de alternativas à locomoção, e consequentemente menos ativo (Matos, Santos, Cardoso & António 2006); da comida processada, pouco variada, rica em gorduras poli-saturadas e pobre em nutrientes essenciais, que degenerou a sua qualidade alimentar (Veloso, 2011), e dos objetos materiais e corpóreos, ignorando a *“espiritualidade e a sua influência para percepção e a significação do que é apreendido pelo ser humano, bem como suas motivações, pensamentos e emoções”* (Motta & Júnior, 2001, p. 88).

A atividade física é, conjuntamente com uma alimentação adequada e a reflexão espiritual, a chave para uma vida saudável, mas a atitude e a consciencialização que tornarão esse comportamento induzido, passam pela capacitação individual. É por isso que a carta de Ottawa (World Health Organization, 2009, p. 17) foca que isto tem de ser *“fornecido na escola, no trabalho, em casa ou em outras configurações da comunidade”*.

Seguindo esta lógica, achámos fundamental promover para a comunidade escolar da Escola Secundária Jaime Moniz, uma conferência denominada “Uma mente sã, num corpo sã”, que pretendia abordar a importância da atividade física, da alimentação saudável e da espiritualidade para o estado de saúde. Esta conferência, tal como já referimos, surgiu como sendo uma das várias atividades do “Dia da Escola Saudável” em consonância com a atividade de medição dos indicadores de saúde.

A escola assume um papel fundamental na consciencialização e preparação individual para a gestão do próprio estado de saúde, de forma a capacitar e preparar a pessoa para todos os seus estágios e consequentemente, saber lidar com alterações no estado de saúde. A comunidade escolar engloba os alunos, professores, funcionários e encarregados de educação que se intercetam no espaço físico escolar. É uma população que por circunstâncias relacionadas com os diversos mecanismos de socialização, transmitem informações e conhecimentos, estimulam hábitos e comportamentos. Por isso, qualquer ação dinamizada que abranja a comunidade escolar, ou parte dela, poderá ter efeitos mobilizadores nesta população.

Neste âmbito, a intenção de realizarmos uma conferência dirigida à comunidade escolar teve um valor singular. Por isso, achamos fundamental este trabalho, onde assumimos um papel de agentes de intervenção na nossa comunidade escolar na promoção da saúde, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social, através do fornecimento de informação, de ações de sensibilização de educação para a saúde e contribuindo para o aperfeiçoamento das habilidades para a vida. Ao desenvolvermos esta ação *“aumentamos as opções disponíveis para as pessoas exercerem mais controlo sobre a sua própria saúde e sobre os seus ambientes, e de fazer escolhas favoráveis à saúde”*, conforme a carta de Ottawa (World Health Organization, 2009, p. 17).

Podemos aferir que, de uma forma global, a conferência correu bem e dentro dos parâmetros expectáveis. A preparação para a mesma foi feita atempadamente, com a requisição da sala de conferências, preparação do sistema de som, convites aos preletores, presidente do conselho executivo, professores das turmas de estágio e encarregados de educação.

No dia da própria conferência, “Dia da Escola Saudável”, tivemos o cuidado de chegar mais cedo ao local, para podermos realizar os preparativos finais, nomeadamente: ligar o sistema de som, testa-lo e compor a mesa dos preletores. À hora prevista foram chegando as turmas dos professores convidados, que rapidamente encheram a sala de conferências. Tivemos que recusar a presença de 5 turmas, uma vez que não havia espaço para mais alunos. Notámos a participação de alguns professores, funcionários e encarregados de educação, embora estes dois últimos em minoria. Grande parte da plateia foi composta por alunos.

Os estagiários Catarina Freitas e Cláudio Vieira ficaram com as funções de hospedeiros, orientando os participantes para os lugares disponíveis, controlando a entrada e saída de participantes e “estimulando” à redução do burburinho que se fez sentir no fundo da sala. Enquanto a estagiária Lisa Gonçalves ficou com a função de apresentadora e moderadora, conduzindo os trabalhos de forma sintética e fluída.

Apesar das intervenções terem sido cativantes para o público-alvo, houve necessidade dos alunos abandonarem o local antes do término das preleções pois as apresentações excederam o tempo previsto. Esta situação poderia ter sido evitada caso a moderação tivesse sido mais assertiva.

Não obstante, consideramos que o público ficou consciencializado da importância da atividade física, da alimentação saudável e da espiritualidade no estado de saúde pessoal. Assim sendo, cumprimos os objetivos a que nos propusemos.

(No anexo de R é possível consultar o programa da conferência)

7. OUTRAS ATIVIDADES DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

No decorrer do estágio, participámos numa atividade desenvolvida pela ESJM, no âmbito do desporto escolar, o “I torneio gímico Jaime Moniz”. Esta atividade aconteceu no dia 8 de fevereiro de 2012, e teve como objetivo divulgar a ginástica na escola em questão. O pedido de colaboração surgiu numa das reuniões de grupo, quando a professora responsável apelou aos restantes professores que cooperassem com esta atividade, exercendo as mais variadas funções. Seguidamente, surgiu o convite, feito pessoalmente pela professora responsável, para participar especificamente com funções de ajuizamento, pois a professora em questão tinha conhecimento de que possuíamos o curso de juiz de ginástica quer no desporto escolar quer na ginástica rítmica federada, sendo a nossa presença uma mais-valia para o torneio.

Neste primeiro torneio organizado pela ESJM, para além das ginastas da própria escola, participaram ginastas da escola da Calheta, Santa Cruz e Horácio Bento de Gouveia, competindo entre si. No decorrer da prova estávamos responsáveis pela nota de execução, prova que decorreu dentro da normalidade. Após ter terminado a prova, sentimo-nos satisfeitos e surpreendidos pelo bom nível dos ginastas que realizaram as suas exibições, sendo notória a evolução da ginástica ao nível do desporto escolar.

Salientamos que na reunião seguinte, a coordenadora do desporto escolar agradeceu a colaboração dos poucos professores que compareceram nesta atividade, incluído a nossa participação na qualidade de estagiário, congratulando a iniciativa da professora responsável pela ginástica. A participação nesta atividade contribuiu para uma maior integração e compreensão do desporto escolar e da sua expressão e importância na escola. Consideramos que a colaboração neste tipo de atividades constitui um complemento à nossa formação académica.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio pedagógico representa o primeiro impacto com a docência, representa a formação inicial dos professores. É todo um processo que pretende ensinar a ensinar e a esclarecer todas as questões inerentes ao ser-se professor pela primeira vez. Ao longo desta intensa experiência, aprendemos a desenvolver competências a vários níveis, dentro do contexto escolar, aprendemos a planejar, organizar e a exercer. Planeámos o ano letivo, as matérias de ensino e as aulas, organizámos os conteúdos inerentes a essas mesmas aulas, organizámos algumas das atividades do “Dia da Escola Saudável” e acima de tudo organizamos e gerimos o nosso tempo para dar resposta positiva a todas as atividades que nos foram propostas e exercemos com satisfação o papel de docente, numa das mais conceituadas escolas da região.

O estágio pedagógico é onde podemos “pensar” em errar, pois temos alguém que nos ajuda a não o fazer, que nos ajuda a minimizar o erro e aprender com ele. Com os erros, chegam os medos e as frustrações e consequentemente as conquistas, as superações, a responsabilidade, a pesquisa, a reflexão, a ponderação e a tomada de decisão, uma mistura de sentimentos, de altos e baixos que nos acompanharam ao longo desta aprendizagem.

Ser professor, é muito mais do que “dar aulas”, muito mais do que “debitar matéria”, ser professor é saber comunicar, é saber ouvir, interagir, trabalhar em equipa e observar. Ser professor é fazer parte da comunidade educativa, onde se estabelecem relações e interações quer entre si, quer entre os alunos.

Ao longo deste ano letivo, foi notória a influência que os professores podem ter na vida académica e pessoal dos alunos, pois enquanto professores temos a capacidade de provocar transformações nos nossos alunos através dos meios que nos estão disponíveis, contribuído para uma formação global dos mesmos. O professor surge como um modelo, pelo que deve assumir um comportamento exímio. Ser professor é um processo de formação contínuo, uma vez que lidamos num contexto em constante mudança.

Terminado este processo, podemos afirmar que todos os momentos foram importantes para a nossa evolução enquanto alunos que fomos, e professores que pretendemos ser. Crescemos e aprendemos a cada aula que preparávamos, a cada aula que dávamos, a cada aula que refletíamos, tal como em todas as atividades que desenvolvemos para além da prática letiva.

Mas foi naturalmente nesta última, que dedicamos a maior parte do nosso tempo, onde gastámos mais energias e onde essencialmente nos transformámos.

Todo o trabalho desenvolvido para além da prática letiva foi um trabalho árduo mas importante. Apesar de trabalhosos, foram cruciais para podermos compreender os vários processos, e porque nos deram muita satisfação aquando da sua realização, principalmente ao nível da ação científico-pedagógica coletiva. Analisando globalmente o estágio pedagógico, sentimos em alguns momentos que não conseguíamos dar resposta a todas as atividades que nos eram exigidas. Apesar de as termos concretizado todas, sentimos que poderiam ter sido muito melhor desenvolvidas, contudo, achamos que com o tempo e recursos disponíveis conseguimos extrair delas muito bons resultados. Mesmo assim, consideramos que, com menos atividades, poderíamos ter dedicado mais tempo à prática letiva, que, no fundo, consiste na principal atividade enquanto futuros docentes.

Criticar e refletir todo o nosso trabalho, foi uma constante ao longo de todo o ano, constituindo um papel crucial para a nossa formação e consequente evolução e aperfeiçoamento. Apesar do carácter reflexivo do presente relatório, não conseguimos traduzir em palavras todos os sentimentos que contribuíram de uma forma ou de outra para a concretização da primeira das muitas etapas que nos esperam profissionalmente. Findamos este capítulo, com a certeza que demos o nosso melhor enquanto alunos e enquanto professores.

9. RECOMENDAÇÕES

Estando certos de que todas as decisões inerentes ao 2º ano do 2º ciclo do mestrado em ensino da educação física nos ensinos básico e secundário, quer por parte da Universidade da Madeira quer por parte da Escola Secundária Jaime Moniz, têm uma intencionalidade, pretendemos neste capítulo apresentar algumas recomendações, no sentido de ajudar a refletir todo este processo.

Desta forma, recomendamos que o planeamento anual das matérias e a distribuição das instalações sejam baseados na avaliação diagnóstica de todas as matérias no início do ano letivo. Para que isso seja possível, sugerimos, um sistema de rotação com a duração de uma semana no decorrer do primeiro mês de aulas. Desta forma, os alunos teriam a oportunidade de passar por todos ou quase todos os espaços de aula destinados às aulas de educação física, principalmente em espaços que oferecem características mais específicas para determinadas matérias e, posteriormente, poderíamos planejar o processo de ensino-aprendizagem tendo por base os resultados obtidos na avaliação diagnóstica.

Propomos que as atividades que são desenvolvidas ao longo do estágio pedagógico sejam pensadas logo nos primeiros meses e realizadas até meados do 2º período, possibilitando assim uma preparação e reflexão mais atempada. Desta forma é possível um trabalho mais consciente e coerente, não sobrecarregando o final no ano letivo.

Sugerimos que o estudo de caso seja um projeto desenvolvido após a caracterização da turma, onde o professor recolhe informações pertinentes sobre os seus alunos e poderá, através dessa caracterização, identificar possíveis objetos de estudo. Somos da opinião que, quanto mais cedo for identificado o aluno ou o grupo de alunos com quem pretendemos desenvolver um trabalho, mais hipóteses teremos de obter resultados positivos, mais hipóteses teremos de observar, avaliar, intervir e voltar a observar.

Consideramos que a nossa ação científica-pedagógica coletiva, denominada “Laboratórios de atividades rítmicas e expressivas: Da teoria à prática”, foi uma mais-valia para a formação dos professores de educação física. Como tal, achamos que seria pertinente que outros grupos de estágio continuassem a abordar esta temática, pois o tema da ação tornou-se alvo de muitos elogios, uma vez que é um tema considerado importante e pouco desenvolvido quer no

contexto escolar, quer ao nível de formações para os professores. Posto isto, sugerimos que, caso se pretenda realizar uma próxima ação do género, que esta seja prolongada no tempo e no espaço, ou seja, realizada, por exemplo, em várias manhãs ou tardes de diferentes sábados, de forma a não concentrar tudo num só dia. Desta forma, ficará menos cansativo, haverá mais tempo de prática para cada uma das danças, maior tempo para a abordagem dos conteúdos e sua absorção. Outra sugestão seria realizar uma componente teórica intercalada com a prática, relembrando os conteúdos e informações pertinentes. Esta abordagem teórica a cada uma das temáticas seria ainda mais interessante se projetada, tal como aconteceu no módulo de dança e que ajudou e valorizou a respetiva prática. Além disso, serviria de “pausa” entre práticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almada, F. (1994). *Cadernos da Sistemática das Actividades Desportivas 2 - Base Conceptual da Sistemática das Actividades Desportivas*. Cruz-Quebrada: Edições FMH.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). *A Rotura: A sistemática das Actividades Desportivas*. Torres Novas: Edição VML.
- Almeida Santos, A. (2005). *Uma Visão Integrada do Sistema de Ensino*. Colecção Pontos de Vista: Volume 2 . Instituto Piaget.
- Anguera, M. T., Blanco, A. V., López, J. L., & Hernández, A. M. (2000). *La metodología observacional en el deporte: conceptos básicos*. Obtido em Dezembro de 2010, de Revista digital - Buenos Aires - Año 5, nº 24: <http://www.efdeportes.com/>
- Antunes, H. (2011/2012). Apontamentos da cadeira de Organização e Inovação em Educação Física e Desporto Escolar. *Apontamentos da cadeira de Organização e Inovação em Educação Física e Desporto Escolar*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Araújo, C., Pinto, E., Lopes, J., & Pinto, R. (2008). *Estudo de caso*. Obtido em 2 de Maio de 2012, de http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf
- Araujo, S., Mesquita, T., Araujo, A., & Bastos, A. (Dezembro de 2008). *efdeportes* . Obtido em 10 de Setembro de 2012, de <http://www.efdeportes.com/efd127/motivacao-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>
- Balady, G., Berra, K., Golding, L., Gordon, N., Mahler, D., Myers, J., et al. (2003). *Diretrizes do ACSM para os testes de esforço e sua prescrição*. Guanabara Koogan.
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Batalha, A., & Xarez, L. (1999). *Sistemática da Dança I - projecto taxonómico*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- BAYER, C. (1994). *O Ensino dos Desportos Coletivos*. Lisboa : Coleção Desporto Ed. Dinalivro.
- Bento, J. O., Garcia, R., & Graça, A. (1999). *Contextos da Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bernardes, C., & Miranda, F. B. (2003). *Portefólio - Uma Escola de Competências*. Porto: Porto Editora.

- Bompa, T. (2007). *Periodización - Teoría Y Metodología del Entrenamiento*. Barcelona: Editora Hispano Europea.
- Bufoni, A. (2002). *O rigor na exposição dos estudos de caso simples: Um teste empírico em uma universidade brasileira*. Obtido em 21 de Maio de 2012, de http://www.artigocientifico.com.br/uploads/artc_1151673578_46.pdf
- C.N.F. (1995). *Carta do folclore brasileiro*. Retrieved 2012 йил 1-Abril from <http://www.fundaj.gov.br/geral/folclore/carta.pdf>
- Campão, D., & Cecconello, A. (2008). *A contribuição da Educação Física no desenvolvimento psicomotor na educação infantil*. Retrieved 2012 йил 29-Março from <http://www.efdeportes.com/efd123/a-contribuicao-da-educacao-fisica-no-desenvolvimento-psicomotor-na-educacao-infantil.htm>
- Cardoso, L. (2011). *O ensino da dança no currículo de educação física*. Retrieved 2012 йил 25-Março from <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1590/Tese%20Vers%c3%a3o%20Final%202.pdf?sequence=2>
- Castro, J. (2007). *Dança na escola: Uma abordagem ao 2º ciclo*. Retrieved 2011 йил 29-Maio from http://www3.uma.pt/defd/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=209&Itemid=142
- Cerca, L. (2003). *Metodologia da ginástica de grupo*. Lisboa: Manz Produções.
- Charpin, A.-M. F. (1996). *As novas ginásticas*. Lisboa: Pergaminho.
- Cortesão, L. (s.d.). *Formas de ensinar, formas de avaliar*. Obtido de Faculdade de psicologia e ciências da educação da universidade do porto.: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/26195/2/47142.pdf>
- Costa, M. (2001). *Proposta metodológica para a aprendizagem e o aperfeiçoamento das viragens de Crol e Costas*. Funchal: Painel Desportivo - IDRAM.
- D'Aquino, R., Guimarães, A., & Simas, J. (2005). *Dança de salão: Motivos dos indivíduos que procuram esta atividade*. Retrieved 2012 йил 25-Março from <http://www.efdeportes.com/efd88/danca.htm>
- Dias, L., & Rosado, A. (Janeiro de 2003). *A Avaliação Formativa em Educação Física. Pedagogia do Desporto - Estudos 7*, pp. 73-99.
- Direcção-Geral da Saúde. (2007). *Benefícios da actividade física: A actividade física é um meio de prevenção de doenças e uma das melhores formas de promover a saúde de uma população*. Obtido em 2012 de Março de 4, de Ministério da saúde: de: <http://www.min->

saude.pt/portal/conteudos/enciclopedia+da+saude/atividade+fisica/beneficios+atividade.htm

Duarte, F. (2009). *Danças tradicionais portuguesas*. Retrieved 2012 йил 29-Março from <http://www.salsabraga.com/blog/474/dancas-tradicionais-portuguesas>

E.S.T. (2009). *Texto de apoio de dança: 11º ano*. Retrieved 2012 йил 2-Janeiro from http://213.13.123.56/PaginaEF/Documenton.d.anca_11_ano.pdf

Escola Secundária Jaime Moniz. (s.d.). Obtido em 21 de Junho de 2011, de Jaime Moniz: www.jaimemoniz.com

Fazendeiro, S. (2010). *Motivação e afetividade nas relações de aprendizagem: questões para pensar a educação física e seu ensino*. Obtido em 27 de Agosto de 2012, de Belo Horizonte : <http://www.eeffto.ufmg.br/biblioteca/1812.pdf>

Federação Internacional de Ginástica. (2012). *Federation International de Gymnastique: Aerobic Gymnastics, from fitness to competitive sport*. Retrieved 2012 йил 20-Fevereiro from Federation International de Gymnastique: <http://www.fig-gymnastics.com/vsite/vnavsite/page/directory/0,10853,5187-188475-205697-nav-list,00.html>

Fernandes, M. M. (2000). Sistematização da dança tradicional portuguesa - classificação das variáveis coreográficas espaço, ritmo e gestos técnicos. *Dissertação para grau de doutor em motricidade humana na especialidade de dança* . Lisboa: Faculdade de motricidade humana.

Fernandes, S. (2003). *Vivências e percepções do estágio pedagógico - A perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho*. Porto: Universidade do Minho - instituto de educação e psicologia .

Ferreira, L., & Moreira, E. (22 a 24 de Setembro de 2010). *Práticas docentes: relatos de vida estudantil em aulas de língua materna*. Obtido em 27 de Agosto de 2012, de IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade ISSN 1982-3657: http://www.educonufs.com.br/ivcoloquio/cdcoloquio/eixo_04/E4-43a.pdf

FIG. (2012). *Aerobic Gymnastics, from fitness to competitive sport*. Retrieved 2012 йил 20-Fevereiro from Federation International de Gymnastique: <http://www.fig-gymnastics.com/vsite/vnavsite/page/directory/0,10853,5187-188475-205697-nav-list,00.html>

Fonseca, C. (2012). *Esquema corporal, imagem corporal e aspectos motivacionais na dança de salão*. Retrieved 2012 йил 5-Abril from www.usjt.br/biblioteca/mono_disser/mono_diss/078.pdf

Francisco, C., & Pereira, A. (Fevereiro de 2004). *efdeportes*. Obtido em 23 de Julho de 2012, de Supervisão e sucesso do desempenho do aluno no estágio :

<http://www.efdeportes.com/efd69/aluno.htm>

Franco, S., & Batista, G. (1998). *Manual de aeróbica I*. Xistarca, Promoções e Publicações Desportivas, Lda.

Garófano, V., & Checa, M. (2004). *Las actividades coreograficas en la escuela: danzas, bailes, funky, gimnasia-jazz*. Barcelona: Inde Publicaciones.

Gonçalves, C. (2000). O Espírito Desportivo na Formação dos Jovens Praticantes. *Jovens no Desporto - Um pódio para todos*. Centro de Estudos e Formação Desportiva.

Gonçalves, D. (2010/2011). Dossiê de estágio . *Dossiê de estágio do núcleo de estágio da Universidade da Madeira na Escola Secundária Jaime Moniz* . Funchal : UMa (trabalho não publicado).

Gouveia, M. (2002). *Proposta de abordagem das técnicas de nado alternadas na escola*. Funchal: Universidade da Madeira.

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física - 10º, 11º e 12º anos*. Ministério da Educação.

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001c). Programa de Educação Física - ensino secundário. *Programa de Educação Física de 10º, 11º e 12º - cursos gerais e tecnológicos* .

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física para o 10º, 11º e 12º anos: Cursos gerais e cursos tecnológicos*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001a). Programa Nacional de Educação Física, Ensino Básico, 2ºCiclo.

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa Nacional de Educação Física, Ensino Básico, 3º Ciclo*. Obtido em Janeiro de 2011, de Ministério da Educação: <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=54&ppid=3>

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001b). *Programa Nacional de Educação Física, Ensino Básico, 3º Ciclo*. Obtido em Janeiro de 2011, de Ministério da Educação: <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=54&ppid=3>

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001c). *Programa Nacional de Educação Física, 10º, 11º e 12º anos, Cursos Científico-humanísticos e Cursos Tecnológicos*

- . Obtido em 10 de 10 de 2010, de Ministério da Educação: http://www.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/213/ed_fisica_10_11_12.pdf.
- Jasmins, A., Freitas, C., Freitas, J., & Jesus, G. (2011). *Atletismo na Escola - Lançamentos e Corridas - uma proposta didático-pedagógica*. Didáctica da Educação Física e Desporto III - Atletismo (trabalho não publicado).
- Johnson, S., & Johnson, C. (1997). *O Professor Um Minuto*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lima, T. (2000). Uma Perspectiva Social da Formação Desportiva dos Jovens. *Jovens no Desporto - Um Pódio para Todos*. Centro de Estudos e Formação Desportiva.
- Lopes, H. (Abril, 2011). A resitência à mudança. *Diario de Noticias* , 36 (Desporto).
- Lopes, H., & Catarina, F. (2009/2010). Apontamentos da cadeira Pedagogia do desporto (1º ciclo). *Apontamentos da cadeira Pedagogia do desporto (1º ciclo)* . Funchal: UMa.
- Marques, I. (1997). *Dançando na escola*. Retrieved 2012 йил 25-Марço from www.educacao fisica.com.br/biblioteca/dancando-na-escola.pdf
- Matos, A., Santos, J., Cardoso, P., & Antonio, T. (2006). *Atividade fisica na sociedade tecnologica*. Obtido em 2012 de Fevereiro de 22, de EFdeportes: <http://www.efdeportes.com/efd94/tecno.htm>
- Mendes, J. (Setembro de 2011). Relatório de estágio do ensino da educação fisica. Madeira: Universidade da Madeira.
- Mendes, J. (Setembro de 2011). Relatório do Estágio Pedagógico na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia . Madeira : Universidade da Madeira .
- Miranda da Costa, A. (n.d.). *Pavilhões Desportivos Polivalentes*. Ministério da Educação e Cultura, Direcção Geral dos Desportos.
- Monteiro, E. (2007). Avaliação em dança: um determinado olhar. In M. Moura, & E. Monteiro, *Dança em contextos educativos* (pp. 71-80). Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Motta, P., & Júnior, A. (2011). *Psicologia, religião e espiritualidade: Considerações sobre a natureza humana e o sentido existencial*. 6, pp. 88-105.
- Moura, M., & Monteiro, E. (2007). *Dança em contextos educativos*. Lisboa: FMH Edições.
- Nadal, B. (n.d.). *ELEMENTOS DO PLANO DE AULA*. Obtido em 30 de Julho de 2012, de <http://www.maiza.com.br/adm/material/148.pdf>
- Neto, G. (2008). *Obesidade e atividade física: 6º Simposio de ensino de graduação*. Obtido em 3 de Março de 2012, de [www.unimep.br:](http://www.unimep.br/http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/6mostra/4/423.pdf) <http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/6mostra/4/423.pdf>

Oliveira, V., & Paes, R. (2004). *EFDeportes - Revista Digital*, Ano 10, nº71. Obtido em 1 de Janeiro de 2011, de A pedagogia da iniciação esportiva: um estudo sobre o ensino dos jogos desportivos coletivos: <http://www.efdeportes.com/efd71/jogos.htm>.

OMS. (22 de Julho de 1946). *Preâmbulo da Constituição da Organização Mundial de Saúde*. Obtido em 2012, de World Health Organization: http://whqlibdoc.who.int/hist/official_records/constitution.pdf

Pereira, L. (2011/2012). *De criança a aluno: a intervenção educativa no panorama do profissional generalista*. Retrieved 2012 йил 28-Agosto from http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/542/TM-ESEPF-PE1_2012_RELATORIOLUISALOPES.pdf?sequence=1

Pereira, L. (2012). *De criança a aluno: a intervenção educativa no panorama do profissional generalista*. Obtido em 28 de Agosto de 2012, de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/542/TM-ESEPF-PE1_2012_RELATORIOLUISALOPES.pdf?sequence=1

Pieron, M. (1998). *Didactica de las Actividades Físicas y Deportivas*. Madrid: Gymnos Libreria.

Piéron, M. (1996). *Formação de professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Pizzatto, C. (n.d.). *As atividades rítmicas e expressivas como conteúdo nas aulas de educação física*. Retrieved 2012 йил 29-Março from <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/485-4.pdf>

Projecto Educativo. (n.d.). Obtido em 09 de Setembro de 2010, de Escola Secundária Jaime Moniz: <http://www.jaimemoniz.com/>

Prudente, J. (2010/2011). *Apontamentos da cadeira de desportos coletivos (didática II)*. *Apontamentos da cadeira de desportos coletivos (didática II)*. Funchal: UMa.

Prudente, J., Garganta, J., & Anguera, M. T. (2004). Desenho e validação de um sistema de observação no andebol. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, vol. 4, nº3, pp. 49-65.

(2010 / 2011). *Regulamento interno da Escola Secundária Jaime Moniz*. Madeira: Escola Secundária Jaime Moniz.

Reizinho, E. C. (n.d.). *Introdução à Pedagogia - Teoria e prática*. Mira-Sintra: Publicações Europa-América.

Ribas, T. (1982). *Danças populares portuguesas*. Amadora: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.

Robalo, E. (1998). A dança no ensino genérico: Problemas e perspectivas. In *Continentes em movimento: novas tendências no ensino da dança, Atas da Conferência Internacional*. Lisboa: FMH Edições.

Rocha, M., & Almeida, C. (2007). *Dança de salão: Instrumento para a qualidade de vida*. Retrieved 2012 йил 3-Abril from <http://189.20.243.4/ojs/movimentopercepcao/include/getdoc.php?id=329&article=102&mode=pdf>

Rosado, A. (n.d.). Obtido em 30 de Julho de 2012, de Léxico Comentado sobre Planificação e Avaliação : <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/lexico2.htm>

Rosado, A. (n.d.). *Planeamento da Educação Física: Modelos de Leccionação*. Obtido em 16 de Julho de 2012, de Modelos de Leccionação da Educação Física: http://home.fmh.utl.pt/~arosado/Modelos20021_ficheiros/frame.htm

Ruso, H. (2005). *La danza en la escuela*. Espanha: INDE.

Salud, O. M. (2010). *Recomendaciones mundiales sobre atividade fisica para la salud. Ginebra*. Obtido em 2012, de Organización Mundial de la Salud: http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789243599977_spa.pdf

Santos, A. (1997). *O contributo da dança no desenvolvimento da coordenação das crianças e jovens: Estudo comparativo em alunos de 11º e 12º anos do ensino básico, praticantes e não praticantes de dança*. Porto: Universade do Porto - Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.

Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Cruz Quebrada: FMH Edições.

Sarmiento, P., Rosado, A., Rodrigues, J., Veiga, A., & Ferreira, V. (1990). *Pedagogia do Desporto II - Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Cruz Quebrada: FMH Edições.

Sborquia, S., & Neira, M. (2008). *As danças folclóricas e populares no currículo da educação física: Possibilidades e desafios*. Retrieved 2012 йил 12-Março from <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14112/12957>

Sebastião, L. (Abril de 1995). A Pedagogia da Dor e do Sofrimento. *Cadernos de Bio-Ética* , pp. 41-46.

Shimizu, C., Húgaru, E., & Solazzi, J. (2004). O ensino da dança: reflexões para a construção de uma pedagogia emancipatória. *VIII congresso Luso-Afro-Brasileiro de ciencias sociais*. Coimbra.

Silva, T. (2000). *Teorias do Currículo - Uma introdução Crítica*. Porto: Porto Editora.

Sugahara, L. (n.d.). *Como organizar as atividades das aulas de música*. Obtido em 31 de Julho de 2012, de Artigo publicado na Revista Cenário Musical n. 4 - Editora HMP: http://www.rededuc.com/page_40.html

Varregoso, I., & Batalha, P. (2000). *As actividades de lazer e recreação: A dança tradicional na ocupação dos tempos livres nas diferentes idades*. Retrieved 2012 йил 26-Março from <http://www.dancanet.esecs.ipleiria.pt/wp-content/uploads/2006/05/VIIICongSLIDES.pdf>

Veloso, S. (2011). *impacto da revolução Neolítica e industrial na saúde humana*. Obtido em 2012 de Março de 2, de Peso Pesado: <http://www.peso-pesado.com/impacto-revolucao-neolitica>

Viveiros, J. (2004). *Aprendizagem Significativa e Supervisão: estudo exploratório de caracterização de um processo de mudança de práticas de um professor*. Mestrado em Supervisão Pedagógica: Universidade da Madeira.

Volp, C. (2010). *A dança de salão como um dos conteúdos de dança na escola*. Retrieved 2012 йил 23-Abril from <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1980-6574.2010v16n1p215/2887>

World Health Organization. (2009). *The Ottawa charter for health promotion: First international conference on health promotion, (1986)*. Obtido em 25 de Fevereiro de 2012, de <http://www.who.int/healthpromotion/milestones.pdf>

ANEXOS

ANEXO A: Planejamento anual das aulas de educação física

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

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

JANEIRO						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sáb .	Dom
						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

FEVEREIRO						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sáb .	Dom
		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	Sáb .	Dom
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	Teste	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

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

JUNHO						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sáb .	Dom
				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	

	Campo de futebol (Voleibol + Basquetebol)
	Espaço circundante (Dança)
	Piscina (Natação)
	“Galinheiro” (Basquetebol)
	Campo de futebol (Atletismo + Basebol)
	Voleibol
	Orientação
	Ginástica

ANEXO B: Planeamento anual das aulas e conteúdos das aulas de educação física

Mês	Dia	Aula	Dia	Inst.	Matéria	UD	Conteúdos	Observação	Duração
Set.	22	1	5º	CF	Apresentação	0	Apresentação mútua. Apresentação das regras para um bom funcionamento das aulas. Apresentação dos critérios de avaliação. Realização das medições dos indicadores de saúde e recolha de informação sobre os alunos.	Campo de futebol + gabinete de educação física	75'
	23	2	6º	EC	Av. Diag. Dança	1	Avaliação diagnóstica de dança. (dança; danças sociais)	Sala de esgrima	75'
	29	3	5º	CF	Av. Diag. Voleibol	1	Condição física. Jogo pré-desportivo / jogo reduzido 3x3 com obrigatoriedade 3 toques no voleibol.		75'
	30	4	6º	EC	Dança	2	Introdução aos movimentos locomotores e do chá-chá-chá.	Sala de esgrima	75'
Out.	6	5	5º	CF	Av. Diag. Basquetebol	1	Condição física. Avaliação diagnóstica de basquetebol 3x3.	Fitnessgram (milha)	75'
	7	6	6º	EC	Dança	3	Movimentos locomotores e não locomotores (variáveis). Chá-chá-chá. Introdução da valsa inglesa.	Cantina	75'
	13	7	5º	CF	Voleibol / basquetebol	2	Condição física. Obrigatoriedade dos três toques no voleibol, recepção em manchete e o segundo toque do passador (3x3). Basquetebol 3x3.	Fitnessgram (flexibilidade)	75'
	14	8	6º	EC	Dança	4	Chá-chá-chá (passo base, volta para a direita, new york e spot turn). Valsa inglesa (passo base, quadrado).	Cantina	75'
	20	9	5º	CF	Voleibol / basquetebol	3	Condição física. Obrigatoriedade dos três toques no voleibol, recepção em manchete e o segundo toque do passador (3x3). Basquetebol 3x3. (defesa HxH; interceção (1/2 campo); drible de progressão para o cesto; não pode passar ao mesmo; passe e corte)	Fitnessgram (força)	75'
	21	10	6º	EC	Dança	5	Chá-chá-chá (passo base, volta para a direita,	Cantina	75'

							new york e spot turn + shoulder to shoulder). Valsa inglesa (passo base, quadrado + ¼ de volta). Jive (passo base)		
	27	11	5°	CF	Voleibol / basquetebol	4	Condição física. Basquetebol 3x3 (campo reduzido) - (defesa HxH; interceção (1/2 campo); drible de progressão para o cesto; não pode passar ao mesmo; passe e corte + passar e desmarcar-se oportunamente + linhas de passe ocupação equilibrada do espaço). Voleibol (3x3 + 4x4) Obrigatoriedade dos três toques, receção em manchete e o segundo toque do passador.		75'
	28	12	6°	EC	Dança	6	Chá-chá-chá (passo base, volta para a direita, new york e spot turn + shoulder to shoulder). Valsa inglesa (passo base, quadrado + ¼ de volta + ½ volta). Jive (passo base + change of place da direita para a esquerda)	Cantina	75'
Nov.	3	13	5°	CF	Av. Voleibol / basquetebol	5	Condição física. Basquetebol 3x3 (campo reduzido) - (defesa HxH; interceção (1/2 campo); drible de progressão para o cesto; não pode passar ao mesmo; passe e corte + passar e desmarcar-se oportunamente + linhas de passe ocupação equilibrada do espaço). Voleibol (3x3 + 4x4) Obrigatoriedade dos três toques, receção em manchete e o segundo toque do passador. Avaliação		75'
	4	14	6°	EC	Av.Dança	7	Chá-chá-chá (passo base, volta para a direita, new york e spot turn + shoulder to shoulder). Valsa inglesa (passo base, quadrado + ¼ de volta + ½ volta). Jive (passo base + change of place da direita para a esquerda).	Cantina Avaliação	75'
	10	15	5°	Pis.	Av. Diag. Natação	1	Aeróbica. Condição física. (crol; costas; mariposa; bruços)	Avaliação diagnóstica	75'
	11	16	6°	CF	Av. Diag. Atletismo	1	Condição física. Avaliação diagnóstica de atletismo.		75'
	17	17	5°	Pis.	Natação	2	Aeróbica. Condição física. Crol e bruços com e sem prancha. Viragens e partidas		75'
	18	18	6°	CF	AV. Diagnóstica Basebol	1	Condição física. Avaliação diagnóstica de basebol.		75'

	24	19	5º	Pis.	Natação	3	Aeróbica. Condição física. Crol e bruços com e sem prancha. Viragens e partidas		75'
	25	20	6º	CF	Atletismo / Basebol	2	Condição física. Corrida de velocidade. Salto em comprimento. Lançamento do peso. Princípios do ataque e da defesa no jogo de basebol.		75'
Dez.	1	-----	5º	Feriado					
	2	21	6º	CF	Atletismo / Basebol	3	Corrida de velocidade. Salto em comprimento. Lançamento do peso. Princípios do ataque e da defesa no jogo de basebol. Avaliação	Fitnessgram força	75'
	8	-----	5º	Feriado					
	9	22	6º	Sala	1º Teste (dança + voleibol + basquetebol + atletismo + basebol + natação)			Cantina	45'
				CF	Atletismo / Basebol	4		Fitnessgram milha	45'
	15	23	5º	Pis.	Av. Natação	4	Aeróbica. Condição física.	Avaliação	
Jan.	16	24	6º	CF	Av. Atletismo / Basebol		Condição física. Princípios do ataque e da defesa no jogo de basebol. Entrega e correção dos testes. Auto avaliação	Fitnessgram flexibilidade	
	5	25	5º	Gal.	Basquetebol	6	Aeróbica com bola. Condição física. Orientação do jogo por sectores e corredores. Ataque: drible progressão; drible proteção; lançamento na passada; lançamento parado. Defesa: HxH; posição defensiva base. (3x3)		75'
	6	26	6º	CF	Atletismo / Basebol	5	Condição física. Corrida de estafetas (técnica ascendente e descendente) Triplo salto. Lançamento do disco. Jogo de basebol.		75'
	12	27	5º	Gal.	Basquetebol	7	Aeróbica com bola. Condição física. Orientação do jogo por sectores e corredores. Ataque: drible progressão; drible proteção; lançamento na passada; lançamento parado. Defesa: HxH; posição defensiva base. Tripla ameaça / ressalto. (3x3)		75'
	13	-----	6º	Dia da escola					
	19	28	5º	Gal.	Basquetebol	8	Aeróbica com bola. Condição física. Orientação do jogo por sectores e corredores. Ataque: drible progressão; drible proteção; lançamento na passada; lançamento parado. Defesa:		75'

						HxH; posição defensiva base. Tripla ameaça / ressalto. (3x3) + ressalto + bloqueio		
	20	29	6°	CF	Atletismo / Basebol	7	Condição física. Corrida de estafetas (técnica ascendente e descendente) Triplo salto. Lançamento do disco. Jogo de basebol.	75'
	26	30	5°	Gal.	Basquetebol	9	Aeróbica com bola. Condição física. Orientação do jogo por sectores e corredores. Ataque: drible progressão; drible proteção; lançamento na passada; lançamento parado. Defesa: HxH; posição defensiva base. Tripla ameaça / ressalto. (5x5) + ressalto + bloqueio	75'
	27	31	6°	CF	Av. Atletismo	8	Condição física. Corrida de estafetas (técnica ascendente e descendente) Triplo salto.	Avaliação75'
Fev.	2	32	5°	Gal.	Basquetebol	10	Aeróbica com bola. Condição física.	Avaliação75'
	3	33	6°	CF	Basebol	9	Condição física. Jogo de basebol.	Avaliação75'
	9	34	5°	Gal.	Av. Final Basquetebol	11	Aeróbica com bola. Condição física.	Avaliação75'
	10	35	6°	CF	Atletismo / Basebol	7	Condição física. Corrida de estafetas (técnica ascendente e descendente) Triplo salto. Lançamento do disco. Jogo de basebol.	Avaliação75'
	16	36	5°	Pav.	Dança + Voleibol	8/6	Aeróbica com bola. Condição física. Dança Voleibol: serviço por baixo; manchete; deslocamentos; posições (ofensiva defensiva básicas) + bloco individual. (4x4) + (6x6)	20' + 45
	17	37	6°	Pav.	Dança + Voleibol	9/7	Aeróbica com bola. Condição física. Aeróbica com bola. Condição física. Dança Voleibol: serviço por baixo; manchete; deslocamentos; posições (ofensiva defensiva básicas) + bloco individual. (4x4)	20' + 45
	23	38	5°	Pav.	Dança + Voleibol	10/8	Aeróbica com bola. Condição física. Dança Voleibol: serviço por baixo; manchete; deslocamentos; posições (ofensiva defensiva básicas) + bloco individual. (4x4) + (6x6)	20' + 45
	24	39	6°	Pav.	Dança + Voleibol	11/9	Aeróbica com bola. Condição física. Aeróbica com bola. Condição física. Dança Voleibol: serviço por baixo; manchete; deslocamentos; posições (ofensiva defensiva básicas) + bloco individual. (4x4) + Remate + serviço por cima.	20' + 45

Mar.	1	40	5º	Pav.	Dança + Voleibol	12/ 10	Aeróbica com bola. Condição física. Aeróbica com bola. Condição física. Dança Voleibol: serviço por baixo; manchete; deslocamentos; posições (ofensiva defensiva básicas) + bloco individual. (4x4) + (6x6) + Remate + serviço por cima.		20' + 45
	2	41	6º	Pav.	Dança + Voleibol	13/ 11	Aeróbica com bola. Condição física. Aeróbica com bola. Condição física. Dança Voleibol: serviço por baixo; manchete; deslocamentos; posições (ofensiva defensiva básicas) + bloco individual. (4x4) + Remate + serviço por cima.		20' + 45
	8	42	5º	Pav.	Dança + Voleibol	14/ 12	Aeróbica com bola. Condição física. Avaliação	Fitnessgram Flexibilidade	20' + 45
	9	43	6º	215	FORMAÇÃO PARA ESCOLA SAUDÁVEL				20' + 45
	15	44	5º	Pav.	AV. Dança + Voleibol	15/ 13	Aeróbica com bola. Condição física. Aeróbica com bola. Condição física. Dança Voleibol: serviço por baixo; manchete; deslocamentos; posições (ofensiva defensiva básicas) + bloco individual. (4x4) + Remate + serviço por cima. Avaliação	Fitnessgram Força	20' + 45
	16	45	6º	Sala	2º Teste (dança + voleibol + basquetebol + atletismo + basebol + condição física)				45'
				Pav.		16/ 14		Fitnessgram Milha	45'
	22	46	5º	DIA DA ESCOLA SAUDÁVEL					75'
Abril	23	47	6º	Pav.	Dança + Voleibol	18/ 16	Aeróbica com bola. Condição física. Aeróbica com bola. Condição física. Dança Voleibol: serviço por baixo; manchete; deslocamentos; posições (ofensiva defensiva básicas) + bloco individual. (4x4) + Remate + serviço por cima.	Avaliação e auto- avaliação	20' + 45
	12	48	5º	FORMAÇÃO MILITAR					75'
	13	49	6º	Gin.	Ginástica de solo	1	Futebol aranha. Condição Física. Rolamento à frente e à retaguarda; espargata; avião; roda; ponte.		75'
	19	50	5º	Desporto escolar					75'

	20	51	6°	Medições dos indicadores de saúde					75'
	26	52	5°	Pisc.	Orientação	2	Dentro da escola. Percurso A ou C		
	27	53	6°	Gin.	Orientação	3	Dentro da escola. Score 200	ginásio ocupado	
Maio	3	54	5°	Pisc.	Orientação	4	Fora da escola – Ruas do funchal		75'
	4	55	6°	Gin.	Ginástica	3	Futebol aranha. Condição Física. Rolamento à frente e à retaguarda; espargata; avião; roda; ponte. + sequência		75'
	10	56	5°	Pisc.	Sessão de dúvidas acesso ao ensino superior				75'
	11	57	6°	Gin.	Ginástica /	4	Futebol aranha. Condição Física. Rolamento à frente e à retaguarda; espargata; avião; roda; ponte + pino. + Sequência	Fitnessgram Flexibilidade	75'
	17	58	5°	Sala	3º Teste (condição física + orientação + ginástica)			Cantina	75'
								Fitnessgram Milha	
	18	59	6°	Gin.	Av. Ginástica /	5	Futebol aranha. Condição Física. Rolamento à frente e à retaguarda; espargata; avião; roda; ponte + pino. Sequência gímnica.	Fitnessgram Força	75'
	24		5°	Exame intermédio da matemática Sala 209				Vigilância	75'
	25			Gin.	Av. Ginástica	6	Futebol aranha. Condição Física. Rolamento à frente e à retaguarda; espargata; avião; roda; ponte + pino. Sequência gímnica. Avaliação		45'
	31	61	5°	Pisc.	Av. orientação	6	Fora da escola – zona velha ou estátuas	Avaliação	75'
Junho	1	62	6°	Gin.	Ginástica	7	Futebol aranha. Condição Física. Rolamento à frente e à retaguarda; espargata; avião; roda; ponte + pino. Sequência gímnica. Avaliação + entrega e correção dos testes.	Teste de aluna que faltou	75'
	7		5°		Feriado				
	8	63	6°		Último dia de aulas – TORNEIOS INTER-TURMAS (aeróbica + voleibol)				

ANEXO C: Distribuição das matérias por aulas e horas de lecionação

Instalação	Aulas	Matérias	Horas
Campo de futebol	6	Voleibol	3h30m
	5	Basquetebol	3h
	11	Basebol / Atletismo	11h
Piscina	4	Natação	6h
Ginásio	9	Ginásio	9h
Galinheiro	6	Basquetebol	9h
Espaço circundante	6	Dança	9h
Pavilhão	9	Voleibol	7h
Piscina	5	Orientação	5h

ANEXO D: Distribuição das matérias pela rotação das instalações

Período	Início	Fim	Quinta	Modalidades	Sexta	Modalidades
1ºP	19 Set.	4 Nov.	CF	Basquetebol	EC	Dança
				Voleibol		
	7 Nov.	16 Dez.	Pisc.	Natação	CF	Basquetebol Voleibol
2ºP	3 Jan.	10 Fev.	CF	Atletismo	CF	Basquetebol
				Basquetebol		Voleibol
				Voleibol		Basebol
	13 Fev.	23 Mar.	Gal.	Basquetebol	Pav.	Voleibol
3ºP	10 Abril	9 Junho	Pisc	Orientação	Gin.	Ginástica

ANEXO E: Distribuição das matérias em consideração com as instalações disponíveis

Rotação	Quinta-feira	Sexta-feira
1	Campo de futebol • Voleibol • Basquetebol	Sala de esgrima / Cantina • Danças sócias
2	Piscina • Natação pura	Campo de futebol • Atletismo • Basebol
3	Galinheiro • Basquetebol • Aeróbica	Campo de futebol • Atletismo • Basebol
4	Pavilhão • Dança • Voleibol	Pavilhão • Dança • Voleibol
5	Piscina • Orientação	Ginásio • Ginástica

ANEXO F: Unidade didática de orientação e ginástica



Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Núcleo de estágio de educação física

Escola Secundária Jaime Moniz

2011 / 2012

Prática Letiva

UNIDADE DIDÁTICA DE GINÁSTICA E ORIENTAÇÃO
(12º3)



Orientadora científica:

Mestre Ana Luísa Correia

Orientadora cooperante:

Professora doutora Maria Luísa Carvalho

Professora estagiária:

Catarina Freitas

Índice

Introdução	127
1. Pertinência da abordagem da orientação e da ginástica na escola.....	129
2. Planeamento anual.....	131
2.1. Calendário escolar	131
2.2. Calendário e cronograma das matérias de ginástica e orientação.....	131
2.3. Horário das aulas de ginástica e orientação	135
4. Avaliação Diagnóstica.....	139
4.1. Modo de registo	140
5. Definição de Objetivos.....	143
5.1. Objetivos Gerais do Programa Nacional da Educação Física....	143
5.3. Objetivos específicos do programa nacional de educação física	145
6. Conteúdos a lecionar	147
6.2. Justificação dos conteúdos.....	149
7. Recursos a utilizar	151
8. Estratégias de Ensino.....	153
8.1. Importância do feedback	154
8.2. Trabalhos não presenciais	155
9. Avaliação.....	156
9.1. Avaliação formativa contínua	157
9.2. Avaliação sumativa	157
9.4. Avaliação sumativa de ginástica	158
9.5. Avaliação sumativa de orientação	158
9.5.1. Tempos de realização do percurso (10 valores).....	158
9.5.2. Mini-teste teórico-prático (10 valores)	159
9.5.3. Avaliação sumativa de orientação dos casos especiais.....	159
10. Considerações finais.....	161

Índice de quadros

Quadro 1- Enquadramento da unidade didática de ginástica e orientação	135
Quadro 2 - Horário escolar 3º Período	135
Quadro 4 - Recursos materiais para as aulas de ginástica e orientação.....	151

Índice de tabelas

Tabela 1 - Calendário anual e distribuição das aulas de ginástica e orientação	132
Tabela 2 - Cronograma e estruturação dos conteúdos.....	147
Tabela 3 - Cronograma dos conteúdos	148
Tabela 4 - Percursos de orientação	149

Introdução

O presente trabalho enquadra-se no âmbito das linhas programáticas do estágio e consiste na conceptualização e construção de uma unidade didática de orientação e ginástica, destinada aos alunos do secundário.

O trabalho será estruturado segundo alguns pontos essenciais relativos à temática em estudo nomeadamente a importância de abordar quer a ginástica, quer a orientação no contexto escolar, o enquadramento quer da turma quer do planeamento anual, definição dos objetivos e questões relacionadas com a avaliação.

Este planeamento, destina-se a uma turma de 12º ano de escolaridade com uma duração de 12 aulas ao longo do 3º período.

O programa nacional de educação física foi uma das bases, para a realização deste trabalho, no entanto recorreremos a livros e artigos.

A estruturação de uma unidade didática tem como objetivo, fornecer ao professor uma orientação e uma base estratégico-pedagógica potenciando um melhor trabalho procurando sempre a máxima eficiência e eficácia. No entanto, todo o planeamento é passível de ser alterado caso se justifique, pois tal como referimos anteriormente fornece-nos uma base e uma orientação, e sempre que for necessário poderá ser ajustado, o importante é não esquecer os objetivos previamente definidos.

Pretendemos então com a construção desta unidade didática tornar eficaz o processo de ensino-aprendizagem, potenciando individualmente as características dos alunos enquadradas no ensino da orientação e da ginástica.

Relativamente à matéria de orientação, esta veio substituir a natação, na medida em que por questões económicas a piscina não estava disponível. Por essa razão, tivemos que rapidamente substituir a matéria de natação (alternativa) por outra que fosse exequível uma vez que não existiam instalações desportivas disponíveis. Após uma reflexão com o núcleo de estágio optámos por abordar a matéria de orientação, por ser uma matéria igualmente alternativa e por não necessitar de um espaço próprio.

1. Pertinência da abordagem da orientação e da ginástica na escola

A ginástica enquadra-se no grupo taxonómico dos desportos individuais enquanto a orientação se enquadra nos desportos de adaptação ao meio, segundo Almada, Fernando, Lopes, Vicente e Vitória (2008) *“uma taxonomia visa estruturar e organizar o conhecimento sobre um conjunto (normalmente vasto) de objectos ou fenómenos, de modo a mais facilmente dominarmos a compreensão deste conjunto e dos elementos que o constituem”*, assim, *“através da taxonomia fazemos uma classificação, certamente com o objectivo de mais facilmente discriminar um tipo de objectos ou assuntos, agrupando-os de acordo com semelhanças que consideramos úteis para a utilização que em seguida pretendemos fazer, estamos a impor um sentido e uma orientação.”*

Estes dois desportos apresentam características distintas, quando falamos em comportamentos solicitados e por essa razão pensamos que seria interessante numa mesma unidade didáctica solicitar estes comportamentos prolongando-os no tempo. Assim podemos distinguir a ginástica de orientação na medida em que a ginástica por ser um desporto individual faz com que o aluno centre toda a sua atenção no movimento que pretende realizar, isolando-se de tudo o resto que o possam desviar a sua atenção, por outro lado, a matéria de orientação solícita do indivíduo o desenvolvimento da compreensão de um meio a que esteja pouco habituado e a capacidade de otimizar a sua aptidão para evoluir nele, exige uma compreensão e capacidade de leitura das condições existentes (Almada, Fernando, Lopes, Vicente, & Vitória, 2008).

Nos desportos de adaptação ao meio, pretendemos que o aluno seja capaz de, interpretar os indicadores respetivos à dinâmica do meio, permitindo saber o que está a acontecer a sua volta capacitando-o na montagem e operacionalização de estratégias adequadas e consequentemente poder responder aos problemas enfrentados (Almada, Fernando, Lopes, Vicente, & Vitória, 2008).

Aquando da comparação com a ginástica, facilmente compreendemos as diferenças, principalmente ao nível do contexto, que nesta matéria se considera inalterável, por ser praticada num ambiente fechado e padronizado, diminuindo o fator incerteza, pois o seu desempenho depende quase que exclusivamente da sua performance, não sendo esta alterada pelos fatores exteriores. Nesta matéria o desempenho do aluno é independente da forma de oposição do adversário privilegiando o conhecimento dos “limites do eu” (Almada, Fernando, Lopes, Vicente, & Vitória, 2008). O principal objetivo é focar a atenção do aluno no movimento que é

pretendido, realizando-o para que este possa sentir e compreender qualquer alteração na sua prestação de forma a otimizar os seus gestos e consequentemente desenvolver um conhecimento profundo de si mesmo (Almada, Fernando, Lopes, Vicente, & Vitória, 2008).

Quer para a ginástica quer para a orientação ao ensinar devemos ter em consideração o aluno na sua totalidade, como um ser bio-psico-social, de modo a corresponder às suas expectativas, assimilar as suas dificuldades e motivá-lo para a prática desportiva (Oliveira & Paes, 2004).

2. Planeamento anual

2.1. Calendário escolar

Segundo o Ministério da Educação, o calendário escolar para este ano letivo, 2011/2012, no que respeita ao ensino secundário, é o seguinte:

- **1º Período** – 20 de Setembro de 2011 a 16 de Dezembro de 2011.
- **2º Período** – 3 de Janeiro de 2012 a 23 de Março de 2012.
- **3º Período** – 10 de Abril de 2011 a 8 de Junho 2011.

2.2. Calendário e cronograma das matérias de ginástica e orientação

A tabela a seguir ilustrada, retrata, de forma esquemática, o enquadramento das aulas de educação física ao longo deste ano letivo (2011/2012), bem como as aulas referentes à unidade didática em questão.

Tabela 4 - Calendário anual e distribuição das aulas de ginástica e orientação

SETEMBRO						
2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	Sáb .	Do m
			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						
2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	Sáb .	Dom
					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						
2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	Sáb .	Do m
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

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

JANEIRO						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sáb .	Do m
						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	Sáb .	Dom
		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	Sáb .	Do m
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	Tes te	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

ABRIL						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sáb .	Dom
						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						
2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	Sáb .	Do m
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

JUNHO						
2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	Sáb .	Dom
				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	



Dia da escola

Desporto escolar

Feriados

Bênção das capas



Férias

Ginástica

Orientação

Restantes aulas de
educação física

2.3. Horário das aulas de ginástica e orientação

Em relação ao horário e distribuição semanal, a tabela 2, ilustra-nos o início e fim da unidade didática, o nº total de aulas, os dias da semana e respetivas horas.

Quadro 1- Enquadramento da unidade didática de ginástica e orientação

UNIDADE DIDÁTICA – ginástica e orientação	
Início da UD	13/04/2012
Fim da UD	08/06/2012
Nº total de aulas	12
Nº de alunos	23
Hora	09:45h
Duração das aulas	90'

3º Período

Quadro 2 - Horário escolar 3º Período

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:45h				Piscina	Ginásio
11:15h				(Orientação)	

3. Identificação da turma

A turma nº3 do 12º ano de escolaridade é composta por 23 alunos, sendo que 6 são do sexo masculino e 17 do sexo feminino, com uma média de idades correspondente aos 17 anos. A unidade didática pertencente a esta turma corresponde a 12 aulas, com um horário total de 12 horas.

Os alunos desta turma têm duas aulas de educação física por semana, ambas de 90 minutos (quinta-feira e sexta-feira). As instalações disponíveis para as aulas no 3º período para a realização destas matérias são a piscina e o ginásio.

4. Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica é o ponto de partida para definir quais os conteúdos e de que forma os vamos abordar. Permite-nos identificar o nível em que os alunos se encontram e consequentemente adotar e adaptar as situações de ensino-aprendizagem tendo em consideração as características apresentadas pela turma. É importante ter em consideração que esta avaliação constitui um conjunto de indicações que nos serão úteis para saber o quê e como abordar, não esquecendo que não é apenas uma avaliação inicial, esta será o ponto de partida para elaborar os planos de aula seguintes, e naturalmente acompanhar todo o processo de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, é determinada uma grelha para a sua realização, na primeira aula, a qual permite uma recolha de dados relativos ao nível de prática dos alunos na matéria em questão. A partir destes dados podemos estabelecer uma unidade didática adequada à realidade da turma e demarcada para a obtenção de uma evolução no que se refere à aprendizagem. A avaliação diagnóstica teve por objetivo avaliar a prestação dos alunos.

Quanto à ficha de avaliação diagnóstica de ginástica, esta surgiu de algumas modificações feitas a uma outra já existente nos documentos de apoio fornecidos pelo núcleo de estágio da Escola Secundária Jaime Moniz no ano letivo 2010/2011, numa escala de 0 a 20, distribuídos em intervalos pré definidos, para avaliar os alunos em:

- Muito Insuficiente (0-5);
- Insuficiente (6-9);
- Suficiente (10-13);
- Bom (14-17);
- Muito Bom (18-20).

Após a realização da avaliação diagnóstico foi possível verificar que os alunos não estão preparados para todas as exigências que caracterizam o programa de educação física de nível avançado para o 12º ano. Esta afirmação é sustentada pela incapacidade dos alunos realizarem autonomamente o pino, colocando em causa a prossecução de elementos como a rolamento à retaguarda com passagem para pino, o salto de mãos à frente.

Relativamente ao pino, apenas um aluno consegue realizá-lo sem ajuda, os restantes alunos necessitam de ajuda de um colega ou de um apoio para estabilizar os membros inferiores e uma

pequena minoria não consegue mesmo efetuá-lo. O mesmo se verifica para a roda, onde são muitos os alunos que apresentam dificuldades e receio em realizar este elemento acrobático.

No rolamento à retaguarda a maioria dos alunos demonstrou incapacidade em realizar a repulsão dos membros superiores no momento em que a bacia atinge o ponto mais alto, apresentando situações de sobrecarga sobre a zona cervical durante a passagem aérea dos membros inferiores, bem como de desalinhamento da cabeça para compensar a ausência da repulsão dos braços.

Ao nível da flexibilidade, alguns alunos conseguem realizar a espargata e a ponte corretamente, os restantes alunos apresentam um nível “bom”.

No avião, a maioria dos alunos efetuam corretamente este elemento.

No que concerne à matéria de orientação, por ter sido uma matéria planeada apenas no 3º período, não realizamos avaliação diagnóstica. Servindo a primeira aula da mesma, para compreender se os alunos já tinham ou não abordado esta matéria de ensino nos anos anteriores. Após este levantamento ficamos a perceber que a maioria dos alunos já tinha realizado pelo menos 2 percursos dentro da escola, enquanto apenas 4 alunos tinham realizado orientação fora da escola. Os resultados de cada percurso serviam como base para o planeamento dos percursos seguintes.

Desta forma, apurámos que quase metade dos alunos sabia orientar-se com o mapa, identificava as referências naturais existentes no mesmo e tinha capacidade de escolher o melhor percurso para atingir os objetivos.

A reação dos alunos às informações dadas inicialmente sobre a matéria, à solicitação dos comportamentos que esta matéria de ensino prevê, as questões e dúvidas que vão surgindo, as intervenções dos alunos, são elementos que ajudarão a avaliá-los nesta matéria, quer na primeira, quer nas restantes aulas.

Os resultados de cada percurso, ao longo das aulas, serviram como base para o planeamento das aulas seguintes.

4.1. Modo de registo

A estratégia utilizada para a avaliação diagnóstica de ginástica foi através da realização dos diferentes elementos, onde foram observadas as diferentes componentes da ficha. O registo foi

feito tal como nas outras matérias, com cruces (e sempre que possível com o nome dos alunos) nos quadrados correspondentes às ações decorrentes.

A caracterização da turma é fundamental na medida em que só assim o professor poderá agir enquanto educador, definindo objetivos, conteúdos e estratégias adequadas, quer para a turma como para cada um dos alunos individualmente. Promovendo uma melhoria nos aspetos referidos anteriormente.

5. Definição de Objetivos

Tendo em consideração as características da turma 12º3, assim como o nível de aprendizagem em que os alunos se encontram, definimos alguns objetivos gerais para esta unidade didática selecionando alguns dos objetivos do PNEF (programa nacional de educação física) (Jacinto J. , Carvalho, Comédias, & Mira, Programa de Educação Física - 10º, 11º e 12º anos, 2001), pois estes vão ao encontro dos objetivos que pretendemos que os alunos atinjam no fim desta unidade didática.

Realçamos ainda que os programas aparecem como uma linha orientadora para o professor, na deliberação, seleção, organização e aplicação dos processos formativos no entanto o professor assume um papel importante na periodização desses mesmos conteúdos indo de encontro aos objetivos e consequentemente na definição dos níveis de exigência que neste caso será o nível elementar e avançado.

5.1. Objetivos Gerais do Programa Nacional da Educação Física

Estes objetivos são traçados pelo PNEF (Jacinto et al., 2001):

“Participar activamente em todas as situações e procurar o êxito pessoal e do grupo:

- *Relacionando-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários;*
- *Aceitando o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções do(s) outro(s) e as dificuldades reveladas por eles;*
- *Interessando-se e apoiando os esforços dos companheiros com oportunidade, promovendo a entreaajuda para favorecer o aperfeiçoamento e satisfação própria e do(s) outro(s);*
- *Cooperando nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as acções favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional, na actividade da turma;*
- *Apresentando iniciativas e propostas pessoais de desenvolvimento da actividade individual e do grupo, considerando também as que são apresentadas pelos companheiros com interesse e objectividade;*

- *Assumindo compromissos e responsabilidades de organização e preparação das atividades individuais e ou de grupo, cumprindo com empenho e brio as tarefas inerentes.*
- *Analisar e interpretar a realização das atividades físicas selecionadas, aplicando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação, ética desportiva, etc.*
- *Interpretar crítica e corretamente os acontecimentos na esfera da Cultura Física, compreendendo as atividades físicas e as condições da sua prática e aperfeiçoamento como elementos de elevação cultural dos praticantes e da comunidade em geral.*
- *Identificar e interpretar os fenómenos da industrialização, urbanismo e poluição como factores limitativos da Aptidão Física das populações e das possibilidades de prática das modalidades da Cultura Física.*
- *Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente, de Resistência Geral de Longa e Média Durações; da Força Resistente; da Força Rápida; da Velocidade de Reação Simples e Complexa, de Execução, de Deslocamento e de Resistência; das Destrezas Geral e Específica.*
- *Conhecer e aplicar diversos processos de elevação e manutenção da Condição Física de uma forma autónoma no seu quotidiano.*
- *Conhecer e interpretar fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas e aplicar regras de higiene e de segurança.”*

5.2. Objetivos operacionais do programa nacional de educação física

Os objetivos selecionados, para orientação do PNEF (Jacinto et al., 2001) são os seguintes:

NÍVEL INTRODUÇÃO (Jacinto J. , Carvalho, Comédias, & Mira, Programa Nacional de Educação Física, Ensino Básico, 3º Ciclo, 2001, p. 75)

O aluno:

1 - Cooperar com os companheiros, de forma a contribuir para o êxito na realização de percursos de orientação, respeitando as regras estabelecidas de participação, de segurança e de preservação do equilíbrio ecológico.

2 - Realiza um percurso de orientação simples, a par, num espaço apropriado, segundo um mapa simples (croqui ou planta), preenchendo corretamente o cartão de controlo e doseando o esforço para resistir à fadiga.

2.1 - Identifica no percurso a simbologia básica inscrita na carta: vegetação, terreno, habitação, caminhos, água e pontos altos, etc.

2.2 - **Orienta o mapa** corretamente, segundo os pontos cardeais e/ou outros pontos de referência.

2.3 - **Identifica**, de acordo com pontos de referência, a sua **localização no espaço envolvente e no mapa**.

2.4 - **Identifica**, após orientação do mapa, a **melhor opção de percurso** para atingir os postos de passagem e **utiliza-a** para cumprir o percurso o mais rapidamente possível.

3 - **Realiza um percurso na escola, em equipa**, com o cartão de controlo preenchido corretamente, determinando corretamente direções e distâncias.

NÍVEL ELEMENTAR (Jacinto J. , Carvalho, Comédias, & Mira, Programa Nacional de Educação Física, 10º, 11º e 12º anos, Cursos Científico-humanísticos e Cursos Tecnológicos , 2001c, p. 201)

O aluno:

1 - **Coopera com o parceiro**, de forma a contribuir para o êxito, na realização de um percurso de orientação, admitindo as suas falhas e sugerindo indicações, respeitando as regras de participação estabelecidas, de segurança e de preservação do equilíbrio ecológico.

2 - **Realiza um percurso** fora da escola, em pares, o mais rápido possível, e com o **cartão de controlo** preenchido corretamente, segundo um mapa de escala adequada (até 1:5000), durante o qual doseia o esforço para resistir à fadiga:

2.1 - **Orienta o mapa** corretamente, segundo pontos de referência;

2.2 - **Identifica as características do percurso**, interpretando, no terreno, os principais desníveis representados na simbologia gráfica da altimetria e as informações fornecidas pela simbologia da planimetria, hidrografia e vegetação.

2.4-Em percurso de opção múltipla, **seleciona o trajeto**, considerando os custos em tempo e esforço, para atingir o ponto de controlo, passando pelos pontos intermédios, determinados na sua opção.

5.3. Objetivos específicos do programa nacional de educação física

Objetivos específicos de ginástica, para o *nível introdutório* (Jacinto J. , Carvalho, Comédias, & Mira, 2001c, pp. 106-108).

Objetivos específicos de orientação, para o *nível introdutório e elementar* (Jacinto J. , Carvalho, Comédias, & Mira, 2001c, pp. 106-108).

6. Conteúdos a lecionar

É fundamental que o professor defina à partida os conteúdos a ser abordados tendo por base as características dos alunos em questão, de forma a garantir uma unidade didática bem-sucedida.

Relativamente aos conteúdos a lecionar, na matéria de orientação estes correspondem aos percursos já existentes, quer dentro da escola, quer fora desta, e que nos foram fornecidos por um professor do grupo de educação física, salientamos que colaboramos com este mesmo professor na elaboração do percurso “zona velha”.

Uma vez que os desportos de adaptação ao meio exigem uma compreensão do contexto e uma constante tomada de decisão perante o contexto no qual estamos inseridos, definimos que dentro da escola apenas faríamos duas aulas e fora da escola 3 aulas (3 percursos diferentes). Esta opção deve-se ao facto de a escola ser um local devidamente conhecido pelos nossos alunos, e portanto muito familiar, principalmente aos que já tinham abordado orientação noutros anos.

Assim, ter de realizar um percurso na cidade do funchal implica todo um processo mais elaborado de compreensão do meio, de capacidade de leitura do contexto, montagem, seleção e operacionalização de estratégias, tal como se prevê com os desportos de adaptação ao meio.

Tabela 5 - Cronograma e estruturação dos conteúdos

Conteúdos	Abril			Mai					Junho
Aula nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Dia	13	26	27	3	4	18	25	31	1
Avaliação diagnóstica	1º Período								
Avaliação formativa continua									
Avaliação sumativa									
Conteúdos de ginástica									
Conteúdos de orientação									

6.1. Cronograma dos conteúdos

Tabela 6 - Cronograma dos conteúdos

		Abril			Maio					Junho
Conteúdos	Aula nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Dia	13	26	27	3	4	18	25	31	1
Rolamento à frente										
Rolamento à retaguarda										
Espargata (direita ou esquerda ou frontal)										
Pino										
Roda										
Ponte										
Percurso A ou C										
Score 200										
Fora da escola (ruas do funchal)										
Fora da escola (zona velha ou estátuas)										

Os percursos abordados em orientação foram:

Tabela 7 - Percursos de orientação

PERCURSO A	PERCURSO C	PERCURSO SCORE 200
		
PERCURSO DAS RUAS	PERCURSO DAS ESTÁTUAS	PERCURSO ZONA VELHA
		

6.2. Justificação dos conteúdos

Uma vez que não conhecíamos a turma em questão foi necessário realizar a avaliação diagnóstica logo na primeira aula.

Os conteúdos que pretendemos desenvolver ao longo desta unidade didática têm como objetivo melhorar as falhas apresentadas inicialmente pelos alunos.

Especificamente na matéria de ginástica, selecionamos os elementos considerados básicos, para posteriormente progredir nesta matéria. Selecionamos vários elementos de técnica corporal, nomeadamente, rolamentos, equilíbrios, elementos de flexibilidade e acrobáticos. Só depois de resolvidas as questões inerentes a uma boa execução destes elementos é que poderemos evoluir para os conteúdos que o programa indica para o nível avançado.

7. Recursos a utilizar

Para a operacionalização desta unidade didática, foi necessário equacionar diferentes recursos, tais como, recursos espaciais, materiais, humanos e temporais. Na tabela seguinte é feita uma discriminação de todos esses recursos, adaptados à unidade didática que pretendemos lecionar.

Quadro 3 - Recursos materiais para as aulas de ginástica e orientação

Espaciais	Ginásio
	Zonas circundantes da escola (percursos dentro da escola)
	Cidade do funchal (percursos fora da escola)
	Piscina e sala de musculação (anexa à piscina)
Materiais	Mapas
	Cartões de controlo
	Caneta
Temporais	Telemóvel (aulas fora de escola)
	11 aulas, num total de 11 horas
Humanos	23 Alunos
	1 Professor
	1 Funcionário responsável pela instalação

8. Estratégias de Ensino

É fundamental definir determinadas estratégias metodológicas, para tirar o máximo proveito das aulas, pois a organização é um aspeto fulcral que permite o controlo dos mais variados fatores.

É necessário existir uma coerência relativamente aos conteúdos e a sua progressão lógica, ou seja, do menos complexo para o mais complexo, daí que iremos efetuar primeiro os percursos dentro da escola (meio mais familiar) e, posteriormente, fora da escola (meio menos familiar).

Para um melhor aproveitamento do tempo de aula, com uma maior eficácia no processo ensino-aprendizagem, a organização da mesma deverá contemplar aspetos como: a divisão de grupos e a criação de rotinas. Os feedbacks deverão ser apropriados e no *timing* certo, o que no caso da orientação passa muito pelo momento em que os alunos analisam o mapa, conseguir intervir perante alguma dúvida, questão ou simples comentário.

O PNEF (Jacinto *et al.*, 2001) indica que no nível de introdução (orientação) os alunos deverão realizar os percursos em equipa. Assim sendo, dividiremos os alunos em grupos de 2, esta escolha será feita pelos próprios alunos. A importância de criar rotinas dentro da própria turma, corresponde a uma estratégia para ajudar a aumentar o tempo útil de aprendizagem. Assim, iremos manter as duplas, reduzindo os episódios de organização ao longo das restantes aulas.

Quanto à dinâmica de partida e chegada, para todos os percursos os alunos partirão de dentro da instalação da piscina, evitando que as duplas seguintes vejam a sua estratégia de percurso inicial ou localizem os pontos de controlo mais perto. Para os percursos dentro da escola o ponto de chegada será o mesmo da partida. Para os percursos fora da escola o ponto de chegada será o campo de futebol, junto à entrada para a piscina. A partida será dada com uma *décalage* de 1 minuto, tempo suficiente para o grupo de saída se destacar do seguinte.

Relativamente aos percursos fora da escola, será enviada uma autorização para as respetivas 3 saídas já pré-definidas, a assinar pelo encarregado de educação e a entregar ao professor no dia do primeiro percurso fora.

Por serem matérias, com características distintas, para a matéria de ginástica iremos utilizar o estilo de ensino de comando, e sempre que possível de autodescoberta. Os alunos irão trabalhar

individualmente quer os elementos quer na sequência, excetuando nos elementos que precisarem de ajuda, onde podem solicitar a ajuda de um colega.

Iremos abordar os elementos separadamente numa fase inicial e posteriormente incorporá-los numa sequência. Esta sequência será fornecida pelo professor nas primeiras aulas, para que todos a realizem ao mesmo tempo, nas últimas aulas cada aluno irá criar a sua própria sequência, praticá-la nas aulas onde o professor irá ajudar sempre que necessário.

Caso algum aluno não possa realizar a aula (prática), por motivos de doença, falta de material ou de autorização para sair da escola, definiremos uma intervenção para o mesmo.

8.1. Importância do feedback

Tendo em vista o aperfeiçoamento do desempenho dos alunos para que mais facilmente atinjam os objetivos pretendidos, cabe ao professor fornecer informação de retorno (feedback) sobre o seu desempenho, ou seja, orientar, estimular e motivar para a realização das atividades executadas anteriormente e para as atividades futuras.

Antes de fornecer informação, é importante que o professor tenha em atenção se o feedback será individual ou coletivo. No caso de ser individual, é imperativo considerar:

- Se é para “castigar” o aluno (devido a comportamentos de desvio);
- Se é para ajudar o aluno a alcançar os objetivos pretendidos;
- Ter em conta se o aluno está preparado para receber o *feedback* e se sente necessidade de o receber;
- Se o aluno acha pertinente o *feedback*;
- Que é necessário que o aluno receba *feedbacks* positivos e negativos, ou seja, o aluno deverá saber o que realizou com eficiência e com ineficiência (em maior quantidade os aprovativos que os desaprovativos);
- Que não é interpretado como uma crítica destrutiva.

No caso de ser coletivo, é necessário ter em conta:

- Dar informação sobre a “atmosfera” da aula;
- Dar exemplos de determinados alunos;
- Ter em consideração os aspetos referidos nos *feedbacks* individuais.

O *feedback* ainda se poderá qualificar da seguinte forma:

- Descritivo;
- Prescritivo;
- Interrogativo;
- Aprovativo;
- Desaprovativo;
- Específico.

8.2. Trabalhos não presenciais

Os trabalhos não presenciais, representam um papel importante relativamente à rentabilização do tempo passado na tarefa, uma vez que os alunos ao pesquisarem determinados conteúdos fora das aulas poderão rapidamente na aula seguinte operacionalizar esses mesmos conteúdos, reduzindo o tempo de exposição por parte do professor.

9. Avaliação

A avaliação é um instrumento de controlo do processo de ensino-aprendizagem, que permite valorizar as potencialidades do aluno e o ato pedagógico do professor (Batalha, 2004).

9.1. Avaliação formativa contínua

Esta irá decorrer ao longo de todas as aulas com vista a acompanhar o nível em que os alunos se encontram e com base no seu desempenho, perceber a sua progressão de aula para aula. Este processo será acompanhado pela resposta dos alunos à colocação de problemas, pelo registo diário de dados dos diferentes alunos e suas intervenções, pelo registo do seu empenho, dos seus tempos de realização dos percursos e dos respetivos cartões de controlo devidamente preenchidos.

Deste modo, é possível ir fazendo alguns ajustamentos necessários ao processo de ensino-aprendizagem, embora possa dispensar espaço e tempo próprio, implica mais uma consciencialização por parte do professor acerca do estado inicial da turma e sua evolução no tempo (Batalha, 2004).

9.2. Avaliação sumativa

Para Rodrigues (2003) este tipo de avaliação, pretende observar os resultados atingidos depois de uma intervenção. Ou seja, na maioria das vezes, este tipo de avaliação traduz-se na classificação obtida pelo aluno (uma nota, um valor numérico) num dado momento da unidade didática, normalmente no fim desta, ou no fim do período letivo (Cortesão, n.d.).

9.3. Ficha de registo de avaliação sumativa

Temos como instrumento da avaliação contínua uma ficha de registo, no entanto este instrumento deverá ser válido, e para tal deve medir aquilo que realmente pretendemos. *“A preocupação com a validade é, antes de mais, aquela exigência por parte do investigador que procura que os seus dados correspondam estritamente àquilo que pretendem representar, de um modo verdadeiro e autêntico”* (Gauthier, 1987, cit. Hébert et al., 1994, p. 68).

Tal como nos diz Martins (2006 p.5) a validade refere-se ao grau que um instrumento mede realmente a variável que pretendemos medir, *“(…) um instrumento é válido na extensão em que mede aquilo que se propõe medir”*. Hébert et al. (1994, p.68) abordam o problema da validade nas investigações qualitativas da seguinte forma: *“a validade levanta o problema de saber se o investigador observa realmente aquilo que pensa estar a observar”*. Para registar e verificar a evolução dos alunos, é fundamental elaborar uma ficha de registo que obtenha indicadores observáveis.

9.4. Avaliação sumativa de ginástica

Especificando a matéria de ginástica, a avaliação final foi realizada individualmente, onde cada aluno preenchia a sua folha de registo com a ordem pela qual pretendia realizar os elementos gímnicos, os alunos entregaram esta ficha no dia da avaliação.

Os alunos foram avaliados num esquema simples, com todos os elementos abordados e trabalhados ao longo das aulas, sendo que a sequência foi concebida pelos próprios.

9.5. Avaliação sumativa de orientação

No que concerne à avaliação de orientação, esta suscitou algumas dúvidas e dificuldades, de forma a solucionar esta questão debatemos o assunto entre o núcleo de estágio e com os orientadores. Após uma reflexão, concluímos que o sistema

9.5.1. Tempos de realização do percurso (10 valores)

Os alunos foram organizados por duplas para os percursos de orientação. No entanto, a pontuação será atribuída individualmente a cada aluno consoante os resultados obtidos em cada um dos percursos.

Será encontrado o tempo médio de cada percurso (5 percursos), resultante da média dos tempos obtidos pelos pares nas 3 turmas dos estagiários (turma 3, 5 e 7) sem contabilizar as penalizações. A partir deste tempo médio, traçámos os intervalos de tempo que corresponderão a uma nota com o valor máximo de 10 valores. Para todos os percursos de orientação, definimos que o valor mínimo que os alunos deveriam obter neste parâmetro de avaliação seria 5 e não menos. Isto porque, considerando que todos se empenharão e realizarão o percurso, não seria justo, terem menos de metade da cotação.

Para cada dupla, o tempo considerado como resultado do percurso será o tempo obtido já contabilizando as penalizações relativamente ao incorreto preenchimento do cartão de controlo.

9.5.2. Mini-teste teórico-prático (10 valores)

Outro parâmetro de avaliação prática desta matéria de ensino é a realização de um mini-teste de orientação em que os alunos terão de identificar o mapa, de acordo com o local onde estão sentados, marcar a sua localização no mesmo e responder a uma serie de questões práticas, tendo um outro mapa (dos que foram utilizados nos percursos dentro da escola) em mão.

9.5.3. Avaliação sumativa de orientação dos casos especiais

A determinação dos casos especiais prende-se com o facto de alguns alunos da turma não terem autorização dos seus encarregados de educação para realizarem os percursos de orientação fora da escola. Assim, terá de ser encontrada uma solução de modo a que estes alunos não fiquem prejudicados na sua avaliação.

Após algumas discussões e troca de opiniões, o núcleo de estágio chegou a um consenso. A avaliação será feita do seguinte modo:

- Relativamente ao ponto 1 este mantém-se. Ou seja, serão atribuídos 10 valores para os tempos realizados apenas nos percursos dentro da escola (avaliados do mesmo modo que a restante turma), mais um outro que será criado por nós. O percurso extra para avaliação pretende ser diferente dos já realizados, com um grau de dificuldade mais exigente e com um valor mínimo de pontuação (relativamente aos intervalos) mais baixo.

Ambos os resultados serão somados, far-se-á uma média e resultará a nota final.

- O ponto 2 mantém-se exatamente igual: 10 valores para o mini teste teórico-prático de orientação.

Consideramos que este sistema é o mais justo e adequado, aquando comparado com o que tínhamos inicialmente pensado, ou seja, através do ranking realizado aula a aula. Ao valorizarmos o melhor resultado, estaríamos a ser injustos para os restantes alunos que igualmente irão participar em todas as aulas, e também pelo facto de nos encontramos no contexto escolar, todo este processo deverá ser um processo de integração.

10. Considerações finais

Apesar da matéria de orientação, ter aparecido para substituir a impossibilidade de usar a piscina, foi uma experiência muito rica, quer para o aluno quer para o professor, pois só assim os alunos puderam ter contacto com os desportos de adaptação ao meio no decorrer deste ano letivo. No entanto, achamos que seria pertinente e importante para os alunos que estas se tivessem refletido em mais aulas, no entanto devido a vários fatores que não conseguimos controlar acabámos por ter disponíveis apenas 4 aulas de orientação.

Ao abordar estas duas matérias em simultâneo, pretendemos que os alunos compreendessem que diferentes matérias, solicitam comportamentos diferentes, nomeadamente na ginástica, os alunos trabalhavam individualmente para alcançar os seus objetivos, no entanto o mesmo não acontecia das aulas de orientação, pois o sucesso só era conseguido, aquando partilhado com o companheiro.

Considerando as distintas características nestas duas matérias, o ensino das mesmas requereu um cuidado especial, pois na matéria de ginástica, os alunos mostraram-se muito pouco autónomos, de modo que tivemos de adotar um estilo de ensino de comando, só assim conseguimos o empenhamento total dos alunos. Nesta matéria, a maioria dos alunos apresentou reais melhorias, evidenciando dois alunos que no início desta matéria não conseguiam realizar o rolamento à frente, no término das aulas já o realizavam, embora com algumas lacunas, o mesmo sucedeu com 3 alunos ao nível da roda. No que concerne ao pino, este era o elemento que os alunos mais receavam executar, no dia da avaliação final todos os alunos executaram este elemento, excetuado duas alunas que o fizeram no espaldar, no entanto mesmo estas duas alunas evoluíram muito. Quando falamos em progressão na matéria de orientação, torna-se difícil de avaliar, uma vez que não fizemos avaliação diagnóstica e porque tivemos poucas aulas. Refletindo sobre o assunto, achamos que teria sido pertinente ter realizado o mesmo mini-teste de orientação no início das aulas e comparar essa mesma evolução.

Ao longo desta unidade didática, pelos recursos temporais e espaciais lecionamos apenas orientação e ginástica, solicitando comportamentos desses mesmos desportos, por acharmos ser pertinente que os alunos não percam os comportamentos solicitados nos períodos anteriores, não apresentando perdas ao nível da aprendizagem pela falta de estímulo, optámos por no início das aulas realizar jogos pré-desportivos, com o intuito de trabalhar a resistência e simultaneamente

desenvolver comportamentos solicitados inerentes a outras taxonomias, nomeadamente desportos de combate e desportos coletivos.

Relativamente aos desportos coletivos, realizávamos o jogo “futebol aranha”, os alunos mostraram grande empenhamento e ao mesmo tempo trabalhavam os princípios dos jogos desportivos coletivos. Nas restantes aulas realizamos a ativação geral com alguns “jogos dos toques” e simultaneamente solicitamos nos alunos alguns dos comportamentos presentes os desportos de combate, nomeadamente o conhecimento do “eu” no diálogo com o outro. São “jogos” simples, que pretendem solicitar alguns dos comportamentos dos desportos de combate, não sendo desportos de combate por si só.

No início, destas aulas dois alunos apresentaram atestado médico, ambos com lesões no pé, não podendo realizar as aulas. Para solucionar esta questão, elaboramos um plano de aula específico para esses dois alunos, uma vez que se encontravam os dois lesionados num dos pés, o mesmo plano de aula foi aplicável para os dois. ([clique aqui para consultar o plano de aula alternativo](#)).

No decorrer das aulas, tivemos alguma dificuldade em controlar a prática destes alunos apesar do espaço de aula ser o mesmo. Apesar de ser benéfico que os alunos impossibilitados realizem aulas alternativas e do PNEF (Jacinto et al., 2001) apelar à autonomia dos alunos, verifica-se que nem todos os alunos que chegam ao ensino secundário têm a capacidade de ser autónomos nas aulas de educação física e precisam de um controlo constante para realmente cumprirem com os exercícios propostos, no entanto estes dois alunos surpreenderam pela positiva, por se mostrarem capazes de cumprir com o plano de aula, no entanto temos consciência que devíamos ter dado mais atenção a estes alunos e mais feedbacks.

Apesar de não ter sido possível, abordar nenhuma destas matérias ao longo de todo o ano letivo, devido às instalações específicas, os comportamentos solicitados nos desportos individuais estiveram presentes ao longo de todo o ano letivo, pelo que no 3º período foi possível por parte dos alunos realizar esse transfere para a matéria de ginástica (natação no 1º período, atletismo no 1º e 2º período).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). *A Rotura: A sistemática das Actividades Desportivas*. Torres Novas: Edição VML.

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

Cortesão, L. (n.d.). *Formas de ensinar, formas de avaliar*. Obtido de Faculdade de psicologia e ciências da educação da universidade do porto.: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/26195/2/47142.pdf>

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa Nacional de Educação Física, Ensino Básico, 3º Ciclo*. Obtido em Janeiro de 2011, de Ministério da Educação: <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=54&ppid=3>

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001c). *Programa Nacional de Educação Física, 10º, 11º e 12º anos, Cursos Científico-humanísticos e Cursos Tecnológicos* . Obtido em 10 de 10 de 2010, de Ministério da Educação: http://www.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/213/ed_fisica_10_11_12.pdf.

Piéron, M. (1996). *Formação de professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Rodrigues, G. (2003). *A avaliação na educação física escolar: caminhos e contextos*. Obtido em 25 de Maio de 2011, de Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, p. 11-21: <http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/remef/article/view/1327/1033>

Organização mundial de saúde. (1946). *Preâmbulo da Constituição da Organização Mundial da Saúde*, 11 de Junho de 1946.

Rodrigues, G., (2003). *A avaliação na educação física escolar: caminhos e contextos* *Revista mackenzine de educação física e esporte*. 11 -21.retirado a 25 de Maio de 2011 de <http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/remef/article/view/1327/1033>

Santos, J. (n.d.) *Avaliação no ensino a distância*. *Revista iberoamericana de educación*. Retirado a 22 de Maio de 2011 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1372Severo.pdf>

ANEXO G: Estrutura do plano de aula

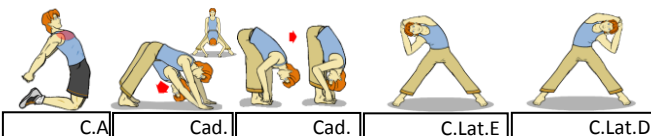
PLANO DE AULA

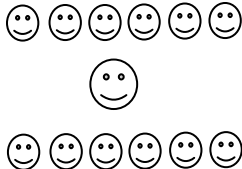
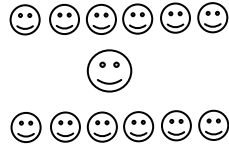
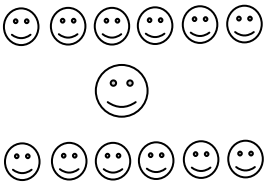
Ano / Turma: 12º 3 N° Alunos: 4 Aula nº: 4 Data: 02/03/2012 Hora: 09:45l Duração: 75m LOCAL: Pavilhão Dança (14) Voleibol (11)

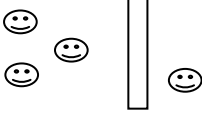
MATERIAL NECESSÁRIO: 11 bolas de basquetebol / 12 bolas de voleibol / Giz /coluna portátil / pen

OBJECTIVOS: Desenvolver as capacidades condicionais (resistência, força, flexibilidade e coordenação). Consolidar os conteúdos de dança (chá chá chá, valsa e jive). Bloco no voleibol. Serviço por cima. Jogo formal 6x6.

SUMÁRIO DA AULA: Desenvolvimento das capacidades condicionais (resistência, força, flexibilidade e coordenação). Consolidação dos conteúdos de dança. Bloco no voleibol. Serviço por cima. Jogo formal 6x6.

ESTRUTURA	HORA	T.D.P.	OBJECTIVOS COMPORTAMENTAIS (Conteúdos do programa)	OBJECTIVOS OPERACIONAIS	
				Descrição	Organização (Condições de realização e/ou Representação gráfica)
Inicial	09:50h	1'		Chamada	
	09:51h	10'	Trabalho das capacidades condicionais Resistência	Coreografia de aeróbica com bola 4 marcha para a frente (rodar braço) 4 corridas para trás (com drile) 4 lunge frontal ----- 8 passo e toca – com simulação de remate (2t) 8 passo joelho (2t) ----- 4 passo cruzado (4t) – a rodar 4 passo em V saltado (4t) (com drile) 8 squat jump ----- 8 balanços com braços 8 ponei	Os alunos encontram-se em xadrez virados para a p de frente para a professora.
	10:01h	1'	Medir a FC (5 segundos)	11 – 15 FC	Alunos da lista
	10:02h	1'		Organização em xadrez	
	10:03h	10'	Trabalho das capacidades condicionais Força Exercícios de força resistente	Trabalho de força resistente (ver bonecos) em circuito, 2 series, alternando os Grandes Grupos Musculares MI / MS / MI / ABD / TR / ABD 	
	10:13h	7'	Trabalho das capacidades condicionais Flexibilidade	2 Séries de exercícios, mantidos estaticamente por 30'', alternados por cadeia / grupo muscular 	
Condição Física	10:20h	1'	Explicação		

10:21h	4'	Realiza uma Coreografia dada pela professora, com intervenção da professora 12º Ano Nível Elementar Coopera com os companheiros, incentiva a sua participação na actividade considerando, por seu lado, as propostas que lhe são dirigidas. Analisa as suas acções e as dos companheiros, nos diferentes tipos de situação, apreciando as qualidades e características do movimento. Aceita limitações do parceiro, bem como as suas falhas, procurando o êxito do grupo em todas as situações. Respeita o espaço partilhável, mantendo distância dos outros pares, de modo a evitar choques que perturbem o seu desempenho. Realiza uma coreografia dada pela professora com todos os passos abordados nas aulas anteriores. Mantém uma postura natural, com os ombros descontraindo. Utiliza princípios básicos de condução Respeita a estrutura rítmica. Intervenção Pedagógica: Consolidação	Mantém uma postura natural, com os ombros descontraindo. Passo base: H – pé ESQ frente M – pé DIR atrás 8 passos a marcar no lugar 4 passos base 2 New York 2 spot turn (direita/esquerda) 1 volta avançando pé direito 3 passos base 4 aberturas para fora 4 passos base 4 Shoulder to shoulder 8 passos base 5 frases musicais	Os alunos encontram-se em xadrez virados para a parede frente para a professora. 
10:25h	1'	Transição / explicação		
10:26h	5'	Valsa inglesa 12º Ano Nível Elementar Coopera com os companheiros, incentiva a sua participação na actividade apresentando sugestões de aperfeiçoamento, e considerando, por seu lado, as propostas que lhe são dirigidas. Analisa as suas acções e as dos companheiros, nos diferentes tipos de situação, apreciando as qualidades e características do movimento. Aceita limitações do parceiro, bem como as suas falhas, procurando o êxito do grupo em todas as situações. Respeita o espaço partilhável, mantendo distância dos outros pares, de modo a evitar choques que perturbem o seu desempenho. Realiza uma coreografia dada pela professora com todos os passos abordados nas aulas anteriores. Mantém uma postura natural, com os ombros descontraindo. Utiliza princípios básicos de condução Respeita a estrutura rítmica. Intervenção pedagógica: consolidação	H 1- PD avança 2- PE para o lado 3- PD fecha PE 4-PE recua 5-PD para o lado 6- PE fecha PD M 1- PE recua 2- PD para o lado 3- PE fecha PD 4- PD avança 5- PE para o lado 6- PD fecha PE Passo base ¼ de volta ½ volta	Os alunos encontram-se em xadrez virados para a parede frente para a professora. Postura H- olham sobre ombro direito das mulheres M- olham sobre ombro direito dos homens 
10:31h	1'	Transição / explicação		
10:32h	6'	Realiza o Passe base do jive Realiza o passo change of place Intervenção pedagógica: Consolidação	H- perna esquerda recua, cruza ligeiramente (peso na perna esquerda) H- começa com o passo base, perna esquerda recua, peso na perna direita. Chacê esquerda (2passos pequenos). Chacê direita com 1/2 rotação do corpo para o lado esquerdo (2 passos maiores, enquanto a mulher roda) M- perna direita recua, cruza ligeiramente (peso na perna direita) M- perna direita recua, peso na perna esquerda chacê lado direito, 1/2 volta esquerda para acabar a volta mais um passo juntar. – passa por baixo do braço esquerdo do senhor	H – virados para a parede > rede M – viradas para a outra turma > Campo 
10:38h	1'	Transição / explicação – voleibol		

	10:39h	5'	Serviço por cima tipo ténis colocando a bola numa zona de difícil recepção	Recebe o serviço em manchete, amortecendo a bola e enviando-a (por alto) ao companheiro em situação de passador, de modo a que este possa realizar o passe. Realiza 3 toques e passa para o outro lado para realizar novamente o serviço.	
	10:44h	20'	Jogo condicionado 4x4 (bloco individual)	Jogo condicionado 4x4: 4.1 - Serve por baixo ou por cima colocando a bola numa zona de difícil recepção. 4.2 - Recebe o serviço em manchete, amortecendo a bola e enviando-a (por alto) ao companheiro em situação de passador, de modo a que este possa realizar o passe. 4.3 - Na situação de passador, posiciona-se correctamente e oportunamente para passar a bola a um companheiro, de modo a facilitar-lhe a finalização. 4.6 - Na defesa (próximo da zona da qual a bola), avisa os companheiros e posiciona-se para, de acordo com a trajectória da bola, executar um passe ou manchete, dando continuidade às acções da sua equipa. 4.7 - Ao ataque da equipa adversária (em remate), executa o bloco individual, procurando impedir que a bola transponha a rede para o seu campo, coordenando o tempo de salto com o tempo de remate do adversário. 4.8 - Durante o bloco da sua equipa, desloca-se em atitude defensiva protegendo a acção do companheiro, de acordo com a sua posição e o local do remate. 5 - Realiza com correcção e oportunidade o jogo e em exercícios-critério, as técnicas de: a) serviço por baixo b) manchete (defesa e baixa), c) bloco, d) deslocamentos e posições e) ofensiva e f) defensiva básica	Pés orientados para o campo adversário, colocando o pé contrário ao membro superior do batimento numa posição mais avançada; Realizar o lançamento da bola na vertical com a mão oposta ao contacto; Armar o membro superior de batimento, fletindo ligeiramente o antebraço sobre o braço à altura da cabeça, puxando-o para cima do ombro; Contactar a bola com a palma da mão; O curso do braço de batimento deve seguir a trajectória da bola após o contacto. Rotação: 10:50h 10:56h – vencedores jogam entre si
Final	11:04h			Verificar e contar o material.	

Legenda:
T.D.P. – Tempo Disponível para Prática

Place: 5567116

MEDIÇÃO FC:		Material		Nota
Nome	FC (5'')	02/03/2012	Debora	
Márcia	13		Inês	
Beatriz	12	08/03/2012	João Pedro	
Ana Isabel	14		José Paulo	
Catarina S.	15			
Mariana A.	14			

AVALIAÇÃO DO EMPENHAMENTO MOTOR				
	Pouco	Baixo	Esporádico	Absorto
Resistência				X
Força				X
Flexibilidade			X	
Dança			X	
Voleibol				x

ANEXO H: Documento de apoio de atletismo



ESCOLA SECUNDÁRIA JAIME MONIZ

Ano letivo 2011-2012

Núcleo de Estágio de Educação Física

Disciplina de Educação Física

DOCUMENTO DE APOIO

ATLETISMO



ÍNDICE

ATLETISMO	175
BREVE HISTÓRIA	175
1. CORRIDAS	177
1.1. CORRIDA DE VELOCIDADE.....	177
Regras mais relevantes:.....	177
Técnica da corrida de velocidade:.....	177
1.2.CORRIDAS DE ESTAFETAS	181
Regras mais relevantes.....	181
Técnicas de Transmissão.....	181
Partida e fases das corridas de estafetas.....	183
2. SALTOS	189
2.1. SALTO EM COMPRIMENTO	189
Regras mais relevantes do salto em comprimento:	189
Técnica do salto em comprimento:	189
2.2.TRIPLO SALTO	192
Regras mais relevantes do triplo salto:.....	192
Técnica do triplo salto:.....	192
3. LANÇAMENTOS	196
3.1. LANÇAMENTO DO PESO.....	197
Regras mais relevantes:.....	197
Técnicas de lançamento:	198
3.2.LANÇAMENTO DO DISCO	200
Regras mais relevantes.....	200
Técnica de lançamento.....	201
BIBLIOGRAFIA:	204

ATLETISMO

Segundo alguns autores, o atletismo enquadra-se no grupo taxonómico dos desportos individuais. Os desportos individuais fazem com que o desportista centre toda a sua atenção no movimento que pretende realizar, isolando-se de tudo o resto que possa desviar a sua atenção. As regras e regulamentos destes desportos descrevem um contexto inalterável no qual se desenrolam as suas provas. Os desportos individuais, caracterizam-se pelo facto do desportista sentir e compreender, de uma forma muito fina, qualquer alteração no seu desempenho, conseguindo assim uma otimização dos seus gestos e consequentemente desenvolver um conhecimento muito profundo de si próprio.

BREVE HISTÓRIA

Podemos dizer que a história do Atletismo é a história do Homem, pois prossegue os seus gestos naturais, que eram também os instrumentos da sua sobrevivência. Na realidade, a corrida, os saltos e os lançamentos eram os meios utilizados para o Homem subsistir no contacto com a Natureza. A corrida para perseguir a caça ou fugir dos animais selvagens, os saltos para ultrapassar os inúmeros obstáculos da vida nómada e os lançamentos para atirar os instrumentos de caça.

Já na antiguidade, estas atividades desenvolveram-se de modo a constituírem um excelente meio de preparação para a guerra e aquisição de bens essenciais à Vida. O Atletismo, palavra de origem grega (Aethlos = esforço) é uma atividade que se desenvolveu tendo por base o desenvolvimento e aproveitamento de certas capacidades específicas do Homem – o que unido ao espírito desportivo, se constituiu num conjunto de atividades lúdicas, praticadas desde épocas muito antigas nos momentos de ócio e por um grande número de culturas que interpretavam perfeitamente este tipo de práticas segundo a sua própria visão.

Foi na antiga Grécia, onde as atividades atléticas tinham particular relevância na educação, que o Atletismo surgiu como uma modalidade desportiva, que era objeto de competição, proporcionando assim o aparecimento dos antigos Jogos Olímpicos. Consta que aconteceram

pela primeira vez no ano de 776 a.C., em Atenas. A partir daí o Atletismo tem sido a expressão máxima destes jogos, e a sua expansão pelo mundo sucedeu de forma fácil e natural.

O Atletismo é a forma mais antiga de um desporto organizado.

1. CORRIDAS

1.1. CORRIDA DE VELOCIDADE

Regras mais relevantes:

Nas provas oficiais, é obrigatório realizar a partida utilizando blocos de partida que deverão ser fixados à pista, atrás da linha de partida.

As corridas de velocidade são efetuadas em pistas individuais e os atletas devem correr dentro da sua pista até ao final da prova. No caso de um atleta ultrapassar as linhas da sua pista, tirando vantagem desse facto ou prejudicando outro atleta, é desclassificado.

É considerado falsa partida quando o atleta:

- Inicia o seu movimento antes do tiro de partida;
- Após a voz de partida “prontos”, não assumir, sem demora, a sua posição completa e final de partida nos blocos.

Após uma falsa partida, o atleta é avisado. Se repetir é desclassificado.

Técnica da corrida de velocidade:

As corridas de velocidade são constituídas por quatro fases fundamentais: partida, fase de aceleração, fase de manutenção da velocidade máxima e fase de desaceleração e chegada.

Na **primeira fase** da partida, o atleta deverá estar atento ao juiz de partida que utiliza três vozes/sons de comando para dar início à prova.

1º “Aos seus lugares”

- Cinco apoios no chão
- As mãos ligeiramente mais afastadas que a largura dos ombros
- O polegar e o indicador afastados e colocados lateralmente e atrás da linha de partida

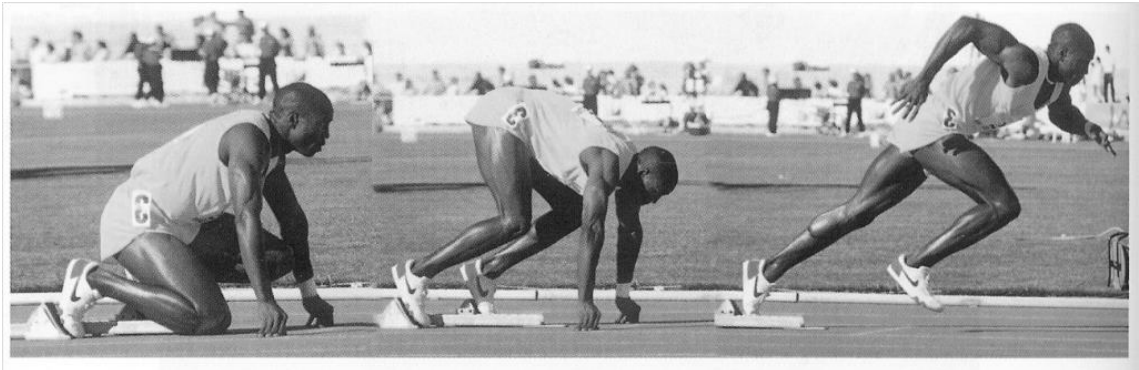
- O joelho do membro inferior mais recuado, no chão e o do membro inferior mais avançado na direção da linha de partida

2º “Prontos”

- Quatro apoios (elevação da bacia acima da linha dos ombros)
- Os membros inferiores (MI) fletidos exercendo pressão nos dois blocos
- Os ombros avançam ligeiramente relativamente à linha das mãos, deslocando o peso do corpo para a frente

3º Tiro de partida

- As mãos deixam o solo em simultâneo
- Forte impulsão dos MI com extensão da perna da frente
- Avanço rápido do joelho da perna de trás
- Os membros superiores (MS) iniciam uma ação enérgica



Na **segunda fase** da partida, os primeiros apoios são mais próximos uns dos outros e a amplitude de passada vai aumentando progressivamente.

Nesta fase a velocidade de aceleração assume um papel predominante e as características individuais, como o potencial muscular e a coordenação, irão condicionar a capacidade de aceleração de cada um.

- Apoiar o terço anterior do pé

- Apoios rápidos e enérgicos no solo
- Redução gradual da inclinação do tronco à medida que a amplitude e frequência de passada aumenta
- Tronco assume posição normal da corrida passados aproximadamente 20m

Fase de Aceleração:

O atleta adota uma passada mais frequente e com menor amplitude (mas que progressivamente vai aumentando).



Fase de manutenção da velocidade máxima:

Uma boa coordenação entre a ação dos MI e MS é fundamental nesta fase da corrida.

Aqui, a capacidade mais solicitada é a velocidade máxima.

- MS fletidos junto do tronco
- MS descontraídos
- Ligeira inclinação do tronco à frente
- Contacto com o solo feito com o terço anterior do pé.



Fase de desaceleração e chegada:

Esta fase ocorre em todas as corridas de velocidade; no entanto, é mais notória numa corrida de 400m do que numa de 100m.

A capacidade que aqui é solicitada é a velocidade de resistência do indivíduo.

- Tentar manter os joelhos altos
- Manter a amplitude de passada
- Não alterar a técnica de corrida
- Inclinar o tronco para a frente sobre a meta.



1.2. CORRIDAS DE ESTAFETAS

Regras mais relevantes

O corredor deverá transportar o testemunho o mais rapidamente possível da linha de partida à linha de chegada, evitando a perda da velocidade na passagem do testemunho.

A passagem do testemunho de um corredor para o outro deve obrigatoriamente efetuar-se de mão em mão e nas zonas regulamentares de 20 metros (zona de transmissão). Para as estafetas de 4x60m a 4x200m, uma zona de balanço de 10 metros precede a zona de transmissão (pré - zona). Depois da transmissão do testemunho, o atleta transmissor tem de continuar no seu corredor até que todas as entregas tenham terminado.



Técnicas de Transmissão

Transmissão descendente ou técnica americana:



O atleta que transmite traz o testemunho na mão esquerda e passa o testemunho para a mão direita do recetor de cima para baixo. Após a receção, o atleta que recebeu faz a mudança do testemunho para a outra mão.

Transmissão ascendente ou técnica alemã:



O atleta que transmite traz o testemunho na mão esquerda e passa o testemunho para a mão direita do recetor de baixo para cima. Após a receção, o atleta que recebeu faz a mudança do testemunho para a outra mão.

Função de quem transmite:

- Vem em corrida e tem como função colocar o testemunho na mão do colega de equipa.
- Quando sente o colega ao seu alcance deve emitir um sinal sonoro (ex.: TOMA) e esperar que ele coloque a mão atrás para receber o testemunho.
- Após isso acontecer deve colocar-lhe o testemunho na mão e abandonar a corrida.

Função de quem recebe:

- Deve colocar-se em posição de partida de pé.
- Deve olhar por cima ou por baixo do ombro do lado da mão com que vai receber o testemunho.
- Deve arrancar quando o colega passa por uma marca previamente estabelecida entre ambos.
- Deve colocar a mão atrás, quando o colega emite o sinal sonoro, fixando a mão com o polegar bem afastado do indicador.
- Por fim, quando sente o testemunho na mão deve fechá-la e continuar a corrida.

Descrição da técnica de transmissão:

- Normalmente os atletas que correm na curva transportam o testemunho na mão direita e os atletas que correm nas retas transportam o testemunho na mão esquerda.
- Na transmissão os atletas devem colocar-se ligeiramente afastados lateralmente, alinhando o ombro de quem vai passar pelo ombro de quem vai receber, ou seja, quem corre na curva deve andar o mais encostado possível ao rebordo interno da pista e quem corre na reta o mais próximo possível do rebordo externo.
- Quem recebe o testemunho, ao colocar o braço esticado atrás, afasta o polegar do indicador e aponta ambos estes dedos para o chão, esperando que o colega lhe coloque o testemunho entre eles.
- Quem transmite, depois de emitir o sinal sonoro espera que o colega coloque a mão atrás e depois passa-lhe o testemunho num movimento ascendente ou descendente.
- A transmissão deve ser feita sem quebra nítida de velocidade.

Partida e fases das corridas de estafetas

Partida:

Tal como nas corridas de velocidade, na primeira fase da partida, o atleta deverá estar atento ao juiz de partida que utiliza três vozes/sons de comando para dar início à prova.

1º “Aos seus lugares”

- Cinco apoios no chão
- As mãos ligeiramente mais afastadas do que a largura dos ombros
- O polegar e o indicador afastados e colocados lateralmente e atrás da linha de partida
- O joelho do membro inferior de trás no chão e o do membro inferior da frente na direção da linha de partida



2º “Prontos”

- Quatro apoios (elevação da bacia acima da linha dos ombros)
- Os membros inferiores (MI) fletidos exercendo pressão nos dois blocos
- Os ombros avançam ligeiramente relativamente à linha das mãos, deslocando o peso do corpo para a frente



3º Tiro de partida

- As mãos deixam o solo em simultâneo
- Forte impulsão dos MI com extensão da perna da frente
- Avanço rápido do joelho da perna de trás
- Os membros superiores (MS) iniciam uma ação enérgica



Na **segunda fase da partida**, os primeiros apoios são mais próximos uns dos outros e a amplitude de passada vai aumentando progressivamente.

Nesta fase a velocidade de aceleração assume um papel predominante, e as características individuais, como o potencial muscular e a coordenação, irão condicionar a capacidade de aceleração de cada um.

- Apoiar o terço anterior do pé
- Apoios rápidos e enérgicos no solo
- Redução gradual da inclinação do tronco à medida que a amplitude e frequência de passada aumenta
- Tronco assume posição normal da corrida passados aproximadamente 20m

Fase de Aceleração:

O atleta adota uma passada mais frequente e com menor amplitude (mas que progressivamente vai aumentando).

Fase de manutenção da velocidade máxima:

Uma boa coordenação entre a ação dos MI e MS é fundamental nesta fase da corrida.

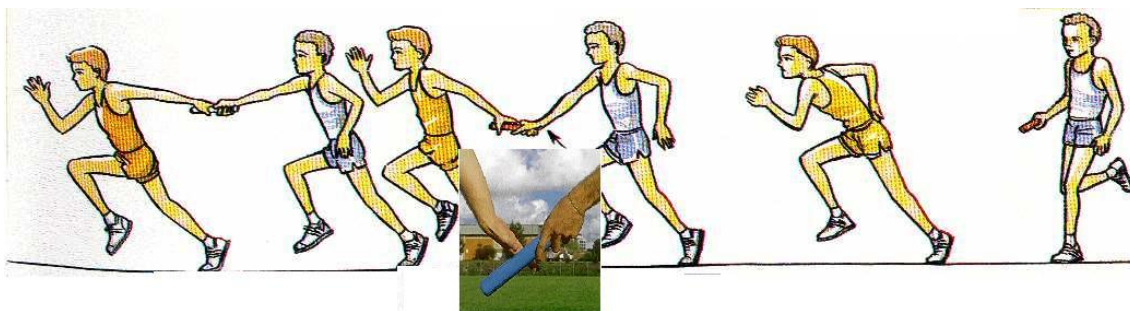
Aqui, a capacidade mais solicitada é a velocidade máxima.

- MS fletidos junto do tronco
- MS descontraídos

- Ligeira inclinação do tronco à frente
- Contacto com o solo feito com o terço anterior do pé.



Fase de transmissão do testemunho

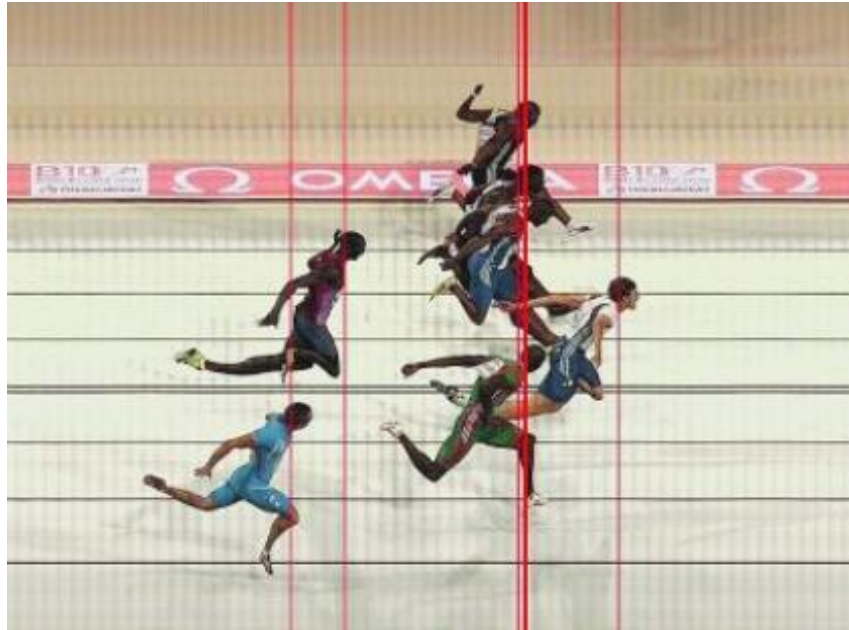


O corredor transmite o testemunho com o mínimo de perda de velocidade ao outro corredor. Para tal, é necessário sincronizar o movimento de ambos para manter o transporte do testemunho o mais veloz possível.

Fase de desaceleração e chegada:

A capacidade que aqui é solicitada é a velocidade de resistência do indivíduo.

- Tentar manter os joelhos altos
- Manter a amplitude de passada
- Não alterar a técnica de corrida
- Inclinar o tronco para a frente sobre a meta



2. SALTOS

Existem dois tipos diferentes de saltos:

- Horizontais (Salto em Comprimento e Triplo Salto);
- Verticais (Salto em Altura e Salto à Vara).

2.1. SALTO EM COMPRIMENTO

Regras mais relevantes do salto em comprimento:

O salto em comprimento consiste na realização de uma corrida rápida, uma chamada ativa, procurando “transformar” a velocidade adquirida na maior distância horizontal possível (salto).

O pé de chamada não pode pisar a linha da tábua de chamada pois corresponde a uma falta que invalida o salto.

Técnica do salto em comprimento:

O salto em comprimento é composto por 4 fases:

1. Corrida de balanço
2. Chamada
3. Fase aérea (voo)
4. Queda ou Recepção

Na fase da corrida de balanço o aluno deve acelerar no sentido de maximizar a sua velocidade. Na fase da chamada o aluno procura gerar velocidade vertical e minimizar a perda de velocidade horizontal.

Na fase de voo o aluno deve preparar a recepção.

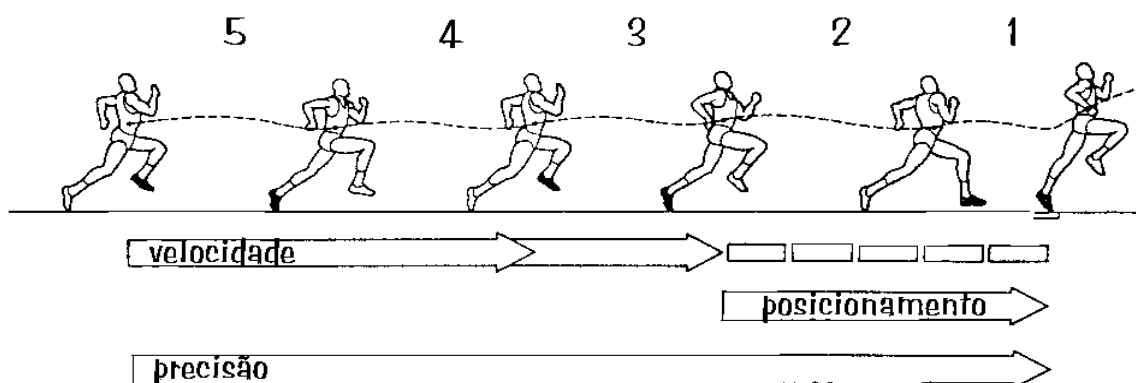
Na fase da recepção o aluno procura maximizar a distância do percurso de voo e minimizar a perda de distância no contacto com o solo.

Corrida de balanço:

A distância da corrida de balanço pode variar entre 10 passadas (para os jovens alunos) até mais de 20 passadas (para alunos avançados).

A técnica da corrida de balanço é semelhante à técnica da corrida de velocidade anteriormente explicada.

A **velocidade deve aumentar progressivamente até à tábua de chamada.**



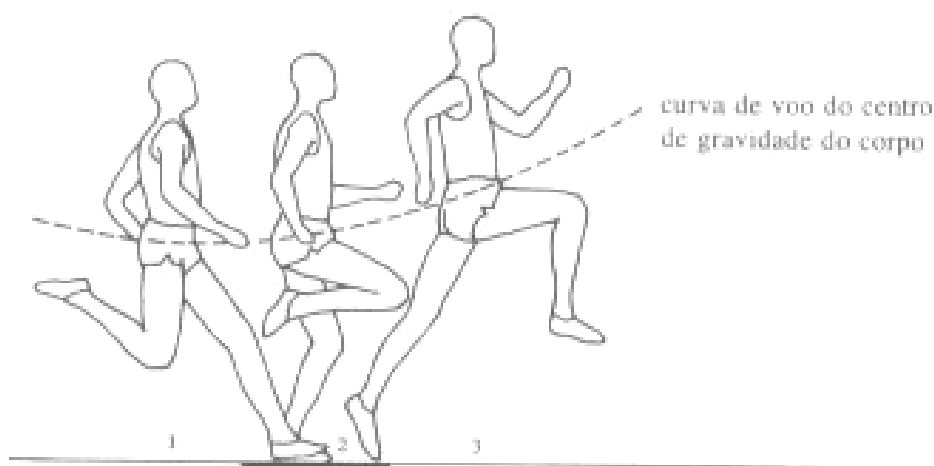
Chamada:

A planta do pé deve fazer um contacto com o solo de forma rápida e ativa.

O tempo de chamada deve ser minimizado através de uma flexão mínima da perna de chamada.

O aluno deve fazer uma extensão completa das articulações do tornozelo e joelho.

Nesta fase é pretendido **transferir a velocidade horizontal para a autoprojeção do corpo** com uma componente mais vertical. Dependerá do ângulo, altura e velocidade de saída do corpo.



Voo (técnica do salto na passada):

O MI livre é mantido na posição da fase de chamada. O tronco deve permanecer direito e vertical.

Movimento pendular alto (o pé nunca se deve encontrar debaixo da nádega, mas sim ligeiramente à frente do joelho);

Tem de existir um bloqueio.

O M.I. de chamada está em constante movimento durante a maior parte do voo.

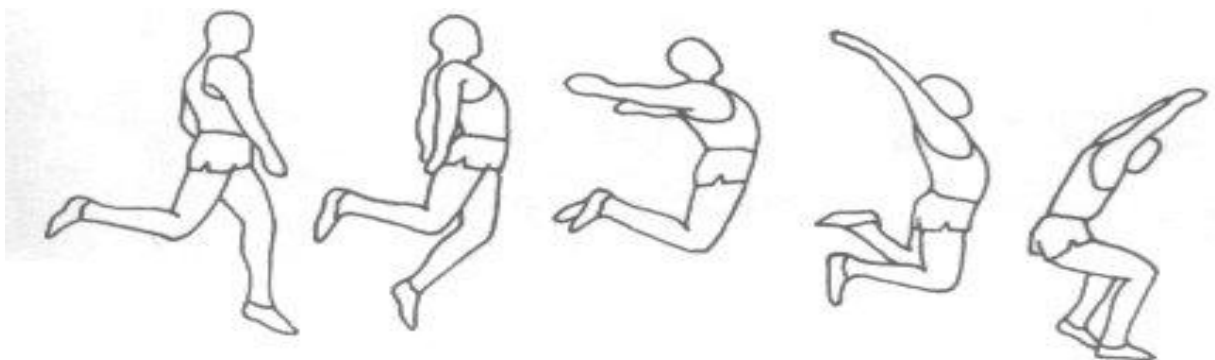
O MI de chamada é fletido e lançado para a frente e para cima perto do final da fase de voo. Ambos os MI devem estender-se para a frente antes da receção.

Evitar contramovimento;

Evitar que os segmentos do corpo andem para baixo ou para trás.

O membro superior (M.S.) do lado do MI de chamada termina as funções logo após a saída;

O M.S. do lado do MI de balanço vai tentar contactar o MI de chamada.



Queda ou receção:

Os MI devem estar quase em extensão completa.

O tronco deve estar inclinado para a frente.

Os MS devem ser puxados para trás.

A bacia deve ser puxada para a frente em direção ao ponto de contacto com o solo.

2.2. TRIPLO SALTO

Regras mais relevantes do triplo salto:

O objetivo deste tipo de salto é atingir a maior distância possível entre a chamada e a queda, devendo o atleta realizar um salto a pé coxinho (hop), uma passada saltada (step) e um salto final (jump).

A tábua de chamada, está a 13 metros da areia para os homens e a 11 metros para as mulheres. O comprimento do salto é medido a partir da tábua de chamada até ao local onde aterra o saltador.

- Os saltos são realizados num espaço com pista de balanço, zona de chamada e área de queda, aplicando-se as regras gerais do salto em comprimento.
- O primeiro salto deve ser efetuado com o pé de chamada, a passada saltada com outro pé e, por fim, a receção a dois pés.

Técnica do triplo salto:

O triplo salto é composto por 6 fases:

1. Corrida de balanço
2. Chamada
3. Hop
4. Step
5. Jump
6. Queda ou Receção

Na fase da corrida de balanço o saltador deve acelerar no sentido de maximizar a sua velocidade.

Na fase da chamada o saltador procura gerar velocidade vertical e minimizar a perda de velocidade horizontal.

Na fase da estrutura rítmica constituída pelo hop, step, jump, o saltador deverá maximizar a distância produzida pelos 3 saltos. Durante o voo o saltador deve preparar a receção no solo.

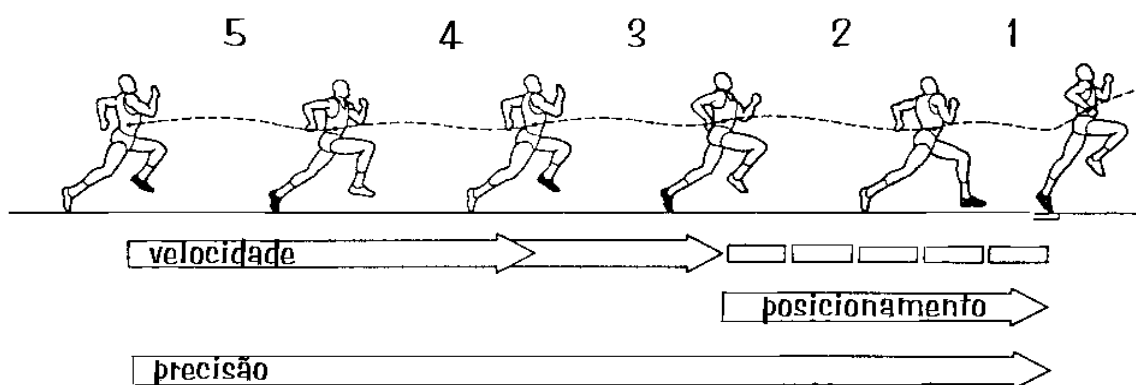
Na fase da receção o saltador procura maximizar a distância do percurso de voo e minimizar a perda de distância no contacto com o solo.

Corrida de balanço:

A distância da corrida de balanço pode variar entre 10 passadas (para os jovens alunos) até mais de 20 passadas (para alunos avançados).

A técnica da corrida de balanço é semelhante à técnica da corrida de velocidade anteriormente explicada.

A velocidade deve aumentar progressivamente até à tábua de chamada.



Chamada:

A planta do pé deve fazer um contacto com o solo de forma rápida e ativa.

O tempo de chamada deve ser minimizado através de uma flexão mínima da perna de chamada.

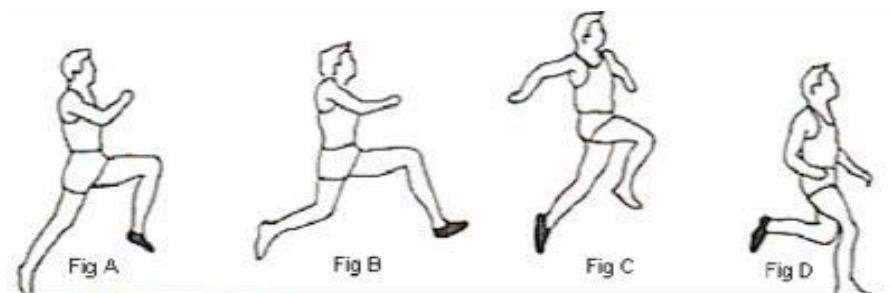
O aluno deve fazer uma extensão completa das articulações do tornozelo e joelho.

Nesta fase é pretendido **transferir a velocidade horizontal para a autoprojeção do corpo** com uma componente mais vertical. Dependerá do ângulo, altura e velocidade de saída do corpo.



Hop

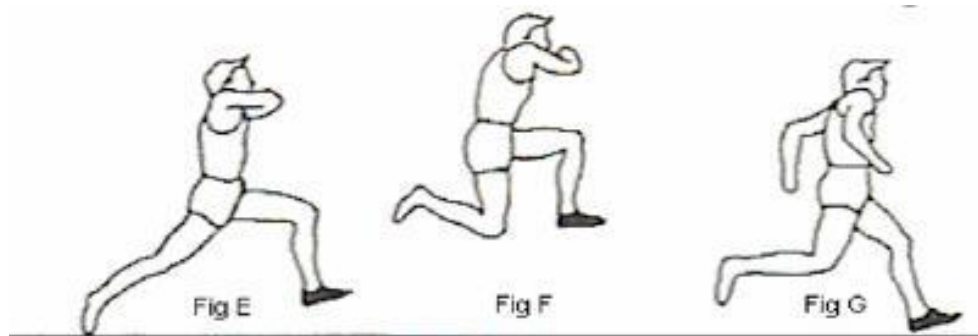
- Efetuado com a perna mais forte;
- Tempo de contacto com o solo menor que no salto em comprimento;
- Menor diminuição da velocidade horizontal;
- Grande importância do equilíbrio e da coordenação de movimentos, o que determina os próximos saltos;
- Menor rebaixe do centro de gravidade;
- Troca de pernas em fase de voo (início do movimento de tesoura);



Step

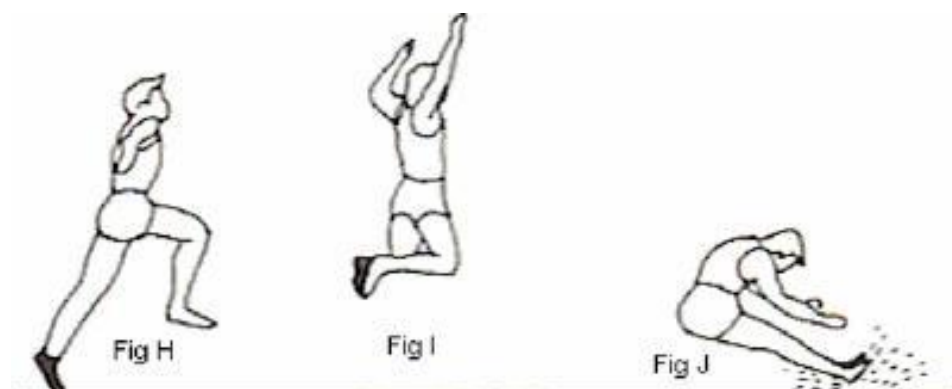
- Inicia-se com o contacto da perna de impulsão no solo (maior absorção do impacto);
- Pequena flexão de perna de impulsão (maior tensão elástica);
- Perna de impulsão sofre grande pressão (até 6 vezes o peso do atleta)

- A chamada é realizada com um movimento de "patada" onde o saltador faz um movimento brusco com a perna para trás e para cima, tentando assim reduzir a perda de velocidade horizontal;
- Fase de voo, correção do equilíbrio através da rotação horizontal dos braços, colocando o centro de gravidade no lugar.



Jump

- É realizado com a perna de elevação (perna mais fraca)
- Toque sobre a planta do pé (maior absorção de impacto);
- Movimento de "patada" ativa na chamada para reduzir a perda de velocidade horizontal;
- Maior tempo de contacto com o solo;
- Fase de voo próximo do salto em comprimento. A correção do equilíbrio é feita através da rotação horizontal de braços, na fase de voo.



Queda ou receção:

- Os MI devem estar quase em extensão completa.
- O tronco deve estar inclinado para a frente.
- Os MS devem ser puxados para trás.
- A bacia deve ser puxada para a frente em direção ao ponto de contacto com o solo

3. LANÇAMENTOS

3.1. LANÇAMENTO DO PESO

Regras mais relevantes:

O peso tem de ser lançado do pescoço apenas com uma mão.

Na fase de preparação em que o atleta toma posição no círculo para iniciar o lançamento, o peso tem de estar colocado junto ao pescoço, entre a orelha e o queixo, a mão não poderá deslocar-se para baixo dessa posição durante o ensaio.

Durante o lançamento o atleta não pode tocar com qualquer parte do seu corpo fora do círculo de lançamento ou no cimo da antepara, caso tal aconteça o ensaio, que corresponde às várias tentativas que o atleta dispõe para lançar, é considerado nulo. Também será nulo se o peso cair fora do setor de queda ou tocar na linha que o delimita.

Para o ensaio ser validado o atleta tem de abandonar o círculo em equilíbrio após o peso cair e por trás de uma linha que atravessa o círculo a meio.

A medição do lançamento é feita desde a primeira marca deixada pelo engenho no solo, até à margem interna da antepara do círculo de lançamento (ao longo de uma linha reta que passe pelo centro do mesmo círculo).

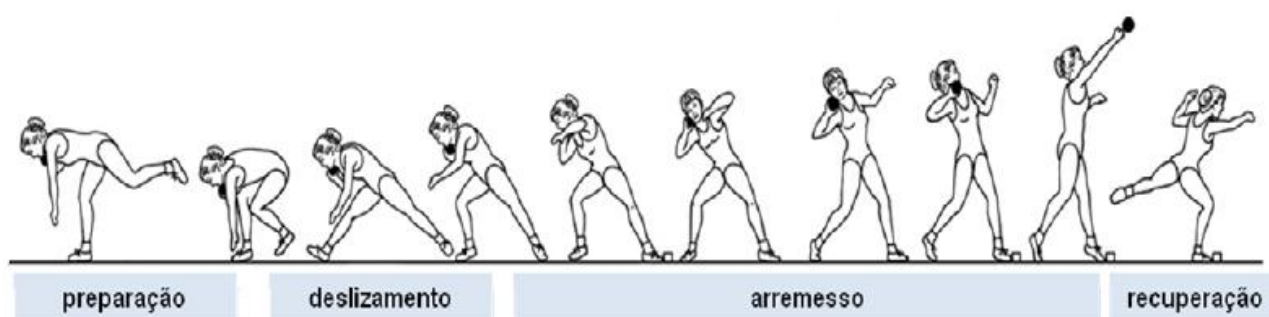
Num concurso de Lançamento do Peso, cada atleta tem três tentativas após as quais, os oito atletas com melhores marcas têm direito a mais três ensaios pela ordem inversa da classificação. Após o final do quinto ensaio a ordem de lançamentos é de novo alterada (ordem inversa à classificação) mas todos os atletas continuam em concurso.

Vence a prova o atleta que obtiver o melhor resultado em qualquer uma das seis tentativas. Em caso de empate, desempata o segundo melhor resultado e assim sucessivamente.

Técnicas de lançamento:

Existem duas técnicas diferentes para o lançamento do peso, a *técnica retilínea* e a *técnica em rotação*, e embora existam muitos pontos comuns entre essas duas técnicas, elas distinguem-se exatamente pela diferença que existe no percurso de aceleração do engenho, em linha reta na técnica retilínea e num percurso circular na técnica em rotação.

A técnica retilínea:



O lançamento do peso pode dividir-se em quatro fases: preparação, deslizamento, arremesso e recuperação.

Preparação:

O atleta deve segurar o engenho com os três dedos centrais (indicador, médio e anelar), servindo o polegar e o mindinho apenas para o equilibrar. O peso é colocado junto ao pescoço entre a orelha e o queixo e o atleta deve colocar-se de costas para o setor, numa posição relaxada. O olhar deve estar dirigido para o local oposto ao setor de queda; o lançador inicia de seguida o movimento, inclinando o tronco para a frente (ficando quase na posição horizontal) e equilibrando-se numa só perna (a direita para lançadores dextros).

Esta posição permite dar início à criação de velocidade que será produzida pela estrutura rítmica do movimento que se segue durante o deslizamento.

Deslizamento:

O lançador flete a perna de apoio e lança a perna livre para trás de forma explosiva, ficando a perna de apoio em extensão sobre o calcanhar que se mantém em contacto com o solo durante a maior parte do deslizamento. O tronco continua inclinado para a frente com os ombros paralelos à antepara, sempre voltados para o ponto de partida.

É fundamental que este deslizamento não se realize de forma brusca ou demasiado rápida. Tem de haver o cuidado de iniciar o movimento de forma lenta e procurar que o ritmo seja progressivo.

Nesta fase, **a velocidade é criada através do percurso de aceleração da cadeia cinética do corpo do lançador.**

Arremesso:

Na primeira parte do arremesso o atleta passa pela **posição de força** com o peso do corpo sobre a perna direita (lançadores destros) que deve estar fletida.

Os ombros mantêm-se paralelos à antepara, mas a linha das ancas já rodou para a esquerda. O olhar mantém-se num ponto imaginário oposto ao setor de queda.

A partir desta posição deve haver uma rotação da bacia na direção do lançamento, que termina de modo frontal para o setor de queda, ao mesmo tempo que o lado esquerdo (perna, anca e braço) resiste, bloqueando o movimento.

Após a ação das pernas e do tronco o movimento termina com uma extensão agressiva do braço lançador, mantendo-se os pés em contacto com o solo até o atleta perder o contacto com o engenho.

Através desta sequência de ações dá-se uma transferência da velocidade do lançador para o engenho.

Nesta fase, **o ângulo e a altura de saída do engenho da mão do lançador, bem como a sua velocidade de saída determinam o sucesso do lançamento.**

Recuperação:

Esta fase surge quando a velocidade de execução dos atletas é elevada e consiste numa troca rápida de pernas com o intuito de estabilizar o atleta e evitar lançamentos nulos, mas não tem qualquer influência na performance do lançamento.

3.2. LANÇAMENTO DO DISCO

O objetivo é arremessar o engenho o mais longe possível. O atleta, rodando no interior de um círculo com 2,5 m de diâmetro, transmite ao engenho a maior aceleração possível.

Regras mais relevantes

Durante o lançamento o atleta não pode tocar com qualquer parte do seu corpo fora do círculo de lançamento ou no cimo da antepara, caso tal aconteça o ensaio é considerado nulo. Também será nulo se o disco cair fora do setor de queda ou tocar na linha que o delimita.

Para o ensaio ser validado o atleta tem de abandonar o círculo em equilíbrio após o disco cair e por trás de uma linha que atravessa o círculo a meio.

A medição do lançamento é feita desde a marca realizada pela queda do disco que fica mais próxima do círculo até à margem interna do aro do círculo, ao longo de uma linha que passe pelo seu centro. Após cada lançamento, o disco terá de ser transportado de volta para o círculo e nunca arremessado.

Num concurso de Lançamento do Disco, cada atleta tem três tentativas após as quais, os oito atletas com melhores marcas têm direito a mais três ensaios pela ordem inversa da classificação. Após o final do quinto ensaio a ordem de lançamentos é de novo alterada (ordem inversa à classificação) mas todos os atletas continuam em concurso.

Vence a prova o atleta que obtiver o melhor resultado em qualquer uma das seis tentativas. Em caso de empate, desempata o segundo melhor resultado e assim sucessivamente.

Técnica de lançamento

Fase preparatória – balanceamento

A pega do disco

O disco é colocado numa posição que permita um percurso eficaz, a palma da mão assenta na superfície do disco e a pega é realizada sobre as falanges distais (são as estruturas ósseas que ficam nas extremidades distais dos dedos). Uma ligeira flexão do pulso permite que a parte superior do disco toque no antebraço evitando que caia durante os movimentos posteriormente executados.

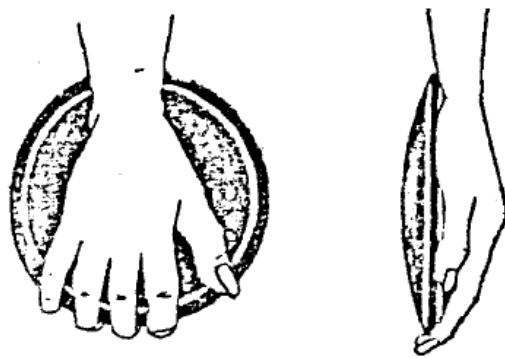


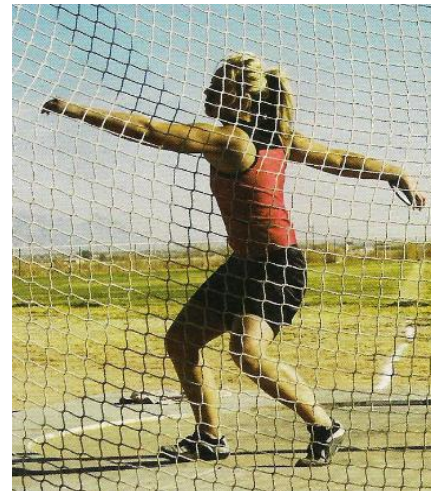
Figura 1: pega do disco

Posição inicial

O lançador coloca-se de pé na parte posterior da zona de lançamento e de costas para o sentido do lançamento, numa tentativa de aumentar a distância através da qual a força pode ser aplicada ao disco.

Balanceamento (figura 3-a)

Tem como objetivo criar um percurso de aceleração tão longo quanto possível. Inicia-se levando o braço direito, com o disco, ao nível da anca ou ombro esquerdo. Em seguida, o braço que segura o engenho vai em extensão atrás da linha de ombros que por sua vez está atrás da linha da cintura e que por sua vez está atrás da linha dos apoios. O calcanhar esquerdo é ligeiramente elevado do solo e há uma semiflexão dos joelhos como preparação para os movimentos seguintes (figura 2).



Fase do avanço dos apoios – rotação (figura 3-e)

O objetivo da rotação é o de acelerar o disco de forma continuada ao longo de um percurso para aumentar a velocidade do lançamento do disco antes de o lançar.

O lançador realiza uma volta que começa com a rotação da perna esquerda e com o deslocamento do peso do corpo sobre essa perna (figura 3-e). De seguida, o pé direito efetua uma repulsão contra o solo e o pé esquerdo roda em direção ao lançamento (os pés efetuam os respetivos contactos com o solo em sucessão rápida).

Fase principal – lançamento propriamente dito

Posição de lançamento (figura 3-m)

Em equilíbrio para que lhe permita aplicar força, com toda a eficácia, ao disco. O braço que segura o disco está ainda bem atrás para o lado direito, a anca direita está à frente do ombro direito, dando um certo avanço depois a este lado do corpo. O tronco mantém-se ereto e o lado esquerdo encontra-se numa posição firme.

Lançamento propriamente dito (figura 3-q)

É a fase mais importante de toda a ação, determina o ângulo de saída, a velocidade e altura de saída. Inicia-se com a rotação do lado direito do corpo em volta do pé, do joelho e da anca. O braço direito deixado bem para trás pelos movimentos rotatórios é impulsionado vigorosamente para fora e para a frente. A largada do engenho é acompanhada de uma impulsão elástica dos dois pés e a perna esquerda é estendida com um movimento enérgico que leva o atleta à sua altura máxima. O disco é largado aproximadamente à altura dos ombros, o dedo indicador dá ao disco o movimento rotativo, no sentido dos ponteiros do relógio conferindo estabilidade ao seu voo.

Fase final – amortecimento e equilíbrio (figura 3-r)

Em consequência da poderosa extensão das pernas, os pés do atleta perdem contacto com o solo durante uma pequena fração de segundo, há um salto para diante e para cima. Assim que o disco abandona a mão do atleta, este deverá inverter a posição relativa dos pés com o objetivo de evitar a transposição do limite da zona de lançamento e recuperar o equilíbrio. Conduz o pé direito para a frente, perto do limite da zona, e absorve o impacto cedendo pela articulação do joelho.

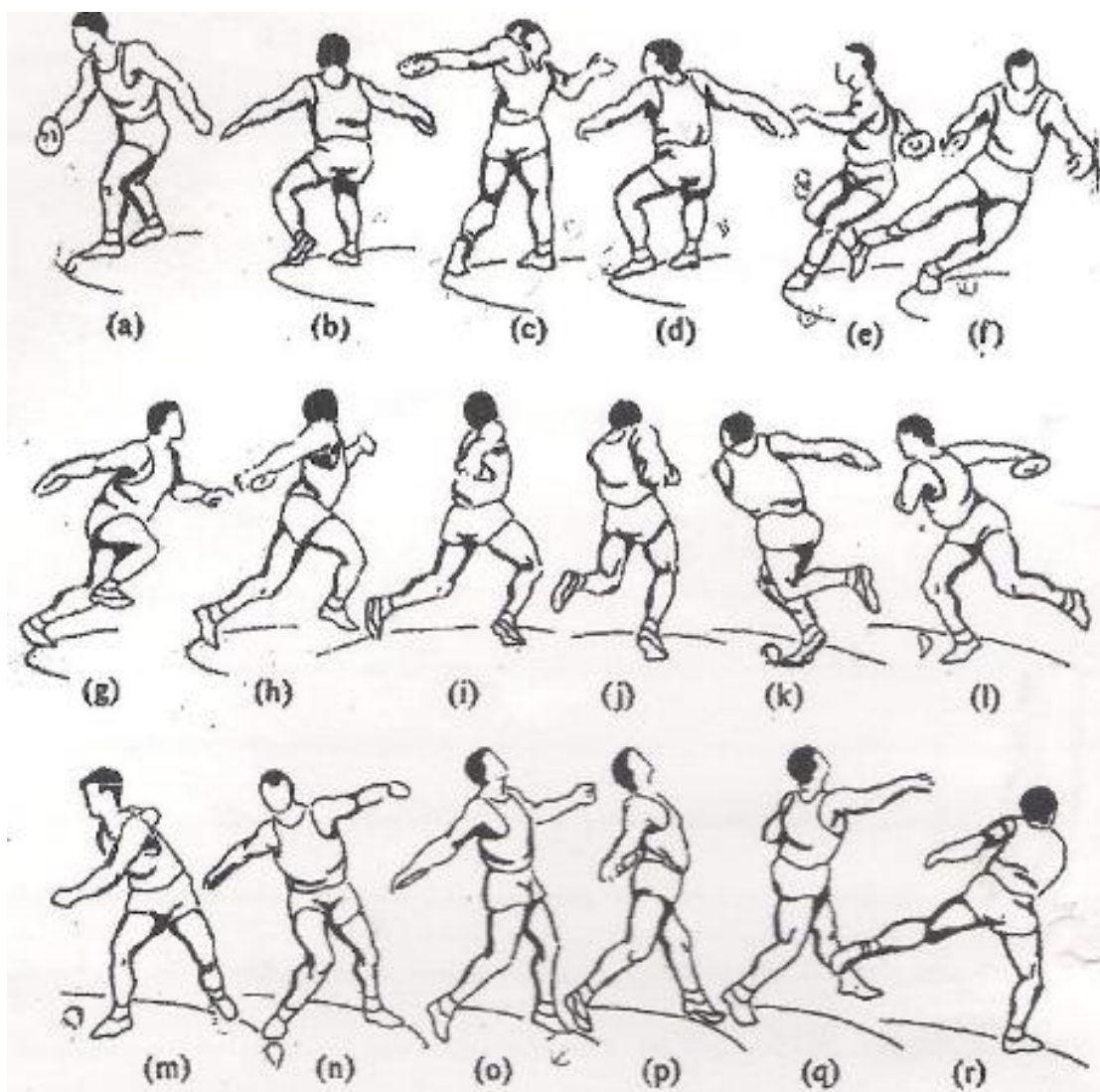


Figura 3: sequência das fases do lançamento do disco

BIBLIOGRAFIA:

Silva, C.; Vieira, R (2002); *Unidade Didática de Atletismo*; Escola Secundária Alfredo dos Reis Silveira

Federação Portuguesa de Atletismo (n.d.), *Manual do Treinador – Nível I*

ANEXO I: Grelha de avaliação de basquetebol

Data: 12º 3 Av. nº	1ºNível JOGO ESPONTANEO	2ºNível JOGO INTENCIONAL				3ºNível JOGO ESTRUTURADO				4ºNível JOGO ELABORADO		
OCUPAÇÃO DO ESPAÇO	Em função da bola	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
		Em função dos colegas e adversários				Racional				Estratégica		
PROGRESSÃO NO TERRENO	Em função da bola	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
		Em função do alvo				Colegas, Adversários, bola e alvo				Estratégica		
DOMINIO DA BOLA	Insuficiente	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
		Instável				Estável				Estável e criativo		
AÇÕES DE COOPERAÇÃO	Ausentes	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
		Oportunistas e intermitentes				Conscientes				Subconscientes		

ANEXO J: Grelha de avaliação de voleibol

Data: 12º 3 Av. nº	2ºNível JOGO ANÁRQUICO	3ºNível CONSECUÇÃO RUDIMENTAR DOS 3 TOQUES				4ºNível CONSECUÇÃO ELABORADA DOS 3 TOQUES		
DINÂMICA COLETIVA	Aglutinação ponto de queda; Mobilidade ocasional dos jogadores para intercetar a bola; Reenvios diretos; >nº bolas intercetadas; 2º toque esporadicamente;	14	15	16	17	18	19	20
		Relações no espaço de jogo; Troca da bola como meio de organizar as ações; Descentralização em torno da bola; Não há progressão para a rede do 2º para o 3º toque.				Aumenta dinamismo da equipa, maior eficácia das ações de jogo; Consciencialização da coordenação funções entre jogadores; 3 Toques é constante; Constante comunicação verbal entre jogadores; Jogadores com elevado dinamismo ações;		
SERVIÇO	% Serviços falhados diminui;	14	15	16	17	18	19	20
		% Serviços falhados diminui;				% Serviços falhados diminui;		
RECEÇÃO	Deslocamento tardio dos apoios; Superfícies de batimento não orientadas para a zona do passador; Ausência na dissociação funções MI e MS.	14	15	16	17	18	19	20
		Movimento do coletivo discriminando o jogador que recebe; Ação coordenada dos MI e MS; Orientação dos segmentos corporais para onde está o passador.				Elevado número de bolas intercetadas na receção e com eficácia: dirigidas para a zona do passador; Deslocamentos atempados dos apoios em direção à bola;		
ATAQUE	Serviço = principal arma de ataque; Ataque pouco eficaz:	14	15	16	17	18	19	20

	- Trajetória de bola altas e finalização do ataque no espaço afastado da rede;	O serviço deixa de ser a principal arma de ataque; Realização dos 3 toques; O ataque fraca eficácia ofensiva, devido à não progressão da bola para a rede; Atitude pré-dinâmica.				A principal arma de ataque 3º toque; Construção organizada ataque; Jogadores antecipam-se: passador orienta-se perpendicularmente á rede; O jogador atacante coloca-se paralelamente à rede, atacando em todas as direções;		
DEFESA	Ocupação do centro de terreno de forma desorganizada; - Zonas laterais desprotegidas; Defesa normalmente estática: surgem ocasionalmente - Ações individuais vigilantes; Rutura de jogo menos frequente.	14	15	16	17	18	19	20
		Impedir que a bola caia no chão; Preocupação possibilitar o 2º toque; + Frequente a construção e finalização do ataque, após defesa.				Diferencia-se a defesa alta da defesa baixa; Deslocamentos em função do tipo de ataque; Antecipação em função das ações adversárias no ataque;		

ANEXO K: Grelha de avaliação de basebol

Data: 12º 3 Local: CF Modalidade: Basebol	Ataque				Defesa			
Avaliação	Pega	Batimento	Corrida de bases	Conquista da base seguinte	Lançamento	Receção	Leitura do jogo	Faz chegar a bola a base
MUITO INSUFICIENTE 0 a 5 Não realiza								
INSUFICIENTE 6 a 9 Realiza mas não respeita as componentes								
SUFICIENTE 10 a 13 Realiza algumas componentes								
BOM 14 a 17 Realiza a maioria das componentes								
MUITO BOM 18 a 20 Realiza todas as componentes								

ANEXO L: Grelha de avaliação de ARE

Escala de avaliação	12° 3	Data:	Matéria:		Avaliação sumativa nº	
	Coordenação motora	Postura	Ritmo	Expressividade	Vivência relacional	Coreografias
N1 0-5	Nenhuma coordenação.	Nenhum alinhamento corporal. Nenhuma estabilização da cintura escapular.	Nenhuma relação música / movimento.	Nenhuma comunicação corporal através do movimento.	Nenhuma sincronização das ações individuais com as ações do parceiro. Não aceita as dificuldades do parceiro	Nenhuma flexibilidade de raciocínio. Incapacidade de transmitir sensações.
N2 6-9	Coordena isoladamente os membros inferiores ou superiores.	Pouco alinhamento corporal. Pouca estabilização da cintura escapular.	Pouca relação música / movimento.	Pouca comunicação corporal através do movimento.	Pouca sincronização das ações individuais com as ações do parceiro. Não aceita as dificuldades do parceiro	Alguma flexibilidade de raciocínio. Incapacidade de transmitir sensações.
N3 10-13	Relaciona os membros superiores com os inferiores.	Algum alinhamento corporal. Alguma estabilização da cintura escapular.	Alguma relação música / movimento.	Alguma comunicação corporal através do movimento. Alguma realização de gestos expressivos.	Pouca sincronização das ações individuais com as ações do parceiro. Pouca cooperação com o parceiro.	Alguma flexibilidade de raciocínio. Alguma capacidade de transmitir sensações.
N4 14-17	Boa relação entre os membros superiores e inferiores.	Bom alinhamento corporal. Boa estabilização da cintura escapular.	Boa relação música / movimento.	Boa comunicação corporal através do movimento. Boa realização de gestos expressivos.	Boa sincronização das ações individuais com as ações do parceiro. Boa cooperação com o parceiro.	Boa flexibilidade de raciocínio. Boa capacidade de transmitir sensações.
N5 18-20	Excelente relação entre os membros superiores e inferiores.	Excelente alinhamento corporal. Excelente estabilização da cintura escapular.	Excelente relação música / movimento.	Excelente comunicação corporal através do movimento. Excelente realização de gestos expressivos.	Excelente sincronização das ações individuais com as ações do parceiro. Excelente cooperação com o parceiro.	Excelente flexibilidade de raciocínio. Excelente capacidade de transmitir sensações.

ANEXO M: Grelha de avaliação de natação

FICHA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA EM NATAÇÃO Técnicas de nado alternadas – CROL e COSTAS					
DATA:		TURMA: 12º 3	LOCAL: Piscina de 25m da Escola Secundária Jaime Moniz		
	NÍVEL 0	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4
	0 - 5 valores	6 - 9 valores	10 - 13 valores	14 - 17 valores	18 - 20 valores
MEMBROS SUPERIORES (BRAÇADA)	- Não realiza	Braçada curta. Muita turbulência.	Braçadas com pouca amplitude. Alguma turbulência.	Braçadas com amplitude. Cotovelo/extensão do braço elevado. O primeiro contacto com a água é feito com a mão. Pouca turbulência.	Braçadas de grande amplitude. Cotovelo/extensão do braço bem elevado. O primeiro contacto com a água é feito com a ponta dos dedos. Sem turbulência.
MEMBROS INFERIORES (PERNADA)	- Não realiza	Frequência insuficiente. Ação dessincronizada.	Algumas interrupções. Pouca frequência.	Poucas interrupções. Alguma frequência. Ação predominantemente alternada.	Sem interrupções. Boa frequência. Ação alternada.
SINCRONIZAÇÃO	- Não realiza	Pouca sincronia nas ações das pernas, braçadas e respiração.	Ação das pernas, das braçadas e respiração pouco sincronizada.	Ação das pernas, das braçadas e respiração favorecem o avanço.	Ação das pernas, das braçadas e respiração devidamente harmoniosa, favorecendo avanço.
RESPIRAÇÃO	- Não realiza	Respiração dessincronizada. Não há relação entre a expiração e inspiração. Ação perturba o alinhamento corporal.	Respiração desalinhada. Pouca relação entre a expiração e a inspiração. Ação dificulta o alinhamento corporal.	Respiração pouco discreta. Há relação entre a expiração e a inspiração. Ação não perturba alinhamento corporal.	Respiração discreta. Correta relação entre a expiração e a inspiração. Ação favorece o alinhamento corporal.

VIRAGENS	Não realiza	Enrolamento facial direto inexistente. Colocação de um dos pés na parede. Sem Impulsão.	Enrolamento facial direto incorreto. Colocação de um dos pés na parede. Pouca Impulsão.	Aceitável enrolamento facial direto. Colocação a dois pés na parede. Impulsão razoável. Saída na posição hidrodinâmica.	Correto enrolamento facial direto. Colocação a dois pés na parede. Impulsão vigorosa. Saída na posição hidrodinâmica.
PARTIDAS	Não realiza	- Entrada na água na posição hidrodinâmica. - Retoma do nado de forma fluida e progressiva	- Entrada na água na posição hidrodinâmica. - Deslize subaquático na posição hidrodinâmica. - Retoma do nado de forma fluida e progressiva	- Impulsão vigorosa. - Entrada na água na posição hidrodinâmica. - Deslize subaquático na posição hidrodinâmica. - Retoma do nado de forma fluida e progressiva	- Posição de partida no bloco. - Impulsão vigorosa. - Entrada na água na posição hidrodinâmica. - Deslize subaquático na posição hidrodinâmica. - Retoma do nado de forma fluida e progressiva

FICHA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA EM NATAÇÃO

Técnicas de nado simultâneas – Bruços e mariposa

DATA:		TURMA:		LOCAL: Piscina de 25m da Escola Secundária Jaime Moniz	
	NÍVEL 0	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4
	0 - 5 valores	6 - 9 valores	10 - 13 valores	14 - 17 valores	18 - 20 valores
MEMBROS SUPERIORES (BRAÇADA)	Trajeto de Recuperação: - Não realiza	- As mãos juntam-se à frente do peito e dirigem-se para a frente.	- As mãos juntam-se à frente do peito e dirigem-se <u>simultaneamente</u> para a frente.	- As mãos juntam-se à frente do peito e dirigem-se <u>simultaneamente</u> para a frente. - <u>Extensão completa do cotovelo.</u>	- As mãos juntam-se à frente do peito e dirigem-se <u>simultaneamente</u> para a frente. - <u>Extensão completa do cotovelo.</u> - <u>Desliza à frente.</u>
	Trajeto Propulsivo : - Não realiza	- As mãos afastam-se e dirigem-se para trás.	- As mãos afastam-se e dirigem-se para trás - <u>Flexão do cotovelo.</u>	- As mãos afastam-se e dirigem-se para trás. - <u>Flexão do cotovelo.</u> - O movimento descreve uma <u>Trajatória idêntica à de um “coração”.</u>	- As mãos afastam-se e dirigem-se para trás - <u>Flexão do cotovelo.</u> - O movimento descreve uma <u>Trajatória idêntica à de um “coração”.</u> - <u>Movimento dos braços progressivamente acelerado.</u>
MEMBROS INFERIORES (PERNADA)	Trajeto de Recuperação: - Não realiza	- Flexão da anca.	- Flexão da anca. - Flexão dorsal e <u>rotação externa de um pé apenas.</u>	- Flexão da anca. - Flexão dorsal e <u>rotação externa do pé direito e do pé esquerdo.</u>	- Flexão da anca - Flexão dorsal e <u>rotação externa do pé direito e do pé esquerdo.</u> - <u>Mantém os joelhos mais juntos que os calcanhares.</u>
	Trajeto Propulsivo : - Não realiza	- Extensão dos joelhos.	- Extensão dos joelhos. - <u>Junção simultânea das pernas no final da pernada.</u>	- Extensão <u>completa</u> dos joelhos. - <u>Junção simultânea das pernas no final.</u>	- Extensão <u>vigorosa e completa</u> dos joelhos. - <u>Junção simultânea das pernas no final da pernada.</u> - <u>Permanência das pernas em extensão para o deslize.</u>

COORDENAÇÃO / SINCRONIZAÇÃO	Membros Superiores com Membros Inferiores - Não realiza	- A cabeça entra na água em simultâneo com os braços em extensão.	- A cabeça entra na água em simultâneo com os braços em extensão. - Na parte <u>final da braçada ocorre a recuperação das pernas.</u>	- A cabeça entra na água em simultâneo com os braços em extensão. - Na parte <u>final da braçada ocorre a recuperação das pernas.</u> - O movimento de <u>extensão dos braços está em sincronia com a extensão das pernas.</u>	- A cabeça entra na água em simultâneo com os braços em extensão. - Na parte <u>final da braçada</u> há a <u>recuperação das pernas.</u> - O movimento de <u>extensão dos braços está em sincronia com a extensão das pernas.</u> - Por <u>cada braçada</u> há uma <u>pernada.</u>
	MS/Respiração - Não realiza	- Cabeça sai e entra na água para efetuar a expiração e a inspiração.	- Cabeça sai e entra na água para efetuar a expiração e a inspiração <u>em sincronia com os braços.</u>	- Cabeça sai e entra na água para efetuar a expiração e a inspiração <u>em sincronia com os braços.</u> - A ação da <u>respiração é confortável.</u>	- Cabeça sai e entra na água para efetuar a expiração e a inspiração <u>em sincronia com os braços.</u> - A ação da <u>respiração é confortável.</u> - Por <u>cada braçada</u> há uma <u>respiração.</u>

ANEXO N: Grelha de avaliação de atletismo

Data: 11-11-11 12º 3 Local: CF Modalidade: Atletismo	Corrida				
	Criar Velocidade	Conservação Velocidade	Sincronização dos segmentos	Alinhamento do corpo	Transmissão do testemunho
MUITO INSUFICIENTE 0 a 5 Não realiza					
INSUFICIENTE 6 a 9 Realiza mas não respeita as componentes					
SUFICIENTE 10 a 13 Realiza algumas componentes					
BOM 14 a 17 Realiza a maioria das componentes					
MUITO BOM 18 a 20 Realiza todas as componentes					

Data: 11-11-11 12° 3 Local: CF Modalidade: Atletismo	Saltos				
	Corrida de balanço			Saída	Voo
Avaliação	Produção de Velocidade	Conservação Velocidade	Chamada (impulsão)	Transferência da velocidade para a auto projeção do corpo (ângulo, altura e velocidade de saída).	Engrupar para menor resistência do ar.
MUITO INSUFICIENTE 0 a 5 Não realiza					
INSUFICIENTE 6 a 9 Realiza mas não respeita as componentes					
SUFICIENTE 10 a 13 Realiza algumas componentes					
BOM 14 a 17 Realiza a maioria das componentes					
MUITO BOM 18 a 20 Realiza todas as componentes					

Data: 11-11-11 12º 3 Local: CF Modalidade: Atletismo	Lançamentos				
	Produção de velocidade		Saída		Após a saída
Avaliação	Percurso de aceleração da cadeia cinética	Transferindo a velocidade para a projeção do engenho (ângulo, altura e velocidade de saída)	Transferência da velocidade para a projeção (ângulo, altura e velocidade de saída).	Velocidade aplicada	Alinhamento do corpo.
MUITO INSUFICIENTE 0 a 5 Não realiza					
INSUFICIENTE 6 a 9 Realiza mas não respeita as componentes					
SUFICIENTE 10 a 13 Realiza algumas componentes					
BOM 14 a 17 Realiza a maioria das componentes					
MUITO BOM 18 a 20 Realiza todas as componentes					

ANEXO O: Grelha de avaliação de ginástica

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL EM GINÁSTICA					
DATA: 23/03/2012		TURMA: 12º 3	LOCAL: Ginásio da Escola Secundária Jaime Moniz		
	MUITO INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM	MUITO BOM
	Não realiza	Realiza incorretamente	Realiza com muitas incorreções	Realiza com algumas incorreções	Realiza corretamente
	0 - 5 valores	6 – 9 valores	10 - 13 valores	14 - 17 valores	18 - 20 valores
Ponte	Extensão dos membros Mãos Bacia Linha de ombros				
Rolamento à frente	MI e pés unidos Mãos largura ombros Queixo no peito Impulsão MI Corpo engrupado Exten. MI+Elev. MS				
Avião	Tronco paralelo solo Extensão MS no prolonga/ do tronco Eleva 1 MI extensão (paralelo+prolonga/) Extensão MI apoio Olhar para a frente				
Roda	Avança MI + Eleva MS Apoio à frente do pé Apoio das mãos – reta MI passam pela vertical Extensão+afasta os MI Olhar dirigido às mãos				
Rolamento retaguarda	MI e pés unidos Queixo no peito Mãos lado da cabeça Mãos largura ombros Orientar dedos Desequilibrar p/ trás Repulsão MS Elev. MI+Elev. MS				
Espargata	Afastamento dos MI MS elevação lateral M.I. em extensão Mantém a posição				

ANEXO P: Sistema de observação do comportamento do professor

SISTEMA DE OBSERVAÇÃO DO COMPORTAMENTO DO PROFESSOR									
AMOSTRAGEM		CATEGORIAS							
0' - 15'	MINUTOS*	I	FB	ORG	AP	AN	IVA	OBS	O
	0-1								
	1-2								
	2-3								
15' - 30'	MINUTOS*	I	FB	ORG	AP	AN	IVA	OBS	O
	0-1								
	1-2								
	2-3								
30' - 45'	MINUTOS*	I	FB	ORG	AP	AN	IVA	OBS	O
	0-1								
	1-2								
	2-3								
45' - 60'	MINUTOS*	I	FB	ORG	AP	AN	IVA	OBS	O
	0-1								
	1-2								
	2-3								
60' - 75'	MINUTOS*	I	FB	ORG	AP	AN	IVA	OBS	O
	0-1								
	1-2								
	2-3								

Preencher com um x (registro de ocorrências por amostragem temporal)

Legenda:

I – Instrução **FB** – Feedback **ORG** – Organização **AP** – Afetividade positiva
AN – Afetividade negativa **IVA** – Intervenções verbais do aluno **OBS** – Observação **O** – Outros
 *últimos 3min de cada parcial de 15min de aula

CONFERÊNCIA:
UMA MENTE SÃ, NUM CORPO SÃO

Quinta-feira, 22 de Março de 2012

Auditório 2 da E.S.J.M



Programa:

08h15 - Receção dos convidados

08h30 - Cerimónia de abertura: Dr. Jorge Moreira

08h35 - Comunicação 1: "A importância da atividade física nos hábitos de vida saudável".
Prof. Doutor Rui Ornelas, UMa.

08h50 - Comunicação 2: "A importância de uma alimentação saudável - dicas práticas".
Dra. Nádja Brazão, Plano D.

09h05 - Comunicação 3: "A importância da espiritualidade num projeto de vida saudável".
Enfermeira Isabel Silva, UMa.

09h20 - Debate

09h30 - Encerramento

