



**Relatório do Estágio de Educação Física
Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Lisa Raquel dos Santos Gonçalves

MESTRADO EM ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2012

UMa

N Rel

1

T/M UMa
796
GON rel
Ex.1

71848

Relatório do Estágio de Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Lisa Raquel dos Santos Gonçalves

MESTRADO EM ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO
E ARQUIVO

ORIENTAÇÃO
Hélder Arsénio Lopes

CO-ORIENTAÇÃO
Ana Luísa Correia

“A investigação educacional tem vindo a revelar que os alunos podem não só aprender muito na instituição escolar, como aceder aos níveis de aprendizagem e capacidade de que são potencialmente portadores, desde que beneficiem de um processo educativo adequadamente estruturado e orientado.

Assim, a qualidade do processo educativo é fruto, entre muitos outros fatores, da capacidade de intervenção didática dos professores.”

(Carreiro da Costa, 1996, citado por Januário, 1996, p.1.)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao meu incrível namorado por todo o apoio prestado, por toda a compreensão tida nos momentos de ausência e muito trabalho e por todo o carinho constante.

Aos meus pais, que privaram da minha companhia mas que se empenharam a 100% neste longo e árduo ano. À minha mãe que tanta companhia me fez nas noites sem dormir e ao meu pai pelo seu sorriso a cada chegada a casa.

Aos meus colegas de estágio e amigos, Catarina Freitas e Cláudio Vieira, que foram companheiros para todas as horas e pela sua constante colaboração e motivação em todos os desafios que constituíram este estágio pedagógico.

De seguida, quero agradecer com muita admiração à Professora Doutora Maria Luísa Carvalho que, desempenhando funções de Orientação Pedagógica, contribuiu grandemente para o nosso crescimento enquanto profissionais críticos, reflexivos e sustentados cientificamente, através da sua presença e dedicação constantes, da sua exigência e do seu exemplo enquanto professora dotada de muita experiência e saberes.

À Mestre Ana Luísa Correia que, com as suas funções de Coorientação Científica, nos ajudou, incansavelmente, a balizar todas as emoções surgidas pela sua tranquilidade, compreensão e motivação.

À Escola Secundária Jaime Moniz, pela hospitalidade, cooperação e disponibilidade demonstrada e ao seu Grupo Disciplinar de Educação Física pela abertura demonstrada, pelo envolvimento permitido, pelo acolhimento nas suas reuniões de grupo e pela partilha de experiências.

Costumam dizer que os últimos são sempre os primeiros, e portanto, um agradecimento final e especial ao Professor Doutor Hélder Lopes, Orientador deste relatório, pelos comportamentos que nos solicitou ao longo do nosso processo de formação, quer à 10 anos atrás, quer atualmente (e que eu esperava ver incutidos). Pelo seu estímulo à mudança e à transformação, um muito obrigada.

RESUMO

O presente relatório de estágio visa integrar grande parte da intervenção didático-pedagógica do ano letivo 2011/2012, na Escola Secundário Jaime Moniz, numa reflexão cientificamente sustentada.

De um modo geral, pretendemos dar a conhecer e analisar o trabalho realizado ao longo desta formação inicial, mostrando as competências adquiridas, as experiências vivenciadas e as estratégias de planeamento e gestão adotadas para um processo de transformação, quer dos alunos, quer do professor estagiário.

Para um melhor enquadramento da nossa *estadia*, ao longo do respetivo ano letivo, começámos por caracterizar a escola em questão como forma de compreender o seu meio envolvente. De seguida, e atendendo às linhas programáticas definidas para este estágio, respeitámos as quatro grandes atividades propostas: prática letiva (planeamento, intervenção, controlo e avaliação, assistência às aulas), atividade de intervenção na comunidade escolar, atividades de integração no meio (direção de turma, caracterização da turma, estudo de caso, ação de extensão curricular) e atividades de natureza científico-pedagógica (individual e coletiva).

Todas estas atividades refletem as respostas necessárias à intervenção pedagógica de um docente, pois há toda uma solicitação de comportamentos que, com a prática, visam ser induzidos, estimulando a capacidade de identificação de problemas e de criação, seleção e operacionalização de estratégias, resultando numa transformação do indivíduo e numa melhor integração no sistema educativo.

Os capítulos finais, visam ilustrar as considerações de todo o processo de formação e as recomendações para futuros estágios.

Palavras-chave: estágio pedagógico, educação física, processo de formação, competências, avaliação, reflexão

ABSTRACT

The following internship report aims to integrate a big part of the didactic-pedagogic intervention relating to the school year 2011/2012, in Escola Secundária Jaime Moniz, on a scientifically sustained observation.

On a general note, we intended to present and analyse the work done throughout this initial training, showing the capabilities acquired, the experiences lived and the planning and management strategies adopted for a transformation process, for both the students and the intern teacher.

For a better framing of our internship, during the school year, we have started by characterizing the school as a way of understanding its environment. Following that and having in mind the programming contents defined for the internship, we have respected the four main proposed activities: teaching practice (planning, intervention, control and evaluation, attendance in class), intervention activity in the school community, integration activities inside the classroom (class direction, characterization of the class, case study, curricular action extension) and scientific-pedagogical nature activities (individual and collective).

All these activities reflect the necessary responses to the pedagogical intervention of a teacher, because there is a whole order of behaviours that, with practice, aim to be induced by stimulating the ability to identify problems and the creation, selection and execution of strategies, resulting in a transformation of the individual and a better integration in the educational system.

The final chapters are intended to illustrate the considerations of the entire training process and recommendations for future internships.

Key words: pedagogical internship, physical education, training process, skills, evaluation, observation.

RESUMÉE

Ce rapport a le but d'intégrer une grande partie de l'intervention didactique-pédagogique de l'année scolaire 2011/2012, à l'École Secondaire Jaime Moniz. D'une façon générale, on prétend faire connaître et analyser le travail réalisé tout au long de cette formation initiale, les compétences acquises, les expériences vécues et les stratégies de planning et de gestion adoptées pour un processus de transformation, soit des élèves, soit du professeur stagiaire.

Pour obtenir un meilleur encadrement et compréhension de notre entourage, tout au long de cette année scolaire, on a commencé par la caractérisation de l'école en question pour mieux comprendre ses environs. Ensuite, et en tenant compte aux lignes pragmatiques définies pour ce stage, on a respecté les quatre grandes activités proposées: le rôle du professeur dans son quotidien scolaire (planning, intervention, contrôle et évaluation, surveillance des cours), activité d'intervention dans la communauté scolaire et d'intégration dans ce milieu (en tant que professeur principal, on a procédé à la caractérisation de la classe, à un *study-case*, *aux activités extracurriculaires*), *bien qu'aux activités scientifiques – pédagogiques (individuelles et collectives)*.

Toutes ces activités nous permettent d'obtenir les réponses nécessaires à l'intervention pédagogique d'un professeur, si on pense qu'il faut maîtriser multiples attitudes que, jour à jour, doivent stimuler la capacité d'identification de problèmes et de mettre en place la sélection et l'utilisation de stratégies, ayant pour but la transformation de l'individu et d'une meilleure intégration au système éducatif.

Les derniers chapitres, servent à illustrer les considérations de tout le processus de formation et les recommandations pour les nouveaux stagiaires.

Mots-clés : stage pédagogique, éducation-physique, processus de formation, compétences, évaluation, réflexion.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	14
1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	17
2. PRÁTICA LETIVA	19
2.1. Gestão do processo ensino-aprendizagem.....	19
2.1.1. Planeamento anual	19
2.1.2. Realização / intervenção pedagógica.....	31
2.1.3. Controlo e avaliação	33
2.2. Assistência às aulas	43
3. ACTIVIDADE DE INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR.....	46
4. ATIVIDADE DE INTEGRAÇÃO NO MEIO.....	50
4.1. Caracterização da turma	51
4.2. Estudo de caso.....	53
4.3. Direção de turma	55
4.4. Ação de extensão curricular	57
5. ATIVIDADES DE NATUREZA CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA	59
5.1. Ação científico-pedagógica individual.....	59
5.2. Ação científico-pedagógica coletiva	62
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
7. RECOMENDAÇÕES	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
ANEXOS	83
ANEXO A – Ficha individual do aluno	84
ANEXO B – Foto das ARE dentro da piscina.....	86
ANEXO C – Instalações e matérias de ensino	88
ANEXO D – Unidade didática das ARE	90
ANEXO E – Unidade didática de Orientação	113
ANEXO F – Estrutura do plano de aula	129
ANEXO G – Grelha de avaliação: BASQUETEBOL.....	130
ANEXO H – Sistema de observação do comportamento do professor	132
ANEXO I – Questionário de caracterização da turma	133
ANEXO J – Semiógrafo digital: <i>sport studio</i>	139

ANEXO K – Resultados da identificação da postura do aluno	140
ANEXO L – Programa da Ação de Extensão curricular	143
ANEXO M – Questionário de avaliação da ACPC	144
ANEXO N – Descrição dos parâmetros de avaliação da PARTICIPAÇÃO ...	146
ANEXO O – <i>Check list</i> de avaliação postural da STOTT PILATES.....	148

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Representação da zona alvo de treino através da FC.....	29
Quadro 2 - Critérios de avaliação da disciplina de educação física da ESJM	40

INTRODUÇÃO

O estágio pedagógico resultante do 2º ciclo de estudos do curso de mestrado da Universidade da Madeira ao qual este documento se refere, foi realizado no ano letivo 2011/2012 na Escola Secundária Jaime Moniz com a liderança de uma única turma de 12º ano de escolaridade.

Com este estágio, pretende-se que o aluno (estagiário) usufrua de uma formação inicial a que todos os professores têm direito, através da aquisição e criação de métodos e técnicas científico-pedagógicas de base que favoreçam o seu desenvolvimento pessoal e social, adequados às suas funções de docente, tal como prevê o artigo 30º da Lei de Bases do Sistema Educativo. O objetivo é dar a oportunidade de ganharem e desenvolverem competências que lhes permitam desempenhar futuramente as suas funções de docente, mais eficaz e eficientemente.

Com a variedade de atividades/ações a que são solicitados a cumprir, a aquisição de uma atitude pró-ativa, crítica e reflexiva, acompanhadas de uma capacidade de investigação, pesquisa e tomada de decisão ficam aumentadas. Assim, tal como afirmam Caires & Almeida (2003) *“durante o estágio pedagógico, o candidato a professor constrói o seu repertório de competências e conhecimentos, e desenvolve a sua capacidade de avaliação profissional de uma forma mais rápida e intensa do que em qualquer outra etapa do seu desenvolvimento profissional”*.

Quando afirmamos que o estágio pedagógico é um excelente espaço para o desenvolvimento pessoal e social, referimo-nos ao conjunto de papéis que nos são atribuídos (aluno e professor simultaneamente), às inúmeras responsabilidades que suportamos (tomadas de decisão), à diversa interação estabelecida entre agentes (professores, alunos e funcionários), aos desafios lançados (como foi o caso da direção de turma) e a todo o elevado grau de exigência, quer a nível emocional, quer a nível profissional.

Ao longo desta viagem, muitas dificuldades surgiram da prática letiva, muitas dúvidas se colocaram, muita insegurança se viveu, os níveis de stress subiram, o medo do não cumprimento de prazos ou de incorretas tomadas de decisão surgiram, muito em parte, pela acumulação de tarefas e responsabilidades devido à dupla função (já mencionada) de aluno e professor, à constante avaliação a que éramos submetidos e à ansia de demonstrar competências perante vários cenários e agentes (alunos, orientadores, colegas, professores).

Assim, pretendemos com este relatório conseguir dar a conhecer, sistematizadamente, todo o trabalho realizado ao longo do ano letivo. Procurámos encontrar uma lógica de enquadramento

entre os diferentes pontos, fazendo pontes de ligação de uns para os outros, encarando este relatório como a exposição de um todo sistematizado, refletido e cientificamente sustentado.

Um olhar mais aprofundado sobre o desempenho durante esta formação inicial poderá ser feito através do dossier de estágio, onde todas as ações, todas as planificações, as pesquisas e referências bibliográficas poderão ser encontradas.

Este trabalho encontra-se estruturado em 7 capítulos que se interligam através de referências. O primeiro capítulo visa caracterizar a escola onde lecionámos, de modo a nos enquadrarmos e a balizar muitas das nossas atitudes, decisões e intervenções. Uma escola acolhedora, de tradições, de regras, mas também de incentivos à qualidade e inovação.

No segundo capítulo, procurámos sintetizar ao máximo toda a nossa prática letiva, demonstrando e justificando o planeamento realizado, a nossa intervenção, decompondo o controlo e avaliação realizados e defendidos, pois sendo o 12º um ano terminal para a disciplina, acarretou várias decisões consciencializadas. É também aqui que delineamos e refletimos todo o trabalho feito ao nível da aptidão física e da assistência às aulas de professores experientes, mas também de colegas de estágio que nos permitiram refletir sobre os comportamentos do professor durante a aula.

Segue a atividade de intervenção na comunidade escolar que nos proporcionou uma interação mais abrangente com toda ela (professores, alunos, funcionários e demais participantes).

No que toca ao capítulo da atividade de integração do meio, este subdivide-se em quatro: caracterização da turma, estudo de caso, direção de turma e ação de extensão curricular, contribuindo para o processo de transformação, quer do professor, quer do aluno.

O foco nas ações científico-pedagógicas (coletiva e individual) encontra-se no capítulo 5 onde sintetizamos a sua construção, refletimos a sua importância e identificamos competências adquiridas. Tudo isto numa relação de conteúdos, dado que o tema da individual insere-se na ação coletiva.

Os últimos dois capítulos destinam-se às considerações finais deste processo de formação e transformação (nosso e dos alunos) e às humildes recomendações surgidas da prática de estágio.

As referências bibliográficas surgem como suporte a este relatório, no entanto, existem outras que fundamentaram a nossa intervenção e que se encontram apenas no dossier de estágio.

Os anexos mostram os instrumentos por nós utilizados, com o objetivo de complementar toda a informação contida neste relatório.

1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A caracterização da escola onde lecionámos foi fundamental para perceber todo o enquadramento e filosofia de funcionamento da mesma. O seu projeto educativo e toda a informação disponibilizada no seu *site* foram referências cruciais para o desenvolvimento deste ponto e para a compreensão do estabelecimento de ensino no qual estivemos inseridos. Uma vez que este relatório se caracteriza por refletir todo o nosso processo de aprendizagem (enquanto alunos da UMa) e de intervenção (enquanto professores estagiários), focaremos a caracterização dos pontos que são mais relevantes para a nossa área de intervenção.

O Liceu, assim designado desde cedo, situa-se no centro do funchal desde 1837 representando um dos espaços educacionais de prestígio e qualidade da Região Autónoma da Madeira (ESJMb, 2012). Em 1980, este passa a se designar por Escola Secundária de Jaime Moniz (ESJM), com 5015 alunos. Nessa altura, o Governo Regional atribuiu pela 1ª vez uma Medalha Regional de Bons Serviços à Causa da Educação (ESJMb, 2012).

Desde então, o lema “Tradição e Modernidade” faz todo o sentido e significa que o passado, está sempre presente, pois constitui um dos pilares da sua identidade, embora haja sempre abertura para *“a mudança, para uma atitude dinâmica, de inconformismo, de inovação, apostando nas novas tecnologias, numa nova concepção de Escola, virada para a vida, para a cidadania, para a democracia, para a competência, para a exigência, para a qualidade e para a excelência”* (ESJMa, 2012).

A partir do ano letivo de 2002 / 2003, a escola deixou gradualmente o 3º ciclo de ensino para declarar a sua vocação para o ensino secundário a partir de 2004 / 2005 (ESJMa, 2012).

Atualmente, ao nível da oferta curricular, ESJM oferece quer os cursos científico-humanísticos do ensino recorrente, quer os cursos tecnológicos e profissionalizantes. Ou seja, os horizontes educativos da escola são alargados, mas com a sua vocação principal bem definida: o acesso ao ensino superior. A confirmar esta questão, estão os valores percentuais que se apresentam mais altos relativamente ao número de alunos na área da Saúde (Medicina) e nas áreas de Direito e Economia (ESJMb, 2012).

Quanto à origem dos alunos, estes são provenientes de quase todas as freguesias da RAM (ESJMa, 2012) e perante o cenário apresentado em cima, nós enquanto professores, deveríamos esperar alunos competentes, exigentes, trabalhadores e com expectativas elevadas em relação às avaliações.

No que concerne ao seu quadro docente, dele fazem parte um grupo estável de docentes, de elevada qualidade, composto por professores doutorados, mestres e licenciados (ESJM1, 2012; ESJM2, 2012). Do grupo disciplinar de Educação Física fazem parte 29 professores com diferentes vínculos laborais (contratados, efetivos de quadro de zona pedagógica e quadro escola).

No que respeita às instalações desportivas, estas são devidamente apetrechadas e de grande qualidade. É igualmente de salientar a grande variedade de material desportivo e em número suficiente para trabalhar as diferentes matérias de ensino.

Ou seja, as instalações que a ESJM possui e que permitem a prática da educação física e desporto escolar são: um ginásio, um campo de futebol de relvado sintético, um polidesportivo, mais conhecido por “galinheiro”, uma piscina coberta, com uma sala de musculação anexa à mesma e um pavilhão desportivo. Existem ainda outros espaços disponíveis à mesma prática tais como, uma zona circundante ao campo de futebol e a toda a escola que permite executar alguns percursos de orientação que a escola já tem definido, um espaço com mesas de ténis de mesa e ainda uma sala de esgrima, sobre a alçada do IDRAM, que permite a prática de algumas matérias de ensino da educação física, como por exemplo as atividades rítmicas e expressivas.

O ginásio, o polidesportivo e as instalações de ténis de mesa são as únicas instalações que não são divididas nem partilhadas. Quer a piscina, quer o pavilhão, já permitem o uso por duas turmas/professores em simultâneo. Isto promove uma maior e melhor capacidade de organização dos diferentes recursos bem como da capacidade de gestão das condições sonoras e espaciais. No caso do campo de futebol, dado a sua grande dimensão, este é dividido em 4 espaços, partilhados por 4 turmas.

Esta partilha exige uma certa rotatividade das instalações que será abordada mais aprofundadamente no ponto 2.1.1.2. quando abordarmos a organização curricular da turma.

Conscientes que a educação vai além da qualidade das aprendizagens, tendo igualmente um foco na formação para a cidadania, a ESJM oferece um conjunto de atividades de enriquecimento e de complemento curricular que contemplam diversas iniciativas, projetos e clubes (ESJMa, 2012). Um dos projetos é o da Escola Saudável onde procurámos enquadrar a atividade de intervenção na comunidade escolar, que podemos ver abordada no ponto 4 deste trabalho, e a ação de extensão curricular, desenvolvida no ponto 5.4.

2. PRÁTICA LETIVA

2.1. Gestão do processo ensino-aprendizagem

2.1.1. Planeamento anual

2.1.1.1. Turma liderada

No início do ano letivo, na primeira reunião de grupo disciplinar, foram atribuídas três turmas de 12º e respetivos horários à orientadora cooperante. Cada um de nós teve a oportunidade de escolher uma turma, segundo a sua disponibilidade horária.

Toda a prática letiva foi planeada e realizada autonomamente, sob o apoio e supervisão indispensável e incondicional da referida orientadora. A direção de turma também foi assumida por nós, embora partilhada no segundo período.

Fazendo um balanço final, todo este processo contribuiu para o enriquecimento quer da nossa formação, quer da dos próprios alunos.

O assumir autonomamente a prática pedagógica de uma turma permitiu-nos uma dedicação e concentração de trabalho a 100% na mesma. Além disso, foi uma experiência propícia à aquisição de rotinas e instrumentos de trabalho, quer ao nível do diagnóstico, planeamento, controlo e avaliação, que nos foram e serão úteis. No entanto, temos a plena consciência de que se tivéssemos vivenciado realidades distintas, ou seja, níveis de escolaridade diferentes, todo o nosso processo de formação teria sido diferentemente enriquecido.

Conhecida a turma, iniciava-se então o planeamento anual da mesma, através da organização curricular que se segue.

2.1.1.2. Organização curricular

Após conhecida a turma e o ano de escolaridade da mesma, iniciámos a organização curricular da disciplina. Para tal, tivemos como referência os parâmetros de avaliação definidos pelo grupo de educação física da escola secundária Jaime Moniz e aprovados em conselho pedagógico em Junho de 2011 (explicados e justificados no ponto 2.1.3. *Controlo e avaliação*, deste relatório).

Dentro das três grandes áreas de avaliação específicas da disciplina, estão as atividades físicas representadas pelas matérias de ensino a abordar ao longo do ano letivo. O documento de

avaliação aprovado em conselho pedagógico, define que e de acordo com o programa nacional de educação física (PNEF):

“No 11º e 12º ano, a lecionação das matérias respeitará 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 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.)” (ESJM, 2011).

Quanto a estas escolhas, concordamos que haja a preocupação de se proporcionar uma variedade de taxonomias nas matérias de ensino, pois assim poderão ser solicitados comportamentos variados, aumentando significativamente o leque de experiências proporcionadas aos alunos, enriquecendo o seu processo de transformação. No entanto, refletindo a nossa intervenção, cometemos o erro de deixar as matérias alternativas serem escolhidas aleatoriamente (da lista existente e proposta pelo programa), correndo o risco de voltarem a escolher modalidades de taxonomias já existentes, como foi o caso do basebol que é um desporto coletivo. Pensando na taxonomia de Fernando Almada, uma vez que os alunos já eram obrigados a escolher matérias dos desportos coletivos e individuais, a solução seria ter apresentado como alternativas, apenas as matérias pertencentes às restantes taxonomias (desportos de adaptação ao meio, de combate e de confrontação direta). Assim, a solicitação de comportamentos teria sido maior e diferenciada, contribuindo para o processo de transformação dos nossos alunos, mas também nosso, enquanto professor da turma e aluno de mestrado.

Quanto ao processo de seleção das matérias, este respeitou a proposta de escolha definida pelo grupo de educação física, já referida mais acima, e decorreu logo na primeira aula através da entrega de uma ficha individual do aluno, criada pelo grupo de estágio (anexo A) onde foi igualmente recolhida uma série de informações uteis, quer para a integração do professor no contexto da turma, quer para a recolha de informação pertinente ao planeamento anual.

O sistema de rotação das instalações, definido no ano anterior, acabou por influenciar um pouco a nossa organização curricular. O sistema implica 5 rotações, em que a primeira estadia correspondeu a 7 semanas, as três seguintes de 6 semanas e a última de 9 semanas, correspondendo ao 3º período completo. Consideramos que este sistema tem a vantagem de permitir passar pelas diferentes instalações no mínimo uma vez, sabendo que é fundamental ter

o cuidado de tornar as mesmas polivalentes, não limitando a prática pedagógica à instalação atribuída e potenciando a possibilidade dos alunos consolidarem e voltarem a rever as matérias de ensino. Assim, tornou-se possível abordar as matérias por eles selecionadas ao longo de todo o ano letivo, mesmo que os espaços não permitissem uma abordagem formal das mesmas. A título de exemplo, o basquetebol foi abordado no campo de futebol, com os cestos de corfebol a servir de alvo, o voleibol foi organizado no campo de futebol, utilizando os cestos de corfebol como postes e as fitas de trânsito como rede, e as atividades rítmicas e expressivas lecionadas na cantina da escola, no ginásio, no pavilhão, na sala de musculação em anexo à piscina e dentro desta, propriamente dita. Além disso, independentemente da instalação atribuída, o trabalho das capacidades condicionais foi realizado em todas as aulas ao longo do ano, salvo raras exceções.

Em cada rotação a turma disponha de 2 instalações distintas, o que também favoreceu a abordagem dos conteúdos. As nossas aulas decorreram à 3ª e à 6ª feira, sendo que na 1ª rotação do primeiro período tivemos o campo de futebol e o pavilhão e na 2ª rotação utilizámos o polidesportivo e a piscina. Assim, ao longo deste período tivemos como matérias de ensino os desportos coletivos (voleibol e basquetebol), as atividades rítmicas e expressivas (aeróbica e danças sociais) e os desportos individuais (natação).

No 2º período, demos continuidade a todas as matérias de ensino do 1º período, sendo que o basebol (desporto coletivo) e a ginástica (desporto individual) foram introduzidos. Na 3ª rotação lecionámos no polidesportivo (ARE, condição física e basquetebol) e no pavilhão (ARE, condição física e voleibol) e na 4ª transição no campo de futebol (condição física e basebol) e no ginásio (condição física e ginástica).

Durante todo o 3º período optámos por rever e consolidar algumas matérias de ensino, à exceção da ginástica por não termos acesso ao ginásio, e da natação porque a piscina foi esvaziada por falta de gás para o seu aquecimento, logo após a finalização do 1º período. Este facto revelou-se impeditivo na abordagem dos conteúdos da referida matéria de ensino, pois a notícia de que não reabriria surgiu tardiamente (já no fim do 2º período). Assim, vimo-nos na necessidade de reajustar o planeamento anual inicial que definia que a natação seria abordada em dois momentos distintos e que os seus conteúdos seriam devidamente divididos inicialmente e complementados e revistos posteriormente.

Perante este cenário, e uma vez que a piscina se encontrava sem água, pedimos autorização à gestora do complexo para utilizá-la como espaço para continuar a abordar as atividades rítmicas e expressivas, nomeadamente as danças sociais e as tradicionais portuguesas, as quais poderão ser vistas fotograficamente no anexo B. Este pedido foi discutido, refletido e aceite. Esta experiência provocou uma grande admiração aos alunos em geral e por ser algo inédito a

motivação dos mesmos disparou e as aulas acabaram por decorrer e funcionar na perfeição. Considerado um ponto forte do nosso trabalho, expusemos esta situação na apresentação da ação coletiva, onde esteve presente o Exmo. Senhor Secretário Regional da Educação e Recursos Humanos, tendo constituído uma surpresa e tido uma agradável aceitação por parte do mesmo. Assim, acreditamos que a Universidade da Madeira ficou bem representada nas competências fornecidas aos seus alunos, no que diz respeito ao encontro de soluções e definições de estratégias perante as imprevisibilidades.

A complementar a referida estratégia e com o sentido de enriquecer o currículo dos alunos, substituímos a natação pela orientação, visto serem ambas matérias de ensino alternativas, mas acima de tudo por a orientação ser um desporto de adaptação ao meio, que solicita comportamentos específicos e diferenciados dos do desporto individual, já abordados anteriormente (ginástica). Assim sendo, as nossas instalações para o 3º e último período foram o campo de futebol, a piscina, os espaços circundantes e exteriores à escola.

Importante referir que a nossa turma pôde fazer algumas alterações de instalação, ainda no 1º período, que acabaram sendo vantajosas ao ensino das diferentes matérias. Assim, conseguimos estar duas vezes na maioria das instalações, apenas à exceção do ginásio e da piscina.

Resumindo, e tendo em conta que as matérias de ensino constituem um meio de aprendizagem, pois solicitam comportamentos diferenciados e colocam problemas específicos levando à transformação do aluno, foi fundamental a variedade de conteúdos abordados. No entanto, pensando na taxonomia de Fernando Almada, referenciada por Almada, Fernando, Lopes, Vicente, & Vitória (2008), e que agrupa as atividades físicas pelos comportamentos que estas solicitam e pela colocação de problemas que promove, distinguindo-as pelas suas características mais marcantes, pelo tipo de objetivos visados, pelas variáveis em jogo e pelo modelo de referência, apenas abordámos 3 (desportos coletivos, desportos individuais e de adaptação ao meio) das 6 taxonomias existentes (desportos coletivos, desportos de combate, desportos individuais, desportos de grandes espaços, desportos de adaptação ao meio e desportos de confrontação direta (Almada, Fernando, Lopes, Vicente, & Vitória, 2008)). Todavia, em algumas aulas, criámos momentos de situações de aprendizagem e jogos a pares que solicitavam comportamentos dos desportos de combate, no que se refere à leitura do outro, ao conhecimento do *eu* em confronto crítico com o outro.

No anexo C apresentamos um quadro resumo das matérias lecionadas e as instalações utilizadas.

2.1.1.3.Planeamento das unidades didáticas

Dentro do plano anual (planeamento a longo prazo), que contempla a globalidade da nossa intervenção no processo de transformação dos alunos, podemos encontrar a programação a médio prazo que, segundo Batalha (2004), comporta o planeamento das unidades didáticas. Ou seja, a este nível de planeamento o professor “*deve fazer sobressair as unidades de ensino que correspondem a períodos de atividades centradas numa determinada temática*” (Batalha, 2004, p. 68).

O planeamento de unidades didáticas é um processo de complemento a um ensino eficaz que tem vindo a ser realizado pelos grupos de estágio de anos anteriores, bem como abordadas e construídas ao longo do 1º ano do 2º ciclo de Bolonha, no curso de mestrado de ensino da educação física de 2011/2011.

Assim, após algumas pesquisas, detetámos que existem várias formas de criar uma unidade didática, consoante o autor pesquisado. No nosso caso, optámos por recolher diversas informações de diferentes fontes (colegas de estágio de anos anteriores, matéria dos conteúdos abordados nas cadeiras do 1º ano de mestrado, e alguns autores como Batalha (2004) e Pieron (1988)) e construir uma unidade didática que correspondesse aos nossos ciclos de ensino de uma forma funcional e estruturada segundo a nossa compreensão.

Ou seja, criámos um documento personalizado e operacional, de fácil uso para nós, e que desse resposta às nossas necessidades enquanto aprendizes dum processo prático de intervenção. No fundo, o objetivo foi criar um documento orientador, onde os alunos são o foco deste processo de ensino-aprendizagem e, por essa mesma razão, as matérias de ensino estarão devidamente estruturadas e planeadas.

Tal como refere a nossa colega Barros (2010, p.21), quando cita Siedentop e Tannehill (2000), “*devido à heterogeneidade das turmas, os professores muitas vezes tendem a planear Unidades Didáticas para a média dos seus alunos para poder depois ajustar as tarefas e acomodá-las a todos*”. Desta forma, ao longo deste ano letivo, este foi um método utilizado, sendo que, na aula em si, as tarefas poderiam ser ajustadas sempre que adequado, consoante as necessidades dos alunos.

Todas as unidades didáticas foram construídas sobre a mesma base estrutural. Começámos por justificar a importância da abordagem de cada matéria de ensino e referir o planeamento temporal para a mesma. Todas elas comportam a avaliação diagnóstica da matéria em questão, pois vai definir os objetivos comportamentais a traçar e os conteúdos a lecionar. Neste ponto, seleccionámos os conteúdos do programa nacional de educação física tendo em conta os níveis

em que se encontravam os alunos e aqueles a que queríamos que eles chegassem. Seguem-se os recursos necessários, quer materiais, espaciais, temporais ou humanos. As estratégias de ensino são definidas em cada uma delas bem como a avaliação a que serão sujeitas.

No fim de cada unidade didática foi feito um balanço que mostra uma reflexão sobre a lecionação das matérias de ensino.

Nos anexos D e E podemos ver duas das unidades didáticas construídas.

Relativamente à prática em si, às aulas, a estratégia de lecionar aulas politemáticas foi extremamente enriquecedora, quer enquanto alunos desta nova aprendizagem, quer enquanto gestores de um processo de formação dos nossos alunos. Desta forma, fomos desafiados a gerir todo um conjunto de variáveis, tais como, o tempo (da tarefa, de transição e organização espacial e material) e as questões de organização (temporal, material, formação de grupos).

Relativamente aos alunos, com as aulas politemáticas foi-lhes permitido ter um empenho e desempenho equilibrado, pois se numa matéria poderiam ter mais dificuldade, noutras estariam mais à vontade. Além disso, a motivação gerada pela variedade e variabilidade da aula era aumentada, favorecendo o empenhamento dos mesmos. Foi possível, ainda, prolongar os conteúdos no tempo e, desta forma, manter uma ligação de aula para aula, criando oportunidades de aprendizagem e consolidação continuada das matérias.

2.1.1.4. Planos de aula

No seguimento do ponto anterior (planeamento das unidades didáticas), apresentamos o plano de aula (operacionalização do processo ensino-aprendizagem), cuja estrutura exemplar se encontra no anexo F.

O plano de aula constitui-se como um instrumento orientador da nossa atuação pedagógica, contribuindo assim para a nossa transformação enquanto alunos e professores, como também para a transformação dos nossos alunos, uma vez que, é neste instrumento que poderão estar contempladas as situações de aprendizagem (meios de transformação) bem como o propósito das mesmas. Portanto, a qualidade das aulas começa com o *planear o trabalho e trabalhar o plano* (Gilbertson, Bates, McLaughlin, & Ewert, 2006).

No seguimento da ideia anterior, os mesmos autores afirmam que o plano de aula tem elementos chave que nos ajudam a passar a mensagem ou a ensinar habilidades com sucesso (Gilbertson, Bates, McLaughlin, & Ewert, 2006). Isto porque, uma das vantagens da utilização do plano de

aula é organizar os nossos pensamentos. Além desta, muitas outras se verificam, tais como, manter-nos focados nas metas e nos objetivos traçados, manter-nos nos tempos planejados, registrar o nosso ensino, realizar as devidas alterações quando necessário e utilizá-lo enquanto instrumento de registo de acompanhamento e avaliação dos alunos (Gilbertson, Bates, McLaughlin, & Ewert, 2006).

Desta forma, este instrumento deverá ser pessoal e funcional para o professor que o utiliza, cuja estrutura se modifica consoante a compreensão do mesmo, mantendo os fatores determinantes para o sucesso da aula.

Os objetivos, conteúdos e métodos, são 3 desses fatores reconhecidos como determinantes e referenciados por Vickers (1990) e por Bento (1987). Outra das referências que os autores fazem relativamente à elaboração do plano de aula, e as quais tivemos em consideração na construção dos nossos, é o momento do dia em que é realizada a aula. Por exemplo, no nosso caso, um dos dias de aula era logo a primeira da tarde, após o almoço. Isto colocou-nos perante uma situação alarmante e de treino da capacidade de gestão de recursos. O primeiro cuidado que tivemos foi referir aos alunos, logo na primeira aula (e reforçando em todas as aulas seguintes durante o primeiro período) de que teriam de ter muito cuidado em manter uma refeição ligeira ao almoço e o mais cedo que lhes fosse possível. Da nossa parte, tivemos o cuidado de procurar a sombra para iniciar a aula e, na planificação do início da mesma, uma vez que começávamos com a condição física, tivemos em atenção a intensidade de execução e o tipo de exercícios aplicados.

Outro fator determinante na organização e construção dos planos de aula, foi as condições externas em que iria decorrer o ensino. Para Vickers (1990) e Bento (1987), este é um aspeto fundamental a ter em conta. Felizmente o nosso inverno passou ao de leve e, das poucas vezes que chuveu e deixou os campos exteriores impróprios para a prática da educação física, procurámos soluções e fizemos ajustes aos planos de aula. A certa altura, quando prevíamos estas questões atmosféricas, havia um *plano B*, anexo ao plano de aula principal.

São vários os autores (Bento, 1987; Pieron, 1988; Vickers, 1990; Gilbertson, Bates, McLaughlin, & Ewert, 2006; Batalha, 2004; ACSM, 2010) que apresentam uma estrutura de aula aquando da elaboração do plano. Todos apontam para um estrutura de fase inicial, fundamental ou principal e final, embora cada um com as suas especificidades. Por exemplo, Batalha (2004), ao contrário dos restantes autores, considera que o aquecimento pertence já à fase fundamental da aula, enquanto a fase inicial corresponde aos momentos que antecedem a aula, tais como, a interação professor-aluno, as tarefas administrativas (confirmação de

presenças) e recordar algumas regras ou rotinas. Ainda pertencente a esta fase, está a apresentação das atividades para a aula e a ligação com a aula anterior.

Esta diferenciação de autores foi utilizada por nós, sendo que considerámos a fase inicial para as questões referidas por Batalha (2004), acrescentando o facto de que, sempre que nos foi possível, procurámos enquadrar esta fase nos 5min de tolerância iniciais. A base de construção do nosso plano de aula, além de ter sido os autores acima citados, foi também o conhecimento adquirido ao longo da nossa formação académica durante o 1º ano de mestrado.

Então, no cabeçalho encontram-se dados como: a turma, o nº de alunos, o nº da aula, a data, hora, a duração da aula, já com os 10min previstos no regulamento interno para questões de higiene, o local/instalação desportiva onde decorre a aula, o material necessário, os objetivos da aula e o sumário da mesma.

Na grelha principal, apresentamos a estrutura da aula, ou seja, em que parte da aula estamos, sendo que não usámos a designação de “parte fundamental” mas sim identificámos que matéria estaríamos a trabalhar. Colocámos ainda a hora a que cada objetivo comportamental ou episódio de organização ocorreria, no sentido de nos enquadrarmos sempre dentro do tempo de aula. Identificámos os objetivos comportamentais, ou seja, os conteúdos do programa de cada matéria de ensino, mostrámos os objetivos operacionais, que comportam o tempo previsto para a prática de cada situação de aprendizagem (tempo disponível para a prática) e a descrição dos conteúdos/comportamentos (dos objetivos comportamentais) (Batalha, 2004). Ilustrámos também as condições de realização, isto é, a forma como organizámos a turma (organização espacial), os alunos (por grupos, dois-a-dois, por equipas), os espaços, o número de repetições ou de series (Batalha, 2004).

No fim da aula, por vezes eram reservados 1 a 3 min (consoante a necessidade e o objetivo) para a reflexão final, ou seja, um balanço, ou até uma ponte de ligação para a aula seguinte.

No final do plano, colocámos uma tabela de registo do nível de envolvimento dos alunos, que nos permitia fazer, todas as aulas, uma breve avaliação do empenhamento motor dos mesmos. Optámos por realizá-lo desta forma, por ser prático o seu registo através do nome dos alunos (quando necessário discriminá-los), por ser uma recolha de informação útil posteriormente nos parâmetros de avaliação das atitudes e para ter um controlo regular do comportamento dos alunos. Esta opção será explicada e justificada mais adiante no ponto 2.1.3. deste trabalho.

Finalizando e concordando totalmente com uma das nossas colegas de estágio do ano anterior, *“acreditamos que a realização do plano de aula no computador não será uma realidade enquanto futuros professores, pois a tarefa de passar para o computador retira-nos muito*

tempo e não é realmente importante para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem”
(Mendes, 2011, p. 19).

2.1.1.5. Aptidão Física

Segundo o PNEF, o plano de turma deverá estruturar-se para que ocorra em todas as aulas um treino de desenvolvimento das capacidades motoras, com o intuito de permitir alcançar diferentes objetivos consoante as necessidades (melhorar os fracos níveis de aptidão dos alunos, treinar as capacidades determinantes para a aprendizagem numa próxima etapa de trabalho ou, ainda, recuperar níveis de aptidão física perdidos com as pausas letivas) (Jacinto et al., 2001).

A situação descrita anteriormente (de haver um treino de desenvolvimento das capacidades físicas em todas as aulas) prende-se com o fato do programa alertar para uma avaliação dos alunos por referência a uma zona considerada saudável de aptidão física (ZSAF), determinada através da aplicação da bateria de testes FITNESSGRAM. Esta bateria engloba não só a aptidão cardiovascular como também a aptidão muscular e a flexibilidade (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001).

Segundo o ACSM (2010), o trabalho cardiovascular, o treino de força e resistência muscular, a flexibilidade e a composição corporal do indivíduo, são consideradas componentes fundamentais na aquisição de uma boa Aptidão Física. As componentes de equilíbrio e agilidade também fazem parte dos requisitos recomendados.

Por esta mesma razão, Jacinto, et al. (2001) refere que, a intencionalidade de desenvolver a aptidão física poderá condicionar o conjunto de aulas planeadas, a escolha das situações de aprendizagem e a forma como as organizamos e estruturamos.

Os autores acrescentam que além de ser fundamental este treino da aptidão física, também o é assegurar, na estrutura de aula, uma intensidade de esforço relevante que possibilite uma melhoria da aptidão dos alunos. Desta forma, procurámos recorrer a uma prescrição adequada, de modo a ir de encontro aos objetivos pretendidos. Para tal, foi importante adotarmos uma estratégia de medição e monitorização da intensidade de trabalho, verificando assim a resposta do aluno a esse exercício, determinando se os objetivos eram, realmente, atingidos dentro do intervalo prescrito.

Portanto, o trabalho de condição física foi realizado na grande maioria das aulas, salvo quando a necessidade de gestão de tempo, devido às matérias abordadas (por exemplo, no 3º período quando lecionámos dança e orientação fora da escola), não o permitia.

No planeamento deste trabalho, optámos por uma prescrição em grupo, apesar de termos a plena consciência de que, desta forma, não respeitámos o princípio da individualização (cada indivíduo possui as suas características e, por isso mesmo, reage e adapta-se de forma diferenciada a cargas semelhantes (Castelo, Barreto, Alves, Santos, Carvalho, & Vieira, 2000)) pela dificuldade de gerir 24 individualidades, prescrições e resultados. No entanto, cumprimos com o princípio da continuidade e da progressividade. Além disso, focámo-nos nas capacidades condicionais (treino de resistência cardiovascular, de resistência muscular e flexibilidade) conscientes de que as coordenativas estariam sempre presentes nalguns exercícios da condição física e na leção das diferentes matérias de ensino.

No nosso caso (ensino secundário), as aulas de educação física aconteceram 2 vezes por semana, em blocos de 90min cada (frequência mínima de prática de exercício físico recomendada pelo ASCM (2010)). Este Colégio recomenda ainda que o tipo de exercícios vá desde o trabalho de força e resistência muscular, ao trabalho aeróbio, aos exercícios calisténicos, de equilíbrio e agilidade, tal como já referido.

De seguida apresentamos o resumo da prescrição de cada uma das componentes trabalhadas, segundo o princípio FITT, que corresponde às componentes de treino: F – *frequency*, I – *intensity*, T – *type* e T – *time* (ACSM, 2010).

a) Treino de resistência cardiovascular

Assim sendo, e fazendo uma ponte para a literatura dos diferentes meios de prescrição e de medição da intensidade de esforço para o treino da resistência cardiovascular, utilizámos o método da % da $FC_{máx}$ onde é determinada uma FC_{alvo} de treino, com uma intensidade moderada a elevada, que se encontra entre os 65% e os 90% da $FC_{máx}$, através da seguinte fórmula:

$FC_{alvo} = FC_{máx} \times \%prescrição$. Esta escolha deve-se ao fato de ser um método prático, rápido e de fácil implementação.

Para tal cálculo, considerámos a média de idades da turma e calculámos a $FC_{máx}$ através da seguinte fórmula: $FC_{máx} = 206.9 - (0.67 \times idade)$ (Gellish et al., citado por ACSM, 2010).

A tabela seguinte sistematiza e representa os valores da zona alvo de FC, quer em bpm (batimentos por minuto), quer o nº de batimentos para frações de 5” de contagem da FC (ACSM, 2010), considerando o ensino secundário como referência e uma média de idades de 17anos. Utilizámos a contagem de 5 segundos por ser mais eficaz, pois é mais rápida de medir, diminuindo a margem de erro decorrente da possível inexperience dos alunos neste controlo.

Quadro 1 - Representação da zona alvo de treino através da FC

Método da % FC máx.		
FC máx.	195bpm	
	65%	90%
FC alvo	127	176
	Limite inferior	Limite superior
Medição FC 5"	11	15
PSE (escala mod. de Borg)	6	8

Relativamente ao controlo e medição da intensidade desta prescrição, utilizámos dois indicadores de esforço: a Frequência Cardíaca (FC) e a Percepção Subjetiva de Esforço (PSE) (ACSM, 2000; Tavares, Raposo & Marques, 2008). Desde início informámos os alunos da sua importância e ensinámos-lhes a medi-los, de forma a maximizar a sua utilização e a potenciar a compreensão do aluno do porquê desta gestão e medição. Ambos (FC e PSE) foram utilizados e aplicados no fim de cada situação de treino da resistência cardiovascular. Esta foi uma excelente estratégia para verificar se a prescrição estava de acordo com os intervalos traçados.

Quanto à duração, o PNEF refere que o aluno deve realizar “*em situação de corrida contínua, de jogo, percursos de habilidades ou outras, ações motoras globais de longa duração (acima dos oito minutos), com intensidade moderada a vigorosa, sem diminuição nítida de eficácia, controlando o esforço, resistindo à fadiga e recuperando com relativa rapidez após o esforço*” (Jacinto, et al., 2001, p.49). Assim, usámos esta base como o mínimo de duração.

Considerando que a duração e a intensidade estão correlacionadas, reduzimos a duração e aumentámos a intensidade, para que, no tempo disponível para a prática desta capacidade de resistência, se conseguisse elevar a FC à zona alvo previamente determinada (Tavares, Raposo, & Marques, 2008), através de e segundo o ACSM, exercícios aeróbios e ritmados, de intensidade, no mínimo, moderada, envolvendo os grandes grupos musculares. Para tal, escolhemos, na grande maioria das vezes, a aeróbica como uma alternativa ao treino da resistência cardiovascular, utilizando os seus conteúdos programáticos, isolados e/ou combinados coreograficamente, de forma simples mas intensa e numa lógica de progressão.

b) Treino de resistência muscular

Para esta componente, e de acordo com a nossa população alvo (jovens), foi criada uma rotina de treino em circuito (tal como prevê o PNEF) que envolvia todo o corpo, ou seja, que abrangia todos os grandes grupos musculares em todas as sessões.

Selecionámos exercícios poliarticulares e/ou combinações de exercícios, que permitissem um trabalho equilibrado dos grandes grupos musculares, bem como alternámos entre membros superiores ou tronco e membros inferiores (Tavares, Raposo, & Marques, 2008; ACSM, 2010).

Inicialmente, trabalhámos num regime de baixa intensidade, com apenas uma série. O treino foi feito em circuito, com os exercícios realizados uns a seguir aos outros. Concluimos que esta opção foi a mais adequada, pois a literatura afirma que ajuda a incrementar o $VO_{2máx}$ em indivíduos pouco treinados, o que na fase inicial de aulas foi o mais apropriado, pois os alunos vêm das férias de verão, normalmente, com as capacidades alteradas. Portanto, sentimos que também contribuimos, mesmo que em pequena percentagem, para o treino de resistência aeróbia.

O princípio da progressão foi respeitado e esta foi feita com um aumento gradual da carga, à medida que os alunos iam criando adaptações aos níveis de esforço (Faigenbaum, et al., 2009). A evolução da carga ocorreu com pequenas modificações do exercício, com o aumento do número de séries e uma diminuição do nº de repetições (Tavares, Raposo, & Marques, 2008; ACSM, 2010). A periodização deste macrociclo foi feita através de 4 mesociclos, divididos por 6 a 8 semanas, uma vez que estes poderão variar consoante a modalidade ou a respetiva época desportiva (Castelo, Barreto, Alves, Santos, Carvalho, & Vieira, 2000). Utilizámos estas referências para prevenir o chamado *steady state ou plateau* (fase de estagnação ou sem evolução do indivíduo), que poderá ocorrer a partir das primeiras 8 a 12 semanas.

c) Treino de flexibilidade

A flexibilidade é uma das capacidades condicionais apontada pelo programa nacional como sendo fundamental incluir no trabalho da aptidão física e de complemento ao treino de resistência/força muscular (Tavares, Raposo, & Marques, 2008).

Para Raposo (2000, p.160), “*a flexibilidade é a capacidade que uma articulação possui de executar movimentos de grande amplitude, solicitando, sobretudo, elasticidade muscular.* Segundo Souchard (1996), o “*comprimento ganho é directamente proporcional ao tempo de tracção, o que significa que estiramentos prolongados, mantidos o mais tempo possível, serão*

sempre mais eficazes do que tracções bruscas”. Assim, optámos pelo método estático, que consiste numa relaxação completa e voluntária do músculo, mantido numa posição estática desejada, durante 20 a 30 segundos, entre 1 a 2 séries.

Fazendo um balanço geral, concluímos que inicialmente os alunos não estavam habituados nem preparados para a exigência que lhes esperava a este nível. Consequentemente, detetámos que o gosto por esta prática era reduzido. A verdade é que verificou-se uma melhoria nos resultados dos testes FITNESSGRAM, de período para período, e no fim do ano surgiram elogios à nossa persistência, exigência e dedicação a esta componente. Além disso, alguns alunos perderam peso, ficaram mais e melhor condicionados fisicamente e outros afirmaram ter ficado com referências e motivados para uma continuidade da prática de exercício físico. Ou seja, os alunos valorizaram o trabalho das capacidades condicionais realizado ao longo do ano letivo.

2.1.2. Realização / intervenção pedagógica

Após planificação finalizada, é fundamental a sua operacionalização. Para que esta fosse de sucesso, foi tido em conta os quatro aspetos que Siedentop (1983, citado por Pieron, 1988) considera essenciais para um ensino eficaz: dispor um elevado tempo dedicado à matéria de ensino, seleccionar os conteúdos que estejam intimamente ligados às habilidades motoras dos alunos, criar um clima positivo na aula fomentando o desejo de envolvimento na prática, por parte dos alunos, e gerir as questões organizativas de modo a favorecer o tempo de empenhamento motor dos alunos, pois estamos a trabalhar com alunos que aprendem com a prática e não com alunos sentados à secretária (Pieron, 1988).

O autor acima referenciado acrescenta 2 aspetos determinantes para o êxito pedagógico, os quais foram tidos em consideração no processo de ensino-aprendizagem. Um deles está relacionado com o tempo de empenhamento motor dos alunos, ou seja, o tempo em que estes estão efetivamente a realizar a tarefa, logo a aprender efetivamente. O outro, está relacionado com o feedback, ou seja, com a informação de retorno, do professor ao aluno. Esta deverá ser uma informação de qualidade, frequente mas pertinente e com o objetivo de levar o aluno a progredir em direção aos objetivos, solucionando os problemas encontrados.

Tendo em conta os aspetos supracitados, fundamentais a um ensino eficaz, aprofundamos alguns dos quais utilizámos na nossa intervenção.

Começamos pela organização. Segundo Pieron (1988), as funções da organização são para favorecer as condições de prática do processo de ensino-aprendizagem, oferecendo aos alunos um maior tempo de prática e nas melhores condições de segurança possíveis (Pieron, 1988).

Assim sendo, logo no início do ano letivo, foram lançadas as regras e rotinas que se queriam ver estabelecidas até ao final do ano. Por exemplo, ao toque de entrada, todos os alunos já deveriam estar no local de prática, devidamente equipados e prontos a iniciar a aula, bem como o material requisitado deveria estar disponibilizado. Para tal, delegámos a função de levantamento e entrega do material aos alunos, sob um sistema de roulement, que tinham a responsabilidade de ir buscá-lo atempadamente e confirmá-lo à entrega. O objetivo era maximizar o tempo de aula (75min) e o tempo útil de aprendizagem, inculcando o sentido de responsabilidade, assiduidade e pontualidade nos alunos. Foi importante este estabelecimento de regras, pois a turma correspondeu às expectativas.

Também foi estabelecido desde início que 1 apito do professor significaria parar com todas as tarefas e manter-se imóvel no lugar e 2 apitos fariam reunir junto do professor, em forma de U, de modo a ficarem todos os alunos debaixo do controlo visual do professor.

Quanto à organização dos espaços, procurámos sempre aproveitar ao máximo a disposição do material, principalmente quanto se tratava do delineamento de campos. Além disso, aproveitámos a disposição e colocação do mesmo para mais que um exercício ou situação de aprendizagem, sempre que era possível. Por exemplo, quando abordámos o voleibol e basquetebol, os cestos de corfebol eram colocados estrategicamente para que quando passássemos para o voleibol, fosse apenas necessário colocar a fita de trânsito a servir de rede.

Com a formação de grupos e equipas tivemos os cuidados de os equilibrar heterogénea ou homogeneamente (consoante as situações e necessidades) e usar esse agrupamento de uma situação de aprendizagem para outra, sempre que possível, facilitando a transição e diminuindo o tempo de organização. Evitámos também manter os mesmos grupos durante muito tempo (para uma integração socio-afetiva e riqueza de troca de experiências), à exceção da orientação, que durante os 5 percursos as equipas mantiveram-se iguais, com o intuito de criarmos um ranking.

Portanto, o objetivo destas questões é reduzir o número de episódios de organização e a duração dos mesmos, através de uma boa gestão do tempo, de uma boa seleção de situações de aprendizagem em que se transite fácil e rapidamente de uma para outra, de uma colocação estratégica e organizada do material no espaço de aula e de uma boa colocação em campo por parte do professor (Pieron, 1988).

Quanto aos estilos de ensino, estes “*estão relacionados com a apresentação dos conteúdos, sua combinação, organização e orientação da aprendizagem*” (Batalha, 2004, p. 139). Normalmente, “*são definidos como a forma como o professor organiza a situação de aprendizagem com incidência em processos convergentes ou divergentes de trabalho*” (Batalha, 2004, p. 139).

Pieron (1988) acrescenta que os efeitos de uma aprendizagem dependem de um estilo de ensino adequado.

Na nossa intervenção utilizámos alguns dos estilos de ensino existentes, nomeadamente, o estilo comando foi comumente utilizado nas aulas de ginástica devido à resposta imediata dos alunos ao estímulo do professor, ao controlo do comportamento motor dos alunos e sua prestação motora elevada (Pieron, 1988; Batalha, 2004). Segundo Pieron (1988), este é um estilo mais comum nos docentes principiantes e, na verdade, acabou por ser um refúgio nosso para esta matéria de ensino, dado que algumas dificuldades surgiram na lecionação destas aulas. No entanto, admitimos que não foi a melhor escolha, pois por vezes tornava a aula muito mecanizada e monótona.

Assim que o verificámos, adotámos não só o estilo comando, mas também os estilos tarefa, descoberta guiada e situações problema, e as aulas passaram a ter outra dinâmica. Sendo que estes três últimos estilos de ensino foram muito úteis na grande maioria das matérias de ensino, pois a nossa intenção era orientar os alunos, através de feedbacks, até que redescobrissem o melhor caminho para atingir os objetivos (Batalha, 2004). Na verdade, tal como Pieron (1988) e Batalha (2004) ressaltam, permitiu-nos favorecer a individualidade que cada aluno representa, oferecendo a oportunidade de serem responsáveis pela sua aprendizagem. Ou seja, desta forma, passámos a responsabilidade para os alunos de serem eles próprios a iniciar e terminar o seu exercício, a definir o seu ritmo de execução e a tomar as suas próprias decisões.

2.1.3. Controlo e avaliação

Mendes (2011, p.30) refere no seu relatório que “*segundo o Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, a avaliação é uma componente integrante e reguladora da prática educativa, que possibilita uma recolha sistemática de informações e que, uma vez analisadas, auxiliam na tomada de decisões adequadas à promoção de aprendizagens*”. Portanto, a avaliação é um instrumento de controlo do processo de ensino-aprendizagem, que encerra cada ciclo do mesmo.

Podemos dizer que é igualmente um meio de clarificar objetivos, *“um conjunto de atitudes que possibilitem, não só, valorizar as potencialidades dos alunos, mas também aperfeiçoar o acto pedagógico”* (Batalha, 2004, p. 153). A mesma autora refere que a função da avaliação é *“identificar os resultados obtidos na aprendizagem e procurar recolher informações uteis para o processo educativo global, relacionadas com os conhecimentos adquiridos pelos alunos, com a qualidade das técnicas de ensino e as qualidades do professor”* (Batalha, 2004, p. 153).

Nesta lógica de recolha de informação, começaremos por falar da avaliação diagnóstica na alínea seguinte.

a) Avaliação diagnóstica

Segundo Luckei (2003), citado (Piéron, 1996), a avaliação diagnóstica *“(…) 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”*.

Batalha (2004, p.156) reforça a afirmação do autor supracitado, dizendo que a avaliação diagnóstica *“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 inicial é o suporte para as tomadas de decisão do planeamento, adequadas ao nível dos alunos, diferenciando-os (quando necessário) e incluindo-os (sempre) na globalidade das aulas.

Pieron (1996) aponta esta avaliação como o ponto de partida para definir prioridades de desenvolvimento, aquando do planeamento de uma unidade didáctica.

Neste quadro, Jacinto, et al. (2001) rematam que a conclusão da avaliação inicial é um processo decisivo (tal como o diz Batalha (2004)) pois possibilita o professor de se orientar, organizar e se ajustar aos objetivos, operacionalizando-o adequadamente a cada turma.

Citando uma vez mais Mendes (2011, p.30):

“De acordo com o Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro, a avaliação diagnóstica efectua-se no início de cada ano lectivo e visa a definição de estratégias conducentes à diferenciação pedagógica, assim como à superação das insuficiências dos alunos. Tem ainda como propósito a definição de estratégias que facilitem a integração do aluno no meio escolar e que o apoiem na orientação escolar e vocacional”.

Na prática, para fazer jus à fundamentação atrás referida, pesquisámos grelhas de registo que se adequassem às matérias de ensino que iríamos lecionar e que permitisse avaliar os alunos num estado inicial e final de cada ciclo de aprendizagem.

O modo de registo de cada grelha foi semelhante. Colocámos uma cruz ou o nome de um aluno no comportamento correspondente ao que mais se assemelhasse no momento da observação.

Quanto aos jogos desportivos coletivos, Mesquita (1995, citado por Prudente, 2011), afirma que o professor deverá saber caracterizar o tipo de jogo dos seus alunos, pois assim poderá adequar a sua metodologia bem como selecionar os conteúdos apropriados.

Para podermos realizar tal caracterização, além de termos constantemente presente as características mais marcantes dos jogos desportivos coletivos (divisão de tarefas pelos diferentes elementos do grupo, com funções específicas e uma dinâmica de grupos dominada (Almada, Fernando, Lopes, Vicente, & Vitória, 2008)), procurámos as grelhas propostas especificamente para cada um deles e utilizámo-las.

No caso do basquetebol, utilizámos o quadro que tem por base os princípios de jogo defendidos por Garganta (1995, citado por Prudente, 2011). Assim sendo, os parâmetros em que avaliámos os alunos são a progressão no campo, a ocupação do espaço, o domínio de bola e a cooperação com os colegas. O autor define que, para cada um desses parâmetros existem quatro níveis de jogo nos quais o professor deverá enquadrar o aluno, o que poderá ser verificável no anexo G.

A observação foi feita em situação de jogo reduzido 3x3, para que intensificássemos a participação de todos os alunos no jogo, aumentando o número de intervenções e interações, bem como as ações de sucesso e, conseqüentemente, a motivação. No fim, as manchas conseguidas determinaram que a turma se encontrava em 2 níveis de jogo (intencional e espontâneo).

No caso do voleibol, utilizámos o sistema de Mesquita (1995, citado por Prudente, 2011) que ostenta uma sistematização dos comportamentos motores específicos do voleibol, divididos em quatro níveis, com indicadores precisos quanto à estruturação das ações do jogo. O 1º nível de jogo é o jogo estático, o 2º nível corresponde ao jogo anárquico, no 3º nível já é considerada uma consecução rudimentar dos 3 toques e no 4º nível de jogo acontece a consecução elaborada dos 3 toques. Por sua vez, estes quatro níveis de jogo são caracterizados quanto à dinâmica coletiva, serviço/ recepção, ataque e defesa. O meio de ensino utilizado para a observação foi a utilização do jogo reduzido 4x4 (parte do nível avançado do 10º ano), cujos resultados mostraram que existiam 3 níveis de jogo na turma: jogo estático, anárquico e consecução rudimentar dos 3 toques.

Para a avaliação do basebol, realizámos várias pesquisas, pedimos documentação de apoio aos colegas do grupo disciplinar, bem como trocámos informações e esclarecemos dúvidas com os mesmos. A grelha acabou por surgir de algumas modificações feitas a uma outra já existente nos documentos de apoio fornecidos pelos colegas do grupo de educação física da escola. Após a avaliação diagnóstica, concluímos que a maioria dos nossos alunos se encontra no nível introdutório do PNEF.

Relativamente às ARE, a avaliação diagnóstica foi feita logo nas primeiras aulas (1º período) quando introduzimos a aeróbica para trabalhar a capacidade de resistência aeróbia. Pegámos na grelha de registo, estudámo-la e no fim da aula tomámos os devidos apontamentos. A grelha tinha sido já utilizada pelos colegas de estágio do ano anterior, a lecionar na mesma escola, e teria resultado. Da pesquisa feita este ano, principalmente para a ação coletiva (ponto 5.2.), cujo tema está relacionado com estas atividades, chegámos à conclusão que a mesma poderia ser utilizada por nós.

Na referida grelha (de Batalha & Xarez (1999)) é possível identificar que as variáveis em jogo são a coordenação motora, a postura, o ritmo, a expressividade, a vivência relacional e a coreografia. A sua fundamentação poderá ser encontrada no capítulo 8.2.1 do anexo D. O resultado final mostrou que a maioria da turma encontrava-se no nível elementar, alguns no nível introdutório e 4 alunas no nível avançado.

Relativamente aos desportos individuais, voltámos a ter em conta as características mais marcantes (conhecimento do eu e desempenho independente do seu opositor (Almada, Fernando, Lopes, Vicente, & Vitória, 2008)), à semelhança dos JDC, encontrámos outras formas de avaliar.

A ficha de registo utilizada na avaliação diagnóstica da natação foi elaborada a partir dos três níveis de aprendizagem contemplados no Programa Nacional de Educação Física. A partir deles criámos uma grelha de avaliação, tendo por base as 3 dimensões da natação, nomeadamente, a propulsão, o equilíbrio e a respiração.

Estrategicamente, utilizámos exercícios critério para todas as técnicas de nado, incluindo partidas e viragens, dos quais observávamos as diferentes componentes da ficha. Verificámos que todos sabiam nadar e que, segundo o PNEF, uma parte da turma estava no nível avançado e outra no elementar. No que concerne às viragens, destacam-se 5 alunos que não as realizavam. Quanto às partidas, apenas 1 dos alunos recusou-se a saltar do deque.

Para a ginástica tivemos em conta o levantamento de informações no início do ano letivo e as observações feitas por parte dos alunos relativamente à mesma. Perante o cenário apurado já

esperávamos que esta fosse a matéria de ensino na qual os alunos teriam mais dificuldades. Logo na primeira aula foi notável a incapacidade dos alunos conhecerem-se a si mesmos, dominarem a sua execução e se concentrarem apenas em si e não no envolvimento. Sem qualquer grelha de registo, foi possível verificar que os alunos não estavam preparados para todas as exigências que caracterizam o Programa Nacional de Educação Física de nível avançado para o 12º ano.

A avaliação diagnóstica da orientação também aconteceu na base de um levantamento de informação que nos permitiu detetar que metade da turma já tinha realizado pelo menos 2 percursos dentro da escola, mas ninguém tinha feito os percursos fora da escola. Esta informação foi pertinente para a criação das equipas para as aulas, pois significou que metade dificilmente compreenderia o meio envolvente, teria capacidade para ler as condições existentes nesse mesmo meio, bem como dificilmente montaria ou operacionalizaria estratégias adequadas aos problemas surgidos.

b) Avaliação formativa

Feita a avaliação inicial e traçadas as estratégias para a planificação, surge então a avaliação formativa. Esta avaliação deverá abranger todos os domínios e decorrer ao longo do processo de formação dos alunos, tornando-se imprescindível para uma estruturação contínua do processo de ensino, permitindo ao professor, se necessário, renovar, atualizar ou alterar estratégias de ação ou até mesmo conteúdos e objetivos (Jacinto et al., 2001).

Este foi um processo que engrandeceu a aquisição de competências de avaliação, uma vez que, uma das grandes vantagens desta avaliação, apontada por (Santos, n.d.), é poder melhorar os aspetos menos positivos, quer do professor quer do aluno. Assim, dispensando espaço e tempo próprio para este tipo de avaliação, o professor toma consciência da evolução da sua turma e de si próprio, ao longo do tempo (Batalha, 2004).

Para ajudar a operacionalizar este processo de recolha de informação, optámos por colocar em todos os planos de aula uma grelha relativa ao empenhamento motor dos alunos, onde foram tomadas notas em cada momento de aula (relativas a progressos na aprendizagem, a comportamentos, a situações pontuais de interação dos alunos) e identificados níveis de empenhamento, tal como iremos especificar mais à frente, na alínea *d) critérios de avaliação da ESJM*.

No fundo, resumindo, o *Diccionario de Evaluación e Investigación en Educación* (de Landsheere, 1979, citado por Pieron, 1988) afirma que a avaliação formativa é aquela que

“interviene, en principio, al término de cada tarea de aprendizaje y cuyo propósito es el de informar al alumno y al maestro el grado de dominio alcanzado y, eventualmente, de descubrir dónde y en qué puede un alumno experimentar dificultades de aprendizaje, con miras a proponerle o hacerle descubrir estrategias que le permitan progresar”.

c) Avaliação sumativa

Enquanto a avaliação anterior é considerada de caráter mais particular, mais pessoal, pois acompanha-se qualitativamente a evolução de cada aluno em particular, a avaliação sumativa afirma-se como sendo uma avaliação pública, pois corresponde a uma classificação numérica (um valor, uma nota) dos diferentes alunos, atribuída após uma intervenção (Rodrigues, 2003), que normalmente é expressa em papel, exposta nas pautas ou registadas num diploma/certificado (Pieron, 1988), ou ainda de forma mais qualitativa através de feedbacks (Cortesão, n.d.).

Santos (n.d.) apadrinha a mesma opinião ao afirmar que a avaliação sumativa consiste na divisão dos alunos por níveis de aproveitamento, através de uma avaliação realizada no fim do ano letivo ou unidade de ensino, tendo em consideração os critérios previamente estabelecidos.

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 (Batalha, 2004). Então, podemos concluir que, após uma integração de todas as informações recolhidas ao longo do ano letivo e duma interpretação rigorosa desses mesmos dados (recolhidos ao nível do domínio cognitivo, psicomotor e sócio afetivo) surge uma nota final.

A complementar este processo de avaliação sumativa, no que toca às atividades físicas, aplicámos as mesmas grelhas de registo utilizadas na avaliação diagnóstica e já referenciadas na alínea a) *avaliação diagnóstica*. Mas, desta vez, com a valoração que melhor distingue as notas atribuídas a cada aluno. No caso das ARE, uma vez que as aulas eram filmadas para posteriormente serem editadas e aproveitadas para a ação coletiva, a avaliação sumativa das mesmas ficou facilitada, pois através dos vídeos pudemos ver e rever, tirar dúvidas e aprimorar a avaliação.

Os resultados obtidos com a turma foram melhorando, de período para período. Iniciámos com uma média de 14.30 valores no 1º período letivo e finalizámos o 3º com 15.97 valores. A

evolução dos mesmos foi visível nas 4 áreas de avaliação propostas pelo grupo disciplinar e aplicadas por nós.

Apesar da nossa turma não se identificar como uma turma com uma orientação vocacional claramente marcada, nem se evidenciar de forma distinta na generalidade dos seus elementos, e portanto, sem elevadas expectativas relativamente aos resultados a alcançar, este processo de avaliação não deixou de ser delicado e exigente. Assim, aprendemos a refletir cada decisão tomada e a adotar uma atitude assertiva.

De referir ainda que teria sido interessante vivenciar um caso de recurso de nota, tal como aconteceu com a nossa colega. Do que apurámos, foi uma experiência enriquecedora para o processo de reflexão, tomada de decisão e gestão de conflitos, perante uma situação nova, algo tensa e delicada, onde tiveram de rever todo o processo e parâmetros de avaliação, reunir com o conselho de turma e decidir sobre a nota a atribuir.

d) Critérios de avaliação da ESJM

Os parâmetros de avaliação por nós utilizados foram definidos pelo grupo de Educação Física da Escola Secundária Jaime Moniz e aprovados no conselho pedagógico em Junho de 2011.

Esta avaliação, tem como referência a organização dos objetivos em cada uma das áreas e as "normas de referência para o sucesso" definidas no Programa Nacional de Educação Física. Ou seja, é fundamental que se potencie *“as características mais importantes da Educação Física do Programa Nacional de Educação Física, nomeadamente as apostas na formação eclética do jovem, bem como o apelo e a valorização da flexibilidade de tratamento dos conteúdos programáticos”* (Jacinto et al., 2001c, p. 37). Estas normas de referência têm de proporcionar um equilíbrio no processo de ensino e potenciar os pontos fortes dos alunos.

Para tal, foram consideradas três grandes áreas de avaliação específicas da Educação Física: as atividades físicas valendo 65% (13 valores), a aptidão física e os conhecimentos, cada um deles com 10% da nota (2 valores cada), e uma área não específica: as atitudes, que contribuem com 15% (3 valores) para a nota final. A tabela seguinte ilustra tais áreas e sua descrição, tal qual se encontra no documento oficial da escola.

Quadro 2 - Critérios de avaliação da disciplina de educação física da ESJM

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 Fitnessgram)	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	Fitnessgram	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

De acordo com os princípios da avaliação de Batalha (2004), esta decorreu de modo contínuo, ao longo de todas as aulas, culminando no final do período ou de uma atividade, e sempre em situação de aprendizagem.

Para a aptidão física, já explorada e explicada no ponto 2.1.1.5., cumprimos com o apontamento do PNEF no que respeita à contemplação desta em todas as aulas de educação física, bem como, com o enquadramento dos alunos relativamente a uma zona saudável de aptidão física (ZSAF) (Jacinto et al., 2001).

A grande conceção educativa do FITNESSGRAM é proporcionar aos professores um instrumento que os ajude a educar os seus alunos relativamente aos diversos contributos que a aptidão física e a atividade física dão no âmbito da saúde, sendo muito mais que um simples instrumento de avaliação (The Cooper Institute for Aerobics Research, n.d.).

Tal como o próprio manual o diz, “o *FITNESSGRAM* é um programa de educação e avaliação da aptidão física relacionada com a saúde” (The Cooper Institute for Aerobics Research, n.d., p. 3)., com a finalidade de “ensinar os alunos a enquadrar a atividade física como parte do quotidiano” (The Cooper Institute for Aerobics Research, n.d., p. 3).

Segundo a nossa interpretação, isto significa que esta bateria de testes, que avalia a aptidão física do aluno, serve apenas para motivá-los à prática regular e continuada de atividade física, beneficiando de todos os contributos que tal oferece, ou ainda, para informar os alunos das possíveis implicações ao nível da saúde. No entanto, na nossa escola, o grupo disciplinar de

educação física tomou a liberdade de o considerar um meio, não só de avaliação e enquadramento dos alunos nas estabelecidas ZSAF, mas também para quantificar e classificar (com uma nota) os mesmos consoante os resultados obtidos.

Após algumas reuniões de grupo e diferentes propostas de avaliação, com o objetivo de melhorar esta classificação e privilegiar os alunos com as suas progressões (pois antes, a avaliação era dicotómica, ou seja, os alunos tinham 0 ou 20), chegou-se á seguinte conclusão: os alunos que progredissem dentro ou fora da zona saudável, seriam sempre privilegiados, com um bónus pré-estabelecido para cada situação. Assim, 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, os restantes dez valores são atribuídos em função da progressão e excelência, de acordo com os critérios definidos pelo grupo de Educação Física.

Esta atribuição de uma classificação deixou-nos sempre um pouco apreensivos, dado que a finalidade da bateria não é essa. No entanto, depois das mudanças alcançadas a quantificação da mesma ficou um pouco mais justa. Conscientes de que este programa não foi elaborado para atribuir uma nota, mas sim para avaliar a aptidão do aluno em si, e que esta questão implica algumas limitações e reflexões, aplicámos os critérios estabelecidos pela escola, no final de cada período, tendo sempre o anterior como referência.

No que concerne aos conhecimentos dos alunos, os critérios apontam para um instrumento de avaliação, que poderá ser um teste ou um trabalho. Optámos pela realização do teste escrito, no final de cada período, cuja nota contabilizava em 10% para a classificação final. Além deste instrumento, ao longo das aulas eram aferidos conhecimentos com questões aula e com intervenções pertinentes de alguns alunos.

Na categoria não específica, as atitudes eram cotadas com 3 valores (15% da nota final) e subdivididas em 3 parâmetros: autonomia (0.25 valores), responsabilidade (0.75 valores) e participação (2 valores). Acreditamos e concordamos que este último parâmetro tenha mais ponderação que os restantes, pois se refere ao empenhamento motor do aluno, ou seja, o seu nível de envolvimento no contexto da aula, que é fulcral para o seu processo de aprendizagem e transformação.

Para este parâmetro foi criado um espaço no plano de aula (que pode ser visto no anexo F) onde pudéssemos colocar a tabela de classificação do nível de envolvimento dos alunos, proposta pelo grupo de estágio do ano letivo 2009/2010 e aceite pelo grupo disciplinar desde então (anexo N), para registar notas/situações pertinentes ou identificar nomes se necessário, favorecendo a avaliação formativa e, posteriormente, servindo para a sumativa.

Na autonomia avaliámos se o aluno era autónomo e independente nas tarefas propostas pelo professor ou se necessitava do seu controlo constante para a realização das mesmas. O valor correspondente à responsabilidade, com tudo o que nela está implícito (cumprimento das regras estabelecidas no *Regulamento Interno*, no PNEF, nas normas de utilização das instalações e nas regras e compromissos estabelecidos pelo e com o professor) acabou por ser atribuído, na totalidade, a uma grande parte dos alunos nos últimos dois períodos letivos.

e) Avaliação final da disciplina (3º período)

Considerámos importante referenciar esta alínea (última avaliação feita aos alunos) dado se tratar de uma turma de 12º ano, onde pouco mais de metade dos alunos finaliza a escolaridade obrigatória e, portanto, a nota da nossa disciplina contabiliza para ingresso no ensino superior, caso o pretendam fazer. Esta situação colocou ainda mais responsabilidade à nossa capacidade de intervenção e avaliação, enriquecendo todo o nosso processo de formação inicial.

Cumprindo a obrigatoriedade de lecionar no mínimo 6 matérias ao longo deste ano letivo, consideramos que seria justo para os alunos excluir 1 das piores notas (nas categorias que assim o permitam), uma vez que abordámos 7 matérias, ao invés de contabilizar todas. Desta forma, das 3 matérias alternativas (natação, basebol e orientação) ficámos apenas com as 2 melhores notas e fizemos a média de ambas.

Para as restantes matérias, fizemos a média dos JDC obrigatórios (voleibol e basquetebol) e das atividades rítmicas e expressivas. Para os desportos individuais obrigatórios atribuímos a nota que os alunos tinham tido em ginástica. O processo repetiu-se para os restantes parâmetros de avaliação (aptidão física, conhecimentos, e atitudes).

Para finalizar, após uma avaliação a cada critério, refletimos o *caminho percorrido* de cada aluno individualmente, ao longo do ano letivo, com o intuito de verificar se a sua classificação final, se enquadrava com a respetiva evolução e processo de transformação.

2.2. Assistência às aulas

A assistência às aulas foi uma das linhas programáticas do Estágio Pedagógico que nos permitiu recolher informação para uma posterior reflexão sobre os comportamentos adotados por um professor durante a lecionação da sua aula.

Para tal, foi importante ter em conta que “*observar é mais do que olhar, é colher significados diferentes com um sentido particular*” (Sarmento, 2004, citado por Gonçalves & Botelho, 2011). Esta afirmação levou-nos, inicialmente, a acreditar que além do olhar informal seria necessário complementar as nossas observações com um instrumento apropriado, uma vez que, a utilização de sistemas de observação visa uma análise de comportamentos de ensino (Sarmento, 2004).

Hernández e Molina (2002), citado por Prudente, Garganta e Anguera (2004), 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 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).

A nossa observação implicou 2 momentos distintos. Um primeiro mais informal, mas considerado por nós fundamental, e um segundo apoiado pelo sistema de observação do comportamento do professor.

Segundo Sarmento e col. (1990), o sistema acima referido constitui um instrumento de observação de uma aula de Educação Física, com o objetivo de estudar o comportamento do professor, traçando um perfil das suas características mais frequentes. Trata-se de um registo com “*grande grau de objetividade, cuja validade está assegurada por aplicações sucessivas em diversos trabalhos de investigação*” (Sarmento, Rosado, Rodrigues, Veiga, & Ferreira, 1990, p. 71). O mesmo é composto por 7 categorias de análise (instruções, feedback, organização, afetividade aprovativa, afetividade desaprovativa, observações e outros comportamentos), que representam os comportamentos mais comuns dos professores (Sarmento, Rosado, Rodrigues, Veiga, & Ferreira, 1990; Piéron, 1998, citado por Sarmento e col., 1998).

As regras de registo apresentadas por Sarmento, Rosado, Rodrigues, Veiga, & Ferreira, (1990) implicam uma “*amostragem temporal: com 5 períodos de 3 minutos distribuídos uniformemente pela sessão*”.

Na nossa dinâmica, utilizámos igualmente períodos de observação de 3min. No entanto, como o sistema afirma que deverão ser 5 períodos, optámos por dividir o tempo de aula por intervalos de 15min e observar sempre os últimos 3min. Quanto ao registo, respeitámos o original e quanto à grelha fizemos uma ligeira alteração que melhor se adequasse (anexo H).

Voltando aos momentos de observação, o mais informal decorreu ao longo de todo o 1º período letivo, através da observação das aulas uns dos outros (colegas estagiários) e na presença da orientadora cooperante. Este foi um procedimento que enriqueceu a nossa intervenção nas aulas, pois pudemos identificar diferentes dificuldades no decorrer das mesmas e analisar e discutir as formas de intervenção do professor e possíveis soluções. Esta discussão e análise foram sempre feitas no fim de cada aula, junto do orientador cooperante e com o núcleo de estágio presente, o que, numa fase inicial deste processo de aprendizagem, permitiu-nos, muitas vezes, ajustar as estratégias para a aula seguinte.

No segundo momento, utilizámos uma metodologia observacional. Tal como já referido o instrumento utilizado foi o do sistema de observação do comportamento do professor, ao longo do 3º período. Esta opção justificou-se com o querer verificar se houve um processo de amadurecimento na intervenção do professor e na relação com a turma. Ou seja, nos comportamentos pedagógico-didáticos. Para tal, observámos estagiário-estagiário e estagiário-professor experiente. O foco da observação a estes últimos prendeu-se com o desejo de adquirir mais conhecimento, no que respeita aos comportamentos e sua compreensão, retirar possíveis dados de comparação connosco (estagiários) e verificar se haveriam diferenças significativas entre ambos (estagiário e professor experiente).

Verificámos que é dado ênfase às 3 primeiras categorias do sistema de observação (instrução, feedback e organização), exatamente pela ordem hierárquica com que aparecem no sistema, quer por parte do professor experiente, quer por parte do estagiário.

Analisando mais ao pormenor, os estagiários apresentam valores mais altos de ocorrências de instrução e organização. Possivelmente, a experiência dos outros professores, permite-lhes manter a classe organizada durante mais tempo ou, eventualmente, planeiam menos transições ou transições mais fluidas entre exercícios. Quanto à instrução cremos que a necessidade em instruir os seus alunos é também menor, talvez pela informação mais objetiva, curta e simples.

Relativamente ao feedback, os professores experientes lançam-nos mais vezes que os estagiários. Aqui teria sido interessante ter observado cirurgicamente o feedback, utilizando o sistema de observação do mesmo, e compará-lo entre os dois tipos de professores. Ou seja, procurar 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.

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, tal como o número reduzido de observações formais e o período das mesmas. As observações ditas informais foram decorrendo igualmente ao longo do ano letivo e foram as que nos trouxeram maiores benefícios nesta temática. No entanto, todo este processo acabou por contribuir para o desenvolvimento de competências enriquecedoras à nossa função de professor, tornando a nossa intervenção mais conscienciosa, eficaz e eficiente.

3. ACTIVIDADE DE INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR

A atividade de intervenção na comunidade escolar constituiu uma das atividades de complemento curricular que surgiu com o objetivo de alertar toda a comunidade para a importância de um diagnóstico regular de alguns indicadores de saúde (peso, altura, IMC, percentagem de massa gorda, pressão arterial) que mostram um panorama geral do estado de saúde e que permitem, posteriormente, uma intervenção apropriada, fomentada por um controlo dos mesmos, que se assume como fundamental. Para tal, outro dos nossos objetivos foi formar os alunos, no que respeita ao conhecimento teórico dos referidos indicadores e à aplicação prática dos mesmos, através de uma sessão teórico-prática onde os alunos estiveram envolvidos enquanto aprendizes e interventores do processo.

Tudo isto porque, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 1946, p. 2), 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 (homeostasia). Portanto, considerámos que era fundamental estimular a aquisição de competências e capacidades individuais de gestão deste mesmo processo, tal como refere a carta de Ottawa (World Health Organization, 2009, p. 1) quando define que a promoção da saúde é como um *“processo de capacitar as pessoas para atuar na melhoria da sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo”*.

Queremos sublinhar o fato da atividade ter ficado inserida no projeto “dia da escola saudável”, pois a abrangência do mesmo levou a que a população alvo se estendesse a outros agentes, de outras áreas, além de ter ajudado a mobilizar toda a comunidade escolar (professores, alunos e funcionários) para o evento.

Quanto ao nosso projeto de intervenção ao nível da medição dos indicadores de saúde, o grande foco foi o diagnóstico. Segundo Silva (2010), uma das ações de prevenção fundamentais é o diagnóstico, pois tem como objetivo identificar sinais e sintomas precoces de doenças. Segundo o mesmo autor, o diagnóstico simples pode ser feito pelo próprio indivíduo sem ajuda de terceiros, desde que tenha conhecimento do que pretende e deve avaliar.

Um dos aspetos impulsionadores deste objetivo, foi o foco que a carta de Ottawa (World Health Organization, 2009, p. 4) dá a esta temática, afirmando que a mesma deve 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, nós enquanto alunos da Universidade da Madeira na Escola Secundária Jaime Moniz assumimos um papel de intervenção na comunidade escolar, com vista à promoção da saúde, com a aquisição de hábitos de vida saudáveis.

Olhando para as estratégias de organização e formação dos alunos, estas correram como planeado. A divisão da turma em dois grupos resultou na perfeição, permitindo aos alunos maior tempo de intervenção e manuseamento do material, facultando-lhes uma maior vivência prática. A nós, enquanto professores, facilitou a supervisão, bem como a deteção e escolha dos alunos mais capacitados para a intervenção. Consideramos ainda que o facto de termos enviado toda a documentação aos alunos, via email, e o tempo resultante entre a formação (dia 9 março) e o dia da atividade (22 março) foi vantajoso, pois deu espaço a que os alunos consultassem a documentação e tivessem tempo para refletir, amadurecer e colocar dúvidas nas aulas seguintes.

Durante todo este processo, o interesse dos alunos em aprender foi visível e a sua participação foi de louvar. Todos os participantes cumpriram com as normas estabelecidas, predisuseram-se a levar a t-shirt branca e calças de ganga combinados, de forma a estarem uniformizados e a passarem uma imagem clara das 3 estações implementadas. Além disso, elogiaram a iniciativa, estavam orgulhosos de si próprios expressando um sentimento de importância aumentado, pelo fato de participarem em algo útil para si e para a comunidade. Inclusive, uma das alunas referiu que foi uma ótima experiência, pois pretende seguir a área de saúde (enfermagem ou fisioterapia) e referiu que aquele contacto com a população e os indicadores medidos, trouxe-lhe uma bagagem futuramente útil. Outro aspeto positivo a salientar foi que, apesar dos turnos terem sido estabelecidos e as rotações terem acontecido da forma desejada e sem percalços, havia alunos a querer manter-se nos seus postos e ajudar os colegas no decorrer de toda a manhã.

No que respeita ao material necessário, este foi disponibilizado prontamente pela escola, pela empresa Saúde Motriz e pela Universidade da Madeira com a devida antecedência, quer para a formação dos alunos, quer para o próprio dia da atividade.

Quanto ao número de “utentes” participantes este foi considerável e os mesmos mostraram-se satisfeitos após a realização das medições.

Assim, concluímos que toda esta intervenção contribuiu para a transformação dos alunos quer a nível pessoal, quer a nível social, bem como para o aperfeiçoamento de habilidades para a vida, tanto dos alunos, como também dos participantes (comunidade educativa). Além disso, sentimos que favoreceu os laços de afetividade e confiança professor-aluno-professor e o nosso processo de formação enquanto formadores aprendizes.

Após uma reflexão de todo o projeto, ressaltamos ainda o contributo extra dado à organização do “dia da escola saudável”, onde a nossa intervenção passou por estabelecer contactos com alguns patrocinadores, pela formulação de toda a programação do evento, pela organização dos postos de medição dos indicadores de saúde e toda a sua envolvência, pela organização e concretização da conferência intitulada “uma mente sã, num corpo são”, e pela participação e orientação das aulas práticas de exercício físico ao nível do festival de fitness.

A título de conclusão, sentimos que os objetivos foram cumpridos e que conseguimos ir de encontro a uma das citações da carta de Ottawa, que afirma que devemos contribuir para o aumento “*das 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*” (World Health Organization, 2009, p. 4).

4. ATIVIDADE DE INTEGRAÇÃO NO MEIO

4.1. Caracterização da turma

A caracterização da turma tem como principal objetivo a realização de um estudo transversal para obter o maior número de informações possíveis e necessárias sobre os nossos alunos, para todos os professores da turma, de forma a potenciar o processo de ensino-aprendizagem.

Na nossa escola, cabe ao diretor de turma efetuar a e, posteriormente, apresentar o resultado da sua análise de dados aos restantes professores da turma. Mais uma vez, ter a direção de turma foi uma mais-valia no nosso processo inicial de formação de professores.

Esta caracterização foi realizada com a colaboração da nossa colega de estágio. Estrategicamente, optámos por recolher informação de 4 fontes: do histórico dos alunos no gabinete do aluno e através de outros 3 instrumentos sob a forma de questionários. Com todos tivemos o cuidado de não repetir dados, de modo a que essa recolha se complementasse.

O primeiro instrumento foi a aplicação de um questionário, a *ficha individual do aluno* (anexo A), elaborada por nós para recolher rapidamente informações úteis, que no imediato nos dessem um conhecimento geral e individual da turma, a vários níveis. Assim, face a um primeiro perfil de turma, traçámos as estratégias iniciais de ensino.

Outra fonte de informação foi o histórico dos alunos. Ou seja, fizemos o levantamento de informação específica, relativamente ao ano letivo 2010/2011, nomeadamente, as notas obtidas nas diferentes disciplinas, se são repetentes ou não, e se ainda frequentam cadeiras de 11º ano.

Um segundo instrumento, foi o questionário preenchido online e elaborado pela própria escola, no âmbito da Direção de Turma. Este surge da necessidade de dar resposta às características que a Direção Executiva define como sendo pertinentes para elaborar o perfil da turma, compreendendo perguntas de ordem familiar, social, afetiva, escolar, condutas de saúde e bem-estar, opções vocacionais, motivações e ocupação dos tempos livres.

O terceiro questionário aplicado aos alunos foi criado por nós (estagiários), em papel e preenchido na aula (anexo I). O anonimato não foi garantido, no entanto, apenas os professores estagiários com a direção de turma das mesmas terão acesso direto às respostas obtidas.

A construção dos questionários obedeceu às várias etapas que Sousa (2005) defende: definição das variáveis a estudar, organização interna dessas mesmas variáveis, ordenação das perguntas

desejadas, preparação dos itens e a escolha do tipo de resposta. Escolhemos os questionários por serem instrumentos de observação não participante, com uma sequência de perguntas dirigidas a um conjunto de indivíduos (no nosso caso os alunos) abrangendo as suas opiniões e informações factuais sobre eles próprios e o seu meio envolvente (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Relativamente à população alvo desta caracterização é importante referir que a ficha individual do aluno e o questionário criado por nós foram aplicados apenas aos 24 alunos inscritos na disciplina de educação física e, por isso, nossos alunos neste processo de formação inicial para professores. Os restantes momentos de levantamento de dados foram feitos à totalidade dos alunos (31 alunos). Para o preenchimento do questionário criado e imposto pela escola, tivemos de nos deslocar às salas de aula onde se encontravam aqueles alunos que não tinham educação física (7 alunos) após termos requerido autorização ao professor da turma para estarmos presentes e preenche-los durante a aula.

No geral, a turma era constituída por um total de 31 alunos, sendo 22 raparigas e 9 rapazes, com uma média de idades de 17 anos no início do ano letivo, provenientes de 3 turmas distintas, alguns alunos com cadeiras em atraso e outros repetentes do 12º ano.

Todos os dados foram tratados, analisados, e apresentados aos professores do Conselho de Turma, na primeira reunião intercalar. Olhando para trás, a intervenção ativa que tivemos na mesma, permitiu nos dar a conhecer a nós próprios, enquanto estagiários e futuros diretores de turma, a assumir uma posição de revelo na referida reunião e a explicar a caracterização encontrada da turma. A troca de informações gerada da apresentação dos dados e do conhecimento que os professores já tinham de alguns alunos, enriqueceu o conhecimento e compreensão da turma liderada.

4.2. Estudo de caso

Segundo Araújo, Pinto, Lopes, Nogueira, & Pinto (2008, p.3) o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa usada com regularidade “*quando o campo de investigação se concentra num fenómeno natural dentro de um contexto da vida real*”. Além disso, as suas características apontam para algo observado em ambiente natural, através de fontes diversificadas de dados e métodos de recolha, tais como observações diretas e indiretas, entrevistas e registos audio e video, a uma ou mais entidades (Bensat et al., (1987) e Coutinho & Chaves (2002), citado por Araújo, Pinto, Lopes, Nogueira, & Pinto, 2008).

O estudo de caso em questão pretendeu explorar, descrever, analisar, avaliar e transformar a condição postural de um aluno da turma, bem como produzir conhecimento sobre o referido fenómeno de estudo (Yin (1994); Guba & Lincoln (1994); Ponte (1994); Gomez, Flores & Jimenez (1996) e Merriam (1998), citados por Araújo, Pinto, Lopes, Nogueira, & Pinto (2008), de forma a poder contribuir para a sua melhoria e correção postural através de sessões teóricas e práticas, dentro e fora da escola.

O aluno selecionado apresentava constantemente uma postura inadequada, quer na sua prestação motora, quer nos seus comportamentos e formas de estar. Deste modo, identificámos o seu tipo de postura, seleccionámos os métodos mais adequados de reeducação postural e de tomada de consciência corporal e incentivámos à criação autónoma de hábitos de autocorreção postural nas atividades diárias.

Segundo Garganta (2009) e Garganta & Chaves (2007), o elevado número de queixas de dores de costas provêm do mau trato destas, das posturas incorretas que se perpetuam ao longo do tempo e da inatividade física. Tendo em conta todas as questões referidas pelo PNEF relativamente à importância do exercício físico regular e ao trabalho constante da condição física dos alunos, o trabalho postural realizado complementou estas questões.

Com base no conhecimento produzido através da bibliografia consultada, foi elaborado um plano de intervenção prática. Utilizámos um instrumento específico de avaliação postural, da escola STOTT PILATES Merrithew Corporation, que nos permitiu registar alguns dados fundamentais da postura do aluno através de uma observação direta (anexo O). Além disso, efetuámos um registo fotográfico (anterior e lateral) com um semitógrafo, através do programa *sportstudio* (anexo J). Após a identificação da postura do aluno (anexo K) seleccionámos os métodos mais adequados de reeducação postural e de tomada de consciência corporal, aplicados em intervenções teórico-práticas combinadas com o aluno 15min antes das aulas de educação física. Oferecemos também a possibilidade de frequentar aulas de grupo específicas

(pilates e stretching global ativo) fora da escola, bem como trabalhámos no incentivo á criação autónoma de hábitos de autocorreção postural nas atividades diárias, procurando acompanhar a sua transformação ao longo das aulas.

Gostaríamos de referir que, desde o início do estudo de caso, o aluno demonstrou interesse em participar no projeto, e o encarregado de educação aceitou prontamente o envolvimento do seu educando, sem qualquer objeção, referindo que o mesmo iria “salvar” o filho das más posturas e dores nas costas. A única premissa era que o envolvimento do seu educando não prejudicasse uma das disciplinas em atraso, devido aos horários. Esta questão foi facilmente gerida por ambas as partes, pois os horários até estavam bem distribuídos na semana e foi possível a participação prevista nas aulas de grupo.

Ao longo do processo verificou-se um empenho extra projeto, ou seja, por várias vezes o aluno fez questão de referir que “tinha feito o trabalho de casa”, de intervir com dúvidas relativas aos exercícios envolvidos ou simplesmente de partilha de informação sobre o mesmo assunto. Mostrou-se também interessado em poder continuar a participar nas aulas de grupo fora da escola, mesmo após o término do projeto.

Admitimos conscientemente que o plano de intervenção foi curto, devido a uma serie de questões temporais que nos falharam e a uma acumulação de tarefas que não permitiu o cumprimento dos prazos. Isto trouxe-nos algumas consequências no que diz respeito ao período de intervenção, pois o intervalo de tempo entre o momento da avaliação inicial e o fim do projeto não foi suficiente para a verificação da existência de diferenças significativas. Caso se tivesse iniciado com o ano letivo, com certeza os resultados teriam sido significativamente diferentes e o projeto teria um maior valor.

No entanto, e refletindo uma vez mais todo o procedimento e estratégias traçadas, estes revelaram-se muito positivos e com um forte potencial de bons resultados futuros, pois permitiram detetar os desvios e desequilíbrios posturais instalados, atuar rapidamente na transformação dos comportamentos posturais do aluno, acompanhá-lo periódica e frequentemente durante todo o projeto e dotá-lo de competências para a sua autocorreção postural.

4.3. Direção de turma

Um dos privilégios (oferecido pela escola acolhedora) obtidos com este estágio pedagógico foi realmente a oportunidade de acompanhar e exercer a direção de turma. Com este papel (de diretor de turma), pudemos representar a formação e competências que a Universidade da Madeira nos dotou enquanto alunos, ao longo deste processo de formação, de uma forma diferenciada de alguns outros grupos de estágio.

As respetivas tarefas e funções foram assumidas a 100% no 1º e 3º período, sendo que o 2º período ficou a cargo da nossa colega de estágio, Catarina Freitas. Importante referir que esta liderança foi extremamente enriquecedora pela constante orientação a que fomos submetidos.

Segundo Marques (2002), citado por Silva (2007), *“o diretor de turma é o eixo em torno do qual gira a relação educativa”*. Assim, logo que soubemos que teríamos uma turma para liderar recorremo-nos do regulamento interno (RI) da escola, ao nível da legislação e competências, para estarmos melhor preparados para o desafio. Verificámos que o respetivo regulamento define o diretor de turma como o elo de ligação entre os diferentes intervenientes do processo educativo dos alunos, tais como os professores da turma, os encarregados de educação, a parte administrativa e gestora da escola. Silva (2007) define, igualmente, que *“o DT assume-se com o papel de ‘tutor’ (no sentido de protetor, conselheiro, regulador/estabilizador e orientador do desenvolvimento pessoal e intelectual do aluno), definindo-se como um professor que conhece bem os seus alunos, que coordena e lidera uma equipa pedagógica (CT), que aproxima todos os elementos dessa equipa”*.

Assim, esta foi uma experiência extremamente enriquecedora pois deu-nos a oportunidade de reconhecer na nossa orientadora as suas capacidades de liderança e, ao mesmo tempo, compreender todo este processo de gestão de recursos. Tomámos também conhecimento de que a eleição do diretor é feita tendo em conta as competências pedagógicas e a capacidade de relacionamento do mesmo, o que demonstra que estivemos perante um líder reconhecido, logo, pudemos experienciar o melhor das competências que se pode adquirir.

Uma das competências referida no RI é o *“promover um acompanhamento individualizado dos alunos, divulgando junto dos professores da turma a informação necessária à adequada orientação educativa dos alunos e fomentando a participação dos pais e encarregados de educação na concretização de ações para orientação e acompanhamento”*. Esta foi uma das competências desenvolvida ao longo do ano letivo, pois fomos acompanhando os alunos direta e indiretamente, assistimos e participámos (em algumas situações) nas intervenções da professora orientadora com os mesmos, presenciamos e intervimos (quando necessário) nas horas de

atendimento aos encarregados de educação, acompanhámos e cooperámos nas reuniões de conselho de turma, mantivemos um contacto direto e de relação com os encarregados de educação aquando da entrega da avaliação no fim de cada período letivo.

Esta última relação (com os encarregados de educação) foi pacífica e produtiva, permitindo não só que a comunicação de informações, relacionadas com os seus educandos, fossem bem recebidas e aceites, como também se propiciasse o diálogo sobre diversas questões inerentes aos mesmos ou até às suas escolhas de continuidade académica.

Ao longo de todo o processo, diversas foram as situações com que nos deparámos. A autonomia e apoio, ambos dados pela orientadora cooperante, foram fulcrais para uma intervenção e desempenho de sucesso, pois vimo-nos obrigados a resolver de 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 e de estar presente nas reuniões de notas e avaliação.

Outra das competências definidas pelo RI é presidir às reuniões de conselho de turma. Esta foi uma experiência especialmente enriquecedora, pois permitiu dar-nos a conhecer aos restantes professores da turma, quando no início do ano letivo expusemo-nos através de uma apresentação de dados relativos à caracterização da turma, como já referido no ponto 4.1. Desde então, estabeleceu-se uma ponte entre cada professor, fomentada inicialmente pela orientadora cooperante. Este clima positivo e a “passagem do testemunho” de algumas questões importantes, da orientadora para nós, fez com que este fosse fortalecido a cada período e o respeito por nós (estagiários) foi desde logo mantido.

Relativamente a situações especiais dos nossos alunos, ao longo do ano letivo lidámos com transferências de alunos, com anulações de matrícula e com exclusão por faltas. Todas estas situações desenvolveram a nossa capacidade de gestão de recursos e emoções, de identificação e resolução de problemas, bem como nos ajudou a fomentar a relação professor-aluno.

Tudo isto foi possível com o clima positivo que conseguimos estabelecer com a turma, que acabou sendo primordial nas diferentes tomadas de decisão e intervenções. A existência de diferentes momentos de comunicação entre professor-aluno (durante a aula, no controlo do número de faltas e justificação das mesmas, na comunicação de várias informações aluno-professor, professor-aluno, ou até mesmo durante o período de atendimento aos encarregados de educação) incrementou esse clima de abertura, acabando por ser interessante a proximidade que se foi criando, o à vontade que os alunos foram tendo em conversarem, por iniciativa própria, sobre os seus problemas pessoais, ou questionarem assuntos complementares à matéria, ou de ordem mais académica.

Ou seja, ser diretor de turma proporcionou-nos uma aprendizagem para as diferentes características que Silva (2007) aponta como favoráveis a um diretor de turma: *“dialogante/comunicativo, aberto, justo, tolerante, disponível, dinâmico e com método, responsável, criativo, competente, coerente, decidido”*. O mesmo autor refere ainda que competências como *“saber prever e resolver situações, solucionar problemas e gerir conflitos”* são fundamentais na liderança da sua turma.

Concluimos que, no fim do ano letivo, a relação diretor de turma/aluno foi bastante positiva e produtiva, quer para nós enquanto aprendizes deste processo, quer para os nossos próprios alunos, ao terem usufruído de um acompanhamento cuidado, preocupado e permanente.

4.4. Ação de extensão curricular

A ação de extensão curricular, intitulada *“uma mente sã, num corpo sã”*, surge no seguimento da atividade de intervenção na comunidade escolar (*“medição dos indicadores de saúde”*), com a preocupação de se estabelecer conteúdos de ligação entre ambas, potenciando e complementando as suas mais-valias individuais, bem como mantê-las enquadradas no *“dia da escola saudável”*.

Esta ação visa envolver os alunos das turmas lecionadas por nós, os respetivos professores e encarregados de educação, com o intuito de promover um contacto mais próximo entre eles e de impulsionar os seus hábitos para um estilo de vida mais saudável. O objetivo foi proporcionar um momento de informação, reflexão e interação sobre os três pilares fundamentais na aquisição desses hábitos, através da organização de uma conferência liderada por nós estagiários, mas com um painel de preletores especialistas das diferentes áreas (anexo L).

Tal como já referido no capítulo 3, é natural que se mantenha a homeostasia do corpo, e para tal, com este trabalho acabámos por reforçar a ideia de que é fundamental realizar uma atividade física e exercício físico regularmente, ter uma alimentação cuidada e ser dotado de um estado de espírito fortalecido.

Nesta ótica, procurámos sensibilizar este público-alvo para a importância de uma mente sã num corpo sã, incentivando à aquisição de novos comportamentos considerados mais saudáveis ou, pelo menos, à consciencialização da importância desses mesmos comportamentos, tal como previsto no PNEF.

Como tal, avançámos com este tema por estarmos em crer que o sistema educativo poderá ter um papel crucial no sentido de promover essa transformação, essa gestão pessoal, conseguida

através da consciencialização e preparação individual, que prepara e capacita o indivíduo para todos os seus estágios de saúde, bem como para o saber lidar com as alterações nos mesmos.

Toda esta gestão de processos foi feita antecipadamente. As tarefas foram divididas e partilhadas, os procedimentos foram cumpridos e a ação decorreu como planeada, sem afetar a programação para o dia. No entanto, há que salientar aspetos mais e menos positivos. A maioria dos professores das nossas turmas presenciaram-na com os seus alunos daquele bloco horário e, para nossa surpresa, a sala com 300 lugares encheu por completo, chegando ao ponto de recusarmos 5 turmas por falta de espaço. Infelizmente, a presença dos encarregados de educação foi reduzida, apesar de terem sido entregues todos os convites atempadamente e termos tido o cuidado de agendar a conferência logo pela manhã (8h30), na expectativa de ser um horário mais favorável à sua participação.

Fazendo um balanço geral do impacto que os 3 temas abordados (“a importância da atividade física nos hábitos de vida saudável”, “a importância de uma alimentação saudável – dicas práticas” e “a importância da espiritualidade num projeto de vida saudável”) tiveram sobre o público-alvo, podemos afirmar que todas as intervenções se mostraram cativantes, dada a interação gerada durante as comunicações. No entanto, o tempo de apresentação prolongou-se, devido a uma dificuldade de moderação da nossa parte, ultrapassando o previsto, e, portanto, na última comunicação o público-alvo era já muito reduzido.

Não obstante, sentimos que cumprimos com os objetivos a que nos propusemos, pois acreditamos que o público-alvo ficou consciencializado da importância da atividade física e do exercício físico, principalmente aquando da abordagem a novos valores de referência de estudos recentes e algumas recomendações e alertas; dos cuidados a ter com a alimentação e os seus mitos e descobertas; e da importância da espiritualidade e de toda a bagagem emocional no estado de saúde pessoal.

Sabendo que todos os nossos alunos estão em processo de finalização de estudos e que a educação física foi uma das disciplinas terminais do ensino secundário, valorizamos este foco dado à necessidade de continuidade de prática regular de exercício físico e de criação de hábitos saudáveis. No entanto, temos plena consciência que o foco, a incidência e os resultados poderiam ser mais relevantes e induzidos, se tivéssemos a oportunidade de projetar uma intervenção desde o início do ensino secundário, com uma turma de 10º ano, sabendo que estes teriam mais dois anos de formação pela frente. Assim, permitia-nos acompanhar tais estímulos e comportamentos solicitados, verificar a sua indução e gerir de acordo com as circunstâncias.

5. ATIVIDADES DE NATUREZA CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA

5.1. Ação científico-pedagógica individual

Na nossa ótica, a ação de natureza científico-pedagógica individual, intitulada “*a aeróbica nas aulas de educação física*”, foi o culminar de uma preparação científica, com um desafio crescente, desde a pesquisa, ao tratamento de dados, à apresentação do produto final, à conceção de um artigo e à criação de um poster. Todas estas etapas foram devidamente planeadas e orientadas com um prazo limite de obrigatoriedade de finalização.

O projeto em si comportou três grandes pontos. No primeiro, procurámos justificar a lecionação da aeróbica enquanto matéria de ensino inserida nas atividades rítmicas e expressivas, e como tal, dando resposta aos objetivos que estas defendem de acordo com o ponto 11 dos objetivos das áreas obrigatórias “*apreciar, compor e realizar sequências de elementos técnicos da Dança em coreografias individuais e de grupo, correspondendo aos critérios de expressividade, de acordo com os motivos das composições*” (Jacinto et al., 2001, p.15).

Após as várias definições de aeróbica, algumas ideias chave ressaltam, tais como, “*...movimentos locomotores simples e combinados realizados sistematicamente*” (Guiselini e Barbanti, 1985, citado por Cerca, 2003, p.38)”; segundo Vidal Vidal (2002), citado por González, Erquicia e González (2005), é um exercício físico com acompanhamento musical ou ainda, uma capacidade de manter continuamente, padrões de movimento com um grau de complexidade considerável e de elevada intensidade, ao som e ritmo da música (FIG, 2012).

Desta forma, consegue-se estabelecer uma ponte para a dança e para a expressão corporal, devido à existência de movimentos locomotores e não locomotores (Ruso, 2005) transversais a ambas, justificando-se assim uma abordagem à aeróbica sob a forma de atividade rítmica e expressiva.

Esta ponte de ligação entre a aeróbica e a dança, é igualmente fortalecida com a definição de cinco categorias de movimento, desenvolvidas nos estudos de Laban, e citadas por Batalha e Xerez (1999). Uma delas prende-se com os gestos, isto é, com os movimentos do corpo não relacionadas diretamente com o suporte do peso; outra categoria diz respeito aos passos, aos movimentos relacionados com as transferências de peso entre dois apoios; a locomoção é outra das categorias que engloba os movimentos relacionados com os métodos de transporte de um lugar para outro; os saltos que se referem a movimentos em que existe ausência de ponto de

apoio; e as voltas, onde existe mudança de direção. Qualquer uma destas categorias, são perfeitamente visíveis nos diferentes conteúdos da aeróbica, definidos pelo PNEF.

Enquadrámo-la ainda no programa nacional de educação física, considerando os seus conteúdos programáticos e os recursos necessários à sua implementação. Finalizámos este ponto fundamentando a aeróbica como alternativa ao treino de resistência cardiovascular, através de uma prescrição adequada de intensidade e de um controlo da mesma através da utilização de indicadores de esforço, que nos permitem verificar se os resultados alcançados vão de encontro aos objetivos pretendidos. Esta abordagem justifica-se quando Guiselini e Barbanti (1985), citado por Cerca (2003, p.38), afirmam que *“a ginástica aeróbica é um programa de preparação física, independentemente, das idades e dos níveis de condicionamento a que se destina, composto por exercícios localizados, movimentos locomotores simples e combinados, realizados sistematicamente”*. O autor reforça ainda que é um tipo de treino aeróbio que utiliza, repetidamente, uma panóplia de movimentos dos membros inferiores e superiores, provocando, constantemente, uma sobrecarga no sistema cardiovascular, aumentando assim, a necessidade de absorção de oxigénio que irá fazê-lo circular mais rápida e eficazmente para todas as partes do corpo.

Igualmente, González, Erquicia e González (2005), citam Vidal Vidal (2002), afirmando a aeróbica como um exercício físico dirigido, de prática massiva e com acompanhamento musical, que se desenrola no sentido de melhorar a condição física, numa perspetiva de saúde, ou seja, de um bem-estar físico, psíquico e social. Desta forma, a nossa aposta recai neste parâmetro, ou seja, no uso da aeróbica enquanto treino das capacidades físicas condicionais.

No que respeita à prescrição, esta correspondeu às guidelines atuais para este tipo de treino, no sentido de desenvolver a capacidade aeróbia do aluno. A verdade é que durante o controlo feito ao longo de todo o ano letivo, através da medição da frequência cardíaca e da escala modificada da sensação subjetiva do esforço de Borg, a intensidade verificava-se adequada e ajustada, sabendo que uma minoria poderia se situar abaixo ou acima do intervalo de FC prescrito (zona alvo de treino). Portanto, o resultado foi extremamente positivo.

Num segundo ponto do projeto, caracterizámos os conteúdos a abordar, no que diz respeito à identificação dos passos base, às estruturas musicais e coreográficas, às variações, progressões e transições e ainda ao método de construção coreográfica. Grande parte desta matéria foi apresentada aos professores através de vídeos ilustrativos e bem esclarecedores dos referidos conteúdos. Este foi um ponto alto da ação, pois o grupo de professores pôde ver por si próprio conteúdo a conteúdo, compreendê-los um a um, observar exemplos práticos utilizados nas aulas, ver pequenas coreografias criadas com os próprios alunos e verificar o momento de medição de

FC. Com isto, pretendíamos mudar comportamentos relativamente à abordagem das atividades rítmicas e expressivas, demonstrar o quanto poderá ser fácil a sua abordagem quer pelo próprio professor quer pela ajuda de outros colegas eventualmente mais preparados, comprovar que os alunos se sentem motivados para tal e que gostam deste tipo de atividades. Tudo isto, não descorando as características da turma que lideramos.

Num terceiro e último ponto, apresentámos uma proposta de aplicação da aeróbica nas aulas de educação física, operacionalizada com um exemplo de uma coreografia escrita e suportada por vídeos. Aqui, procurámos focar a atenção nos recursos materiais, pois verificou-se ao longo das aulas que o uso de diferentes tipos de bolas permitiu uma exploração da coordenação oculo-manual dos alunos, bem como contribuíram para um incremento da motivação dos mesmos.

Fazendo um balanço final e após análise dos questionários de avaliação, consideramos que foi uma ação considerada interessante para a maioria do grupo, com feedbacks muito positivos, afirmando mesmo que teria sido muito simples, clara e organizada a exposição, com algumas questões de interesse por parte dos professores e pedidos de aquisição de toda aquela informação. Alguns inclusive mostraram-se surpreendidos por parecer tão fácil a sua abordagem e até disseram que iriam se socorrer da nossa ajuda assim que precisassem.

Uma vez que esta ação é parte integrante da ação científico-pedagógica coletiva, os professores foram informados que todo o material apresentado estaria disponível na compra do pack CD-DVD que iria ser elaborado posteriormente e que conteria igualmente toda a informação relativamente à ação “laboratórios de atividades rítmicas e expressivas – da teoria à prática”. O interesse em adquiri-lo foi grande e acabámos por vendê-los a cerca de um terço dos professores.

Findo o trabalho de investigação e respetiva apresentação seguiu-se a última etapa deste ponto, a elaboração de um artigo científico que culminou com a apresentação de um poster no seminário de desporto e ciência em março de 2012. Esta foi uma experiência que a Universidade da Madeira e o Departamento de Educação Física da mesma proporcionaram e que valoriza enormemente o nosso processo de formação enquanto alunos e enquanto futuros profissionais, pois estimula-nos à investigação e à pró-atividade. Ajuda-nos ainda a saber e a querer criar o hábito de produzir conhecimento científico, estudado e por isso válido. A exposição oral e escrita é realçada, pois perante um júri atento a todos os pormenores e com um tempo predeterminado, é fundamental ter uma boa capacidade de síntese e de memória. Futuramente, estas iniciativas enquanto professor poderão ser importantes e úteis para proporcionar ao grupo da escola onde estaremos inseridos, novas temáticas ou espaço para discussão e atualização de outras.

5.2. Ação científico-pedagógica coletiva

A nossa ação científico-pedagógica coletiva teve como tema *laboratórios de atividades rítmicas e expressivas: da teoria à prática* e foi pensada para poder oferecer ferramentas de reflexão e de trabalho aos professores participantes. Desta forma, quisemos contribuir para a sua formação, numa área em que se verificam algumas resistências, talvez, pelo fato destas atividades estarem intimamente relacionadas com a expressão corporal, com a relação música-movimento e por vezes realizadas em locais abertos, o que poderá causar uma certa insegurança por parte dos professores, especialmente por desconhecerem parcialmente o processo e o resultado (Castro, 2007; Cardoso, 2011).

Alem destas questões, a ESJM tem por tradição, há já pelo menos 3 anos consecutivos, a abordagem desta temática. Não quisemos fugir à tradição (lema do projeto educativo da escola) e procurámos incrementar a qualidade destas mesmas atividades, quer na nossa escola, através da nossa intervenção, quer em todas as outras das quais os seus profissionais participaram.

Abordámos o tema em dois momentos distintos. Num primeiro, fizemo-lo através de uma sessão teórica com todo o enquadramento das atividades rítmicas e expressivas (A.R.E.) no PNEF, a sua pertinência no ensino/educação e com a descrição e caracterização mais detalhada de cada uma das matérias de ensino a elas pertencentes. Na componente prática, trabalhamos alguns dos conteúdos programáticos de cada temática, de forma a criar vivências aos respetivos professores, favorecendo-lhes uma posterior intervenção.

Os benefícios da educação física centram-se no “*valor educativo da atividade física eclética, pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno*” (Jacinto et al., 2001). É por essa razão 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).

Segundo Gehres (n.d., citado por Moura & Monteiro, 2007) os alunos aprendem de diferentes formas e em tempos distintos e, por essa mesma razão, a aprendizagem deve acontecer através da experimentação. Se pensarmos que, regra geral, a criatividade dos alunos provem da sua vontade de experimentar, inovar, criar e explorar, umas vezes o professor terá de referenciar a técnica, outras terá de os deixar se expressar livremente.

Com a caracterização da turma, verificámos que os alunos provêm de 3 turmas distintas, o que nos levou a pensar que a abordagem das ARE teria todo o interesse e pertinência, pois são vistas como um instrumento facilitador nos relacionamentos interpessoais, no desenvolvimento da

autoestima, da confiança e do sentido de responsabilidade (Falsarella & Bernandes-Amorim, 2008). Além disso, Fux (1983, citado por Camargo & Finck, 2009) afirma que ao longo do tempo, com a passagem para a fase adulta, o indivíduo perde mobilidade e a vontade de se movimentar e expressar, principalmente pelos tabus de sociedade. Daí que acreditamos que a abordagem a estas atividades promovesse um combate às referidas perdas e fosse uma mais-valia no estabelecer relações afetivas e emocionais entre os alunos da turma.

Outra das razões pela qual escolhemos este tema é que, infelizmente, há ainda a ideia de que os alunos não gostam das ARE. Mas, tal como Péres (1994, citado por Campão & Cecconello, 2008) diz, para que as habilidades motoras (sejam elas quais forem) sejam desenvolvidas e apreendidas, é imprescindível que se dê ao aluno oportunidade para as desempenhar. O movimento apresenta características de ordem biológica, psicológica, social e cultural e é através da execução desses mesmos movimentos que os alunos interagem com o meio ambiente e, conseqüentemente, desenvolvem relações com os outros, aprendendo sobre si, os seus limites, capacidades e motivações. Ou seja, o corpo é um centro de diálogo com o mundo social e contextual (Batalha & Xarez, 1999).

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). Souza (n.d.) e Marques (1997, citado por Shimizu, Húngaro & Solazzi, 2004) são da mesma opinião, ao afirmarem que o objetivo de lecionar as ARE na escola não é formar bailarinos. No entanto, Alves (2007, citado por Moura & Monteiro, 2007) afirma que no processo de ensino-aprendizagem dessas mesmas atividades, 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 & Pellegrini, 1998, citado por Moura & Monteiro, 2007).

Apesar de sabermos que existem outros meios de demonstração, que não a realização por parte do professor, focámos uma grande parte da nossa ação numa aprendizagem prática, rica em vivências devidamente estruturadas e orientadas, com base no programa nacional, de forma a proporcionar uma experiência útil para a compreensão destas atividades por parte dos docentes. Ao mesmo tempo, quisemos que os professores tivessem coragem de se inscrever na ação e “quebrar” determinados preconceitos relacionados com esta temática, passando a encará-la como uma área prometedora para o desenvolvimento eclético dos alunos.

Castañer & Camerino (1992), citado por Garófano & Checa (2004), determinam que as danças têm um elevado potencial interdisciplinar e sociocultural com outras áreas curriculares como

por exemplo com a educação artística. Os autores supracitados apontam diversas razões para a inclusão das danças dentro da área da educação física escolar:

- *“Fornecer um amplo conjunto de conteúdos, conceitos, procedimentos, atitudes, valores e normas, incidindo na dimensão expressivo-comunicativa do desenvolvimento motor, que normalmente é menos contemplado na área de Educação Física;*
- *Contempla diversas formas de organização da classe/grupo, de modo a garantir a igualdade de participação, aceitação e respeito pelo outro, e entreajuda;*
- *Revela novas formas de atividade física que os alunos podem aplicar em suas horas de lazer e recreação, uma vez que oferecem um nível ótimo de participação em grupo e diversão;*
- *A reduzida necessidade de materiais; pode-se sugerir a criação de material específico e complementar (disfarces, maquiagem, ornamentos corporais, variedade cênica), de fabrico caseiro, que, por sua vez, ajuda a estimular a comunicação e a expressão corporal;*
- *É um tipo de unidade didática que potencia o meio sonoro enquanto recurso, um hábito raramente usado e explorado em Educação Física, que geralmente se concentra apenas na organização do espaço físico e materiais manipuláveis. Apesar da dança ser reconhecida como uma forma de expressão motora única dentro da escola, esta legitimação não garante a sua prática.”*

Segundo Pizzatto (n.d.), a maioria das ARE são comumente concebidas na educação física apenas como meras atividades lúdicas com o intuito de divertir, entreter e passar o tempo. Assim sendo, quisemos que a nossa intervenção provocasse uma transformação da situação anterior. Pois Queirós (2000, cit. Pizzatto, n.d.) refere que há uma necessidade de refletir e aprofundar essa questão, no sentido de compreender os conteúdos das ARE, os seus significados e valores, enquanto manifestação da cultura corporal, bem como entender as suas relações com as outras áreas do conhecimento humano.

Segundo o PNEF e atendendo ao quadro de extensão da mesma, as ARE representam uma das áreas de ensino obrigatórias (atividades físicas desportivas, atividades rítmicas e expressivas, jogos tradicionais e populares e atividades de exploração da natureza). De acordo com o ponto 11 dos objetivos das áreas obrigatórias *“apreciar, compor e realizar sequências 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).

Estas atividades surgem no PNEF ao longo dos vários anos de escolaridade, desde o 1º ciclo até ao ensino secundário, divididas em três níveis (introdutório, elementar e avançado). Delas fazem parte a dança moderna, as danças tradicionais portuguesas, as danças sociais e a aeróbica.

A dança surge no 1º ciclo (nível introdutório) com os movimentos mais básicos de expressão corporal, alcançáveis através dos movimentos realizados nas brincadeiras do dia-dia das crianças. O PNEF apresenta movimentos básicos sugerindo combinações e pequenas sequências que juntamente com a música resultam em numerosas coreografias, originais e criativas adequadas ao nível e idade dos alunos. Os conteúdos de dança aparecem no programa de forma contextualizada e com diferentes níveis de progressão até ao secundário (nível avançado), sendo que a este nível os alunos já devem ser capazes de criar ou recriar uma coreografia integrando vários elementos exigidos pelo PNEF.

As danças tradicionais portuguesas aparecem no PNEF a partir do 9º ano, tal como as danças sociais. Relativamente às primeiras, o PNEF sugere 9 danças divididas pelos três níveis de intervenção, de acordo com o grau de dificuldade de cada uma delas. Contrariamente ao que sucede nas restantes categorias, nas danças tradicionais portuguesas o programa sugere uma coreografia já existente, não abordando apenas os vários passos separadamente. Com a introdução destas danças, pretende-se que o aluno conheça a origem cultural e histórica e identifique as suas características bem como as zonas geográficas a que pertencem.

No que diz respeito às danças sociais, estas estão, igualmente estruturadas por níveis, onde os passos é que determinam o grau de dificuldade e exigência e não propriamente o tipo de dança. Cabe ao professor ou ao aluno a construção coreográfica, pois o PNEF sugere um variado leque de passos de aprendizagem progressiva e isolada. Posteriormente, a junção desses passos poderão resultar numa coreografia mais ou menos complexa tendo em conta o nível em que os alunos se encontram.

A aeróbica surge novamente no 9º ano de escolaridade, apresentando um repertório de passos estritamente organizados pelo grau de exigência e dificuldade, distribuídos pelos níveis introdutório, elementar e avançado tal como acontece para a dança e para as danças sociais. Tal como referimos anteriormente, quando no PNEF os passos surgem isoladamente, cabe ao professor fornecer ou orientar a construção coreográfica, ou seja, uma junção lógica e harmoniosa dos diferentes passos, independentemente do nível dos mesmos.

Fizemos referência que o PNEF apresenta os passos básicos, pelo que o professor poderá a partir daí criar as suas próprias variações. Esta variação poderá ser realizada através dos diferentes níveis (baixo, alto), da energia com que o movimento é realizado, do espaço que

ocupa e da intensidade com que é feito. O acompanhamento musical é fundamental e não pode ser descurado nem dissociado.

Relativamente aos recursos necessários a este tipo de atividades, salientamos que são muito poucos, favorecendo assim a sua lecionação. No que concerne aos recursos temporais, estes dependem da gestão de cada professor e poderão ser abordadas em aulas monotemáticas ou politemáticas. Dos recursos materiais apenas é importante ter um rádio ou uma coluna portátil, pois a música (adequada ao nível de aprendizagem dos alunos e aos seus gostos musicais) é crucial. Os recursos humanos necessários para abordar esta matéria, passa apenas pelo professor e os respetivos alunos no entanto, é importante realçar que o PNEF sugere que:

“professores com aulas simultâneas apliquem estratégias que envolvam o conjunto das suas turmas. A interação de alunos de turmas diferentes permite a atribuição do papel de demonstração ou de monitor a alunos com aptidões mais elevadas em determinada matéria (ensino recíproco). A realização de atividades comuns a essas turmas possibilita ainda a diferenciação do papel dos professores, de modo a aproveitar capacidades especiais dos próprios professores” (Jacinto et al., 2001, p. 21).

Consideramos ainda que todos os espaços são acessíveis a esta prática desde que garantam a segurança e integridade física dos alunos. Como já vimos anteriormente, dentro do planeamento anual, algumas das aulas foram lecionadas no pavilhão, na cantina, no polivalente, na sala de musculação (anexa à piscina), na piscina (propriamente dita) e no ginásio.

Portanto, de toda a pesquisa bibliográfica feita, concluímos que as ARE deverão obter a mesma atenção que empregamos às 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, cit. Moura & Monteiro, 2007).

Uma vez feita a abordagem ao *o quê, como e porquê*, passámos a um outro ponto, considerado por todos o cerne da questão: a avaliação nas ARE. A importância da avaliação está relacionada com *“a responsabilidade educativa de quem ensina, pelo direito de quem aprende, pelo processo decisor e pela consequente atuação que faculta”* (Monteiro, 2007, p. 72). Batalha (2004), acrescenta ainda que esta é fundamental para encerrar um ciclo de aprendizagem, pois é *“um meio de clarificar objetivos, de fomentar a participação entre professores e alunos e de enriquecer o processo educativo”* (Batalha, 2004, p. 151).

A dificuldade de avaliação nas áreas artísticas é partilhada por vários autores. No entanto, no contexto escolar é inquestionável a sua necessidade. Esta problemática prende-se com o facto de estas atividades serem consideradas “*meras experiências criativas*” e, portanto, passarem a ideia de que não é possível ou que é difícil avaliar.

Razões como: enfrentar alguns preconceitos e não saber clarificar quais as dificuldades implicadas na operacionalização da avaliação, são apontadas como as grandes dificuldades (Monteiro, 2007).

Batalha (2004) justifica a importância da avaliação em dança por proporcionar a elaboração de planos de aula de acordo com os objetivos e as necessidades dos alunos, com a articulação dos critérios de êxito com as componentes críticas dos conteúdos, com a relação constante entre professores e alunos e com a validação da dança enquanto disciplina curricular e portanto, como mais uma forma de conhecimento e desenvolvimento.

Durante todo o processo de avaliação é fundamental que o professor seja claro relativamente aos objetivos e os alunos estejam totalmente envolvidos nesse mesmo processo (Batalha, 2004).

Quanto aos conteúdos a avaliar, propusemos a utilização dos existentes no PNEF, para cada uma das referidas atividades, e que se encontram divididos por três níveis de especificação e organização (introdutório, elementar e avançado). Estes, no fundo, correspondem aos objetivos comportamentais traçados para a prática letiva.

A aplicabilidade de todo este processo requer a utilização de uma grelha de avaliação que vai ajudar na consistência da função pedagógica do professor, bem como permitir ao aluno uma análise e autocrítica, no sentido de desenvolver autonomamente a sua capacidade de aprendizagem (Batalha, 2004).

A grelha utilizada por nós, para a avaliação das ARE, tem como critérios de avaliação o nível da coordenação motora, da postura, do ritmo, da expressividade, da vivência relacional e da coreografia. Esta foi uma grelha já utilizada pelos colegas de estágio no ano anterior, Gonçalves e Botelho (2011). Os itens utilizados surgem da adaptação de várias classificações citadas por Batalha & Xarez (1999). Relativamente à postura e à vivência relacional, os autores citam Hutt & Hutt (1974); quanto à expressividade, esta foi citada pelos mesmos autores e retirada da classificação centrada na complexidade crescente da comunicação não-verbal de Harrow (1972); a coordenação motora e o ritmo são retirados da classificação das capacidades de suporte da ação de Fleishman (1982, cit. por Batalha & Xarez, 1999); por fim, o item referente à coreografia é baseado na argumentação de Batalha & Xarez (1999) que refere que esta corresponde à identidade da dança, cujo significado deverá corresponder à obra interpretada.

Uma vez que as atividades rítmicas e expressivas são áreas ainda pouco exploradas e trabalhadas no meio escolar, alegadamente por motivos (que voltamos a referir) relacionados com a falta de formação dos professores, pouca afinidade destes com a matéria e porque há ainda a ideia errada de que os alunos não gostam destas atividades, consideramos que o tema da nossa ação foi bastante pertinente para poder desmistificar estas questões. Além disso, como das duas vezes que este tema surgiu nas ações científico-pedagógicas coletivas tiveram uma excelente aceitação é um tema pouco abordado em ações deste género, e das poucas, sempre acabou por haver uma aceitação bastante positiva das mesmas, inclusive com desejo de continuação.

No sentido de tornarmos a nossa apresentação teórica mais rica e elucidativa, elaboramos vários vídeos ilustrativos de cada uma das ARE. Seleccionámos os conteúdos, contactámos alguns colegas, requisitámos os meios audiovisuais, elaborámos os guiões de filmagem, editámos os vídeos e compilámos, com a ajuda de um técnico da área, um DVD com fins pedagógicos. Esta foi uma opção de muito sucesso, pois o material didático do CD e DVD foi devidamente selecionado e trabalhado, com o objetivo de se tornar uma ferramenta impulsionadora da lecionação destas atividades. A colaboração dada pela direção regional da educação foi fundamental para que pudéssemos ter rapidamente um número considerável de CD/DVD gravados com a devida impressão dos *labels*. A sua venda foi conseguida e prolongada até junho do ano corrente.

Durante a prática tivemos de realizar alguns ajustes relativos à organização dos grupos e dos recursos materiais, mas sem grandes percalços. Qualquer uma das sessões práticas estavam devidamente planeadas, decorreram dentro do seu tempo inicialmente proposto e todos os conteúdos foram abordados. No fim de cada uma delas, os elogios surgiam e as propostas de alargar o tempo de aprendizagem era uma frequente.

No que respeita ao *coffee break*, tínhamos prevenido os participantes que deveriam trazer consigo um lanche, quer para a tarde, quer para a manhã. No entanto, fomos surpreendidos pelo requintado e variado lanche, oferecido pelos pais da nossa colega de estágio. Todos ficaram maravilhados, traçando rasgados elogios a esta situação.

Fazendo um balanço dos resultados obtidos dos questionários de avaliação da ação (anexo M), preenchidos pelos professores participantes, a grande maioria registou o seu grau de satisfação com totalmente e muito satisfeito com a divulgação, a organização, a duração, pertinência do tema, dinâmica da apresentação teórica, prática da aeróbica, prática da dança, prática das danças sociais e prática das danças tradicionais portuguesas. Numa avaliação global à ação a maioria dos participantes (76%) está totalmente satisfeito e 24% está muito satisfeito. De todas as

categorias queremos destacar a prática da aeróbica, que com 81% de total satisfação, é a melhor classificada. Daqui podemos aferir que, possivelmente, esta total satisfação advém de uma boa preparação desta temática, uma vez que, toda esta informação já tinha sido explorada e apresentada na ação científico-pedagógica individual (ponto 5.1. deste trabalho), embora com um cariz mais teórico.

O número de professores participantes, quer nas comunicações teóricas, quer na componente prática ficou aquém do nº de inscrições efetuadas, mesmo após o pedido de confirmação de presença, devido à existência de uma lista de espera. Se por um lado perdemos os inscritos na lista de espera, por outro, com a não comparência de mais de metade dos inscritos, pudemos ter grupos de trabalho mais pequenos, muito semelhantes à realidade das nossas turmas nas escolas, aumentando assim o potencial de aprendizagem dos presentes.

Para concluir, 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. Na comunidade educativa participante, acabou sendo extremamente bem aceite, com feedbacks muito positivos e com desejo de continuidade. Sentimos, uma vez mais, que representámos pública e orgulhosamente, a nossa instituição de formação (Universidade da Madeira) da melhor forma possível, perante um público diferenciado, experiente e algo exigente.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo um balanço de todo este percurso, temos de concordar com Simões (1996, citado por Caires & Almeida, 2003) quando diz que o estágio pedagógico é “*um período único e significativo na vida pessoal e profissional de qualquer professor*”. Acrescentamos ainda que é uma etapa exigente, intensa, desafiante e marcante, que nos consome todo o tempo disponível, principalmente enquanto trabalhadores-estudantes. Foi um período de altos e baixos (emocional e profissionalmente), mas de grandes aprendizagens e transformações.

A multiplicidade de atividades a que fomos sujeitos levou à construção de um repertório de competências e conhecimentos, no âmbito educativo, que nos permitirá futuramente uma melhor intervenção. Agora sentimos a verdadeira expressão que muitos mencionaram ao longo da nossa formação, de que este é um momento único na carreira docente e que depois do estágio nunca mais voltamos a ter um ano letivo semelhante (quer para os *altos*, quer para os *baixos* a que nos referimos no primeiro parágrafo).

As grandes linhas programáticas traçadas para este ano de estágio foram a nossa grande base de atuação. Daí partiram todas as pesquisas, toda a seleção e tratamento de informação, todas as reflexões e críticas, todos os planeamentos, enfim, foi o mapa que nos levou à interpretação e produção de conhecimento, nos incentivou à procura de novos trilhos e pouco nos levou à reprodução (admitindo, porém, que em alguns momentos assim o foi).

Cada uma dessas linhas ofereceu uma diversidade de competências. Na prática letiva, todo o planeamento, realização, controlo e avaliação serviu para nos mostrar a importância que cada um deles tem na função de professor. Enquanto alunos deste processo, aprendemos que é fundamental saber *para onde vamos, como é que vamos, que alternativas temos* (o chamado: *plano B*). Enquanto professores é crucial saber *com quem vamos, com quem interagimos, onde estamos inseridos, como avaliamos*. Para os nossos alunos, foi fundamental saberem que teriam *um guia* a levá-los pelos diferentes objetivos, a desafiar-los nas suas capacidades, a propor-lhes mudanças constantes e a encontrarem a meta dessa mesma viagem.

Quanto à assistência às aulas, considerámos que o momento fulcral foi o acompanhamento inicial de todas as aulas dos colegas, com a observação a acontecer em simultâneo à apreciação do orientador e com a devida discussão final em conjunto. Esta questão permitiu-nos refletir os comportamentos de um professor na aula, corrigir erros típicos de quem está a começar a lecionar, redefinir ações e intervenções, promovendo um melhor acompanhamento e desenvolvimento dos alunos.

Na atividade de intervenção na comunidade escolar procurámos abranger uma serie de questões. Primeiro, conseguimos alertar os alunos para a importância de um controlo regular dos seus indicadores de saúde e de como fazê-lo. Segundo, assumimos que incutimos o sentido de responsabilidade, de superação e de prontidão perante os desafios, ao colocá-los perante a importante tarefa de passarem essa mensagem a toda a comunidade escolar, desempenhando um papel de agentes promotores da saúde e da prática regular de exercício físico. Terceiro, acreditamos que estes novos comportamentos solicitados lhes permitiram a aquisição de um leque de conhecimentos teóricos e competências práticas, às quais deram a devida resposta, interpretando o seu papel na plenitude. Assim, cumprimos com os objetivos propostos e estimulámos a curiosidade e o compromisso.

A interligação da atividade anterior com a ação de extensão curricular foi um ponto extremamente positivo. Interligámos conteúdos, juntámos objetivos e acabámos por conseguir passar a mensagem a mais destinatários que os previstos. Um dos pontos a salientar, foi a possibilidade de integrar um projeto tradicionalmente realizado na escola *o dia da escola saudável* contribuindo com um leque de preletores que aumentaram grandemente os nossos conhecimentos e os de todos os presentes, alertando para um tema integrado na nossa disciplina, nos objetivos do PNEF e na sociedade em si.

Felizmente, esta viagem trouxe a oportunidade de desempenharmos o papel de diretores de turma. Esta foi uma experiência enormemente enriquecedora para o nosso processo de transformação enquanto aluno do mestrado de ensino e enquanto professor estagiário e líder *a tempo inteiro* de uma turma. As competências adquiridas desta função foram cruciais para determinadas questões, tais como, a criação de um clima positivo na classe, uma melhor integração na turma, uma maior exposição e interligação com o conselho de turma, um acréscimo de responsabilidades administrativas e burocráticas, uma capacidade de gestão de conflitos e tomadas de decisão, um contacto mais direto com os encarregados de educação, enfim, uma serie de funções que desafiaram e promoveram o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Considerando a caracterização da turma um ponto forte deste relatório e do estágio em si, não podemos deixar de assumir que no que toca ao estudo de caso podíamos ter intervindo mais e melhor. Admitindo culpas, o estudo de caso foi começado já tarde devido às nossas preocupações e dificuldades de estagiário, devido a um acumular de tarefas e responsabilidades que por vezes não eram geridas de modo eficaz e eficiente. Desta forma, reconhecemos que uma intervenção atempada teria provocado mudanças mais consistentes e oferecido tempo suficiente para a verificação de diferenças significativas na postura do aluno. No entanto, salientamos que foi uma intervenção extremamente interessante, pois levou a atuação do professor também para

fora da escola e, com a dinâmica criada de acompanhamento semanal, demonstrou fortes possibilidades de apresentar frutos futuros. Ou seja, a nossa intervenção foi curta mas positiva e intensa, pois conseguimos inculcar hábitos de autocorreção postural no aluno e aumentos de consciência corporal, visíveis através das preocupações demonstradas e das intervenções e questões lançadas pelo próprio aluno ao longo do estudo.

Na nossa ótica, as ações científico-pedagógicas funcionaram como um motor de arranque do “*bichinho*” da pesquisa e da procura da fundamentação científica das matérias. Mantendo a tradição da abordagem às atividades rítmicas e expressivas, utilizámos este tema para ambas, onde fomos os anfitriões das ações. O resultado foi uma grande capacidade de seleção e sistematização de conteúdos, de apresentação dos mesmos de forma clara e objetiva para uma comunidade de docentes bem mais experientes, de uma estruturação prática desses mesmos conteúdos e de motivar os participantes a vivenciá-los e posteriormente abordá-los nas suas escolas.

Ainda relativamente ao ponto anterior, depois de vivenciarmos toda a construção de uma ação científico-pedagógica coletiva, consideramos que estas têm um valor acrescido na comunidade docente da área, pois é um culminar de pesquisas e estudos, devidamente fundamentados que oferecem oportunidades de formação a todos os docentes.

Considerando as competências adquiridas com ambas as ações, concluímos que os nossos alunos beneficiaram de toda esta pesquisa e organização de conteúdos, através de aulas mais ricas e sustentadas, experienciando, ao longo de todo o ano letivo, uma temática pouco usual e a qual a grande maioria nunca tinha vivenciado. O resultado final foi de louvar quando a motivação e o gosto pelas atividades rítmicas e expressivas foram demonstrados pelos nossos alunos, acompanhados de uma evolução desde a primeira aula, em que alguns alunos não tinham a mínima noção de música / movimento, até à última onde todos conseguiam se enquadrar na música e no tipo de dança lecionado.

Outro aspeto que para nós valorizou a nossa formação pessoal, a nossa imagem enquanto professor estagiário, a própria Universidade enquanto entidade formadora e potenciadora de novos profissionais, foi a criação dos *posters* nascidos das ações científico-pedagógicas individuais, bem como os respetivos artigos para o livro de atas. Consideramos que estes são produtos de todo um conhecimento (numa área em específico) construído por nós, que tem o seu auge numa apresentação formal, na presença de dois júris, num seminário científico da área, onde a exposição é o fator chave para mostrar/partilhar os diferentes conhecimentos que surgem deste ciclo de estudos.

Continuando a reflexão de todo o trabalho realizado, nem todas as situações foram melhorias e transformações. As dificuldades, preocupações, ânsias, medos, inseguranças foram uma constante, principalmente no início do processo, que depois foram desvanecendo, mas nunca desapareceram por completo. Com a prática, fomos tornando-nos cada vez mais capazes de identificar problemas, montar estratégias, selecioná-las e operacionalizá-las. A gestão foi sendo trabalhada e as tomadas de decisão, se por umas vezes eram as mais adequadas, noutras deixavam-nos dúvidas.

Todos estes sentimentos foram agravados por termos vivenciado uma situação de trabalhador-estudante. Isto é, todo o percurso de estágio foi realizado em paralelo com a nossa vida profissional. Nalguns aspetos, esta até favorecia o nosso desempenho no estágio, pois a experiência profissional se refletiu na prática letiva e na capacidade reflexiva e organizativa. Ou seja, a experiência de planejar, estruturar e liderar uma classe, mesmo que noutra área (neste caso os ginásios), com outro público-alvo, facilitou todo o processo de interação com os alunos, de intervenção na classe, de exposição físico-motora e de controlo da turma.

No entanto, apesar da experiência profissional ter ajudado na liderança da turma e facilitado nas relações humanas, o facto do tipo de alunos ser diferente, das motivações serem claramente distintas e dos objetivos poderem variar, as dificuldades emergiram e tivemos de nos adaptar constantemente à escola, de identificar os problemas surgidos e solucioná-los de acordo com o público em questão.

Admitimos que toda esta gestão e desempenho poderiam ter sido melhores se não tivéssemos de partilhar, paralelamente, o *tempo* com a situação profissional. Quer uma (estágio pedagógico), quer outra (profissão) absorviam-nos de tal forma que o tempo despendido muitas vezes não era suficiente. Esta divisão de tempo levava ao acumular de tarefas pedagógicas e de responsabilidades profissionais e, muitas vezes, prejudicava a entrega atempada dos trabalhos, as horas de pesquisa que um aluno (estagiário) necessita para fundamentar, consistentemente, a sua intervenção e o tempo de reflexão necessário antes de determinadas opções/decisões.

Daí que, um dos sentimentos que vincam esta constante difícil gestão, imprevisibilidade e adaptação que vivemos ao longo do ano letivo, é que poderia sempre ter sido feito mais e melhor. No entanto, sentimos que marcámos os nossos alunos positivamente, pois apesar da exigência, realçaram a diferença entre ter um professor estagiário e um professor não estagiário é grande e muito mais proveitosa. Referiam que foi assim que os levámos à transformação enquanto homens e praticantes; que o cumprimento de regras levou-os ao aumento da responsabilidade e a uma mudança de atitude perante a disciplina; que a importância do exercício físico regular e de uma boa condição física (que inicialmente não era bem aceite) foi

um ponto forte das nossas aulas (obtendo resultados de perda de peso e de melhor aptidão física); e que a variedade e variabilidade das matérias de ensino tinham sido uma experiência a salientar.

Todas estas referências dadas pelos nossos alunos refletem-se no progresso tido nas suas avaliações, em todas as áreas. Foi gratificante ver a motivação com que estavam nas aulas, a sua evolução e, em alguns casos, a sua transformação.

Tal como Caires & Almeida (2003) afirmam, não bastam só as características e recursos pessoais do estagiário, é fundamental o apoio recebido na sua supervisão, na equipa de trabalho e da escola em si. Após vários comentários ouvidos relativamente à escola, a nossa opinião é a melhor possível e estamos perfeitamente de acordo com os autores. Isto porque, enquanto alunos de mestrado de ensino em educação física na Universidade da Madeira tivemos um estágio devidamente estruturado, consistente, *100% financiado* de apoio e supervisão, ao longo de um ano letivo completo, numa escola extremamente acolhedora, com um grupo disciplinar muito acessível (ao ponto de termos a liberdade de participar nas reuniões de grupo e poder intervir), um grupo de docentes e funcionários disposto a dar as boas vindas, com excelentes condições materiais e espaciais e, sobretudo, com uma orientação presente, estruturada, fundamentada, competente e muito exigente.

A título de resumo, deixamos claro que este estágio foi o ponto de partida para a compreensão de que o *ser professor* tem um impacto muito grande nos alunos e que terá de ser um processo de formação contínuo, pois o ambiente onde nos encontramos está em constante transformação, daí a forte necessidade de acompanhar tal evolução, porque as turmas mudam, as necessidades se alteram, os objetivos se redefinem, as relações refazem-se de formas diferentes, os desafios e as exigências variam e, portanto, o estágio fomenta o desenvolvimento pessoal e profissional servindo de *escola* futura.

Refletindo, agora, o processo de escrita deste relatório, uma vez mais reportamo-nos para a constante divisão e gestão de tempo que se coloca devido à atividade profissional. Sentimos que há capítulos que fomos capazes de amadurecer mais e outros se apresentam mais expositivos. As dificuldades foram surgindo com a escrita, pois sentimos dificuldades em distinguir, rapidamente, uma reflexão de uma exposição, em selecionar e resumir a informação mais pertinente e a ser claro nas nossas ideias.

7. RECOMENDAÇÕES

Sabendo que é uma grande ousadia e, ao mesmo tempo, um ato de coragem apresentar algumas recomendações para este ciclo de estudos, procuraremos apresentar algumas humildes sugestões.

Verificámos que seria interessante dar continuidade à prática vivida nalgumas disciplinas, no primeiro ano deste ciclo de estudos. Sentimos que ajudou a preparar a nossa intervenção beneficiando-a com a aquisição de algumas competências, tais como, o planejar, que com o treino e informação de retorno permitiu-nos toda uma reflexão e compreensão deste novo desafio que é lecionar uma ou mais matérias de ensino para uma heterogeneidade de indivíduos.

Gostaríamos de deixar uma recomendação aos futuros estagiários, no sentido de se preparem antecipadamente para a sua intervenção. Ou seja, atualmente há uma variedade de meios onde podemos, atempadamente, recolher informação sobre a escola acolhedora e assim, beneficiar de um trabalho prévio e amadurecido antes de se iniciar o ano letivo, onde tudo começa a acontecer e a sensação de correr atrás do tempo é uma constante.

Quanto às ações científico-pedagógicas coletivas, consideramos primordial que se continue numa lógica de creditação, pois, quer-nos parecer que assim teremos sempre um elevado número de interessados e participantes. Em consequência, haverá um incentivo maior para a contínua realização de um trabalho sustentado cientificamente, que desenvolva ideias já lançadas ou que apresente novas temáticas que contribuam efetivamente para a formação e motivação dos docentes na nossa área.

Concretamente, após uma avaliação à abordagem das atividades rítmicas e expressivas, gostaríamos de lançar o desafio de, futuramente, este ser um tema com continuidade de trabalho. Isto porque, da nossa experiência, foi uma temática considerada pertinente e, em consequência, com feedbacks extremamente positivos. Mais, apesar de ter sido uma ação extensa, realizada em 2 dias, houve o desejo e proposta (por parte dos fieis participantes) de se poder ter mais tempo de formação teórico-prática.

Quanto ao processo de creditação e todas as tarefas e burocracias a ele inerentes, sugerimos que se crie uma equipa de poucos elementos, à qual serão delegadas todas as funções implicadas neste processo. É verdade que poderá sobrecarregar os indivíduos envolvidos, mas, em contrapartida, sabemos que há um responsável para determinadas funções, evitando assim tempos mortos, tarefas inacabadas e faltas de comunicação.

Ao longo deste processo, a avaliação foi sempre uma das questões primordiais ao sucesso de todos. Considerámos fundamental poder lecionar até o último dia de aulas e acompanhar a avaliação final dos alunos no 3º período. Para tal, mesmo sabendo que tudo é uma questão de gestão do núcleo de estágio, gostaríamos de sugerir a possibilidade de todas as atividades das linhas programáticas do estágio serem finalizadas até o fim do 2º período. Isto porque, se por um lado as condensávamos em termos de tempo disponível, por outro poderíamos ficar menos tensos e sobrecarregados, deixando o último, e o mais pequeno, período letivo para usufruir de toda a aprendizagem neste processo de ensino, e ficaríamos com maior tempo disponível para a reflexão final (enquanto professores e avaliadores).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACSM. (2010). *ACSM's Guidelines for Exercise Testing and Prescription - 8th Edition*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). *A Rotura: A sistemática das Actividades Desportivas*. Torres Novas: Edição VML.
- Anguera, M. T., Blanco, A. V., Lopéz, 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/>
- Araújo, C., Pinto, E., Lopes, J., Nogueira, L., & Pinto, R. (2008). *Estudo de caso*. Obtido em Agosto de 2012, de http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf
- Barros, C. (2010). *Relatório de estágio em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário na Escola Secundária Jaime Moniz*. Funchal - Universidade da Madeira.
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- 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.
- Bento, J. (1987). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte, Lda.
- Caires, S., & Almeida, L. (2003). Vivências e percepções dos estágios pedagógicos: estudo com alunos de licenciaturas em ensino. *Psico-USF, v.8, n.2, Jul. / Dez. , pp. 145-153*.
- Castelo, J., Barreto, H., Alves, F., Santos, P. M.-H., Carvalho, J., & Vieira, J. (2000). *Metodologia do Treino Desportivo*. Lisboa: FMH.
- 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>
- 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>
- ESJM. (Julho de 2011). Documento de avaliação de Educação Física. *Crítérios de avaliação da disciplina de educação física aprovados em conselho pedagógico* . Funchal.
- ESJMa. (2012). *Projeto educativo*. Obtido de Escola Secundária Jaime Moniz - Qualidade, tradição e inovação: <http://www.jaimemoniz.com/>

- ESJMb. (2012). *Quem somos? Historial e Instalações*. Obtido de Escola Secundária Jaime Moniz - Qualidade, tradição e inovação: <http://www.jaimemoniz.com/>
- ESJMc. (2012). *Regulamento Interno*. Obtido de Escola Secundária Jaime Moniz - Qualidade, tradição e inovação: <http://www.jaimemoniz.com/>
- Faigenbaum, A., Kraemer, W., Blimkie, C., Jefreys, I., Micheli, L., Nitka, M., et al. (2009). Youth resistance training: updated position tatement paper from the national strength and conditioning association (NSCA). *Journal of Strencth and Conditioning Association* , 1-20.
- FIG. (2012). *Aerobic Gymnastics, from fitness to competitive sport*. Retrieved 2012 йил Fevereiro from Federation International de Gymnastique: <http://www.fig-gymnastics.com/vsite/vnavsite/page/directory/0,10853,5187-188475-205697-nav-list,00.html>
- Garganta, J. (1995). Para uma teoria dos Jogos Desportivos Coletivos. In A. Graça, & J. Oliveira, *O ensino dos Jogos Desportivos*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física - Universidade do Porto.
- Garganta, R. (2009). *Guia prático de avaliação física em ginásios, academias e health clubs*. Porto Salvo: A. Manz Produções.
- Garganta, R., & Chaves, C. (2007). *Cuide da sua coluna vertebral - exercícios e posturas*. Maia: Gráfica Maiadouro.
- Gilbertson, K., Bates, T., McLaughlin, T., & Ewert, A. (2006). *Outdoor education - Methods and strategies*. USA: Human Kinetics.
- Gonçalves, D. (2011). *Relatório de estágio de educação física realizado na escola jaimemoniz*. Funchal - Universidade da Madeira.
- Gonçalves, D., & Botelho, M. (2011). Dossier de estágio do núcleo de estágio da UMa na escola secundária Jaime Moniz. *Assistência às aulas* . Funchal.
- 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. (2001). *Programa Nacional de Educação Física, Ensino Básico, 3º Ciclo*. Retrieved 2011 йил Janeiro from 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.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina Coimbra.

- Mendes, J. (2011). *Relatório de estágio pedagógico na escola básica dos 2º e 3º ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia*. Funchal - Universidade da Madeira.
- Ministério da Educação e Ciência . (21 de Julho de 1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Obtido em 2011, de Direção Regional da Educação: <http://www.sg.min-edu.pt/pt/informacao-do-sistema-educativo/legislacao-e-regulamentacao-da-educacao/lei-de-bases-do-sistema-educativo/>
- 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.
- Pieron, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: GYMNOS Editorial.
- Piéron, M. (1996). *Formação de professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Piéron, M., & Cheffers, J. (1988). *Research in Sport Pedagogy, Empirical Analytical Perspective*. Germany: Verlag Karl Hofmann.
- Prudente, J. (2011). Cadeira de Didática da Educação Física II (1º ano do 2º ciclo de Bolonha). *Matéria de ensino dos Jogos Desportivos Coletivos* . Funchal: Universidade da Madeira.
- 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.
- Raposo, A. (2000). *A carga no treino desportivo*. Lisboa: Editorial Caminho.
- 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>
- Ruso, H. (2005). *La danza en la escuela*. Espanha: INDE.
- Santos, J. (n.d.). *Avaliação no ensino à distância*. Obtido em 22 de Maio de 2011, de Revista Iberoamericana de Educación: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1372Severo.pdf>
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Sarmiento, P., Rosado, A., Rodrigues, J., Veiga, A., & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto - Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. 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.
- Silva, M. (2007). *O director de turma e a gestão curricular no conselho de turma - consenso ou conflito? Estudo do papel do director de turma em contextos sociais distintos na região*

centro do país. Obtido em agosto de 2012, de Repositório da Universidade Portucalense:
<http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/150/1/TME%20356.pdf>

Tavares, C., Raposo, F., & Marques, R. (2008). *Prescrição de Exercício em Health Clubs*. Porto salvo: Ciência Gráfica, Lda.

The Cooper Institute for Aerobics Research. (n.d.). *FITNESSGRAM Manual de aplicação de Testes - 3ª Edição*. Lisboa: FMH Edições.

Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities*. Champaign Illionois: Human Kinetics.


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

ANEXOS

ANEXO A – Ficha individual do aluno

FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO
Escola Secundária Jaime Moniz
Ano lectivo 2011 / 2012

1297

	IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO	
	Nome do aluno: _____	n.º: _____
	E-mail do aluno: _____	
	Enc. Educação: _____	Telef.: 1. _____ 2. _____

OUTROS DADOS	DADOS RELATIVOS AO ESTADO DE SAÚDE
Área de residência: _____ Com que meio se desloca para a Escola? _____ Quanto tempo demora na deslocação? _____ Toma pequeno-almoço antes de sair de casa? _____ Quantas refeições faz por dia? _____	Ouve bem? _____ Vê bem? _____ Possui alguma doença? _____ Qual? _____ Toma algum medicamento regularmente? _____ Qual? _____ Teve alguma lesão nos últimos 6 meses? Especifique. _____

EXPERIÊNCIA DESPORTIVA																					
Já praticou um ou mais desportos federados? _____ Quais? 1. _____ Durante quanto tempo? 1. _____ 2. _____ 2. _____ 3. _____ 3. _____ Outros: _____ Actualmente pratica algum desporto federado? _____ Qual? _____ Com que frequência? _____ No ano anterior participou no Desporto Escolar? _____ Qual? _____ Que modalidade(s) mais gosta? _____ Que modalidade(s) gosta menos? _____	Assinale as modalidades que já abordou em Educação Física: <table border="0"> <tr> <td>Ginástica</td> <td>Ténis</td> <td>Dança</td> <td>Futebol</td> </tr> <tr> <td>Atletismo</td> <td>Ténis-de-mesa</td> <td>Basebol</td> <td>Andebol</td> </tr> <tr> <td>Natação</td> <td>Badminton</td> <td>Hoquei</td> <td>Rugby</td> </tr> <tr> <td>Judo</td> <td>Aeróbica</td> <td>Orientação</td> <td>Voleibol</td> </tr> <tr> <td>Corfebol</td> <td>Patinagem</td> <td>Basquetebol</td> <td>Golfe</td> </tr> </table> OUTRAS: _____	Ginástica	Ténis	Dança	Futebol	Atletismo	Ténis-de-mesa	Basebol	Andebol	Natação	Badminton	Hoquei	Rugby	Judo	Aeróbica	Orientação	Voleibol	Corfebol	Patinagem	Basquetebol	Golfe
Ginástica	Ténis	Dança	Futebol																		
Atletismo	Ténis-de-mesa	Basebol	Andebol																		
Natação	Badminton	Hoquei	Rugby																		
Judo	Aeróbica	Orientação	Voleibol																		
Corfebol	Patinagem	Basquetebol	Golfe																		

FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO
Escola Secundária Jaime Moniz
Ano lectivo 2011 / 2012

1297

<p>A - Dos Desportos Colectivos abaixo apresentados, assinala 2 que gostaria de abordar no decorrer deste ano lectivo:</p> Andebol <input type="checkbox"/> Basquetebol <input type="checkbox"/> Futebol <input type="checkbox"/> Voleibol <input type="checkbox"/>	<p style="text-align: center;">Percurso Académico</p> Pretender ingressar no Ensino Superior? _____ Que curso? _____																																																						
<p>B - Dos 2 Desportos Individuais abaixo apresentados, assinala 1 que gostaria de abordar no decorrer deste ano lectivo:</p> Atletismo <input type="checkbox"/> Ginástica <input type="checkbox"/>	<p style="text-align: center;">MEDIÇÕES</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2">DATA</th> <th rowspan="2">PESO (kg)</th> <th rowspan="2">ALTURA (m)</th> <th rowspan="2">IMC</th> <th colspan="2">BIOIMP.</th> <th colspan="2">T.A.</th> </tr> <tr> <th>%</th> <th>kg</th> <th>sist.</th> <th>diast.</th> <th>FC</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </tbody> </table>	DATA	PESO (kg)	ALTURA (m)	IMC	BIOIMP.		T.A.		%	kg	sist.	diast.	FC																																									
DATA	PESO (kg)					ALTURA (m)	IMC	BIOIMP.		T.A.																																													
		%	kg	sist.	diast.			FC																																															
<p>C - Das seguintes modalidades, assinala 1 que gostaria de abordar no decorrer deste ano lectivo:</p> <table border="0"> <tr> <td>Aeróbica</td><td><input type="checkbox"/></td> <td>Ténis-de-mesa</td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Ténis</td><td><input type="checkbox"/></td> <td>Danças sociais</td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Badminton</td><td><input type="checkbox"/></td> <td>Orientação</td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Judo</td><td><input type="checkbox"/></td> <td>Basebol</td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Raguebi</td><td><input type="checkbox"/></td> <td>Danças tradicionais portuguesas</td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Corfebol</td><td><input type="checkbox"/></td> <td></td><td></td> </tr> </table>	Aeróbica	<input type="checkbox"/>	Ténis-de-mesa	<input type="checkbox"/>	Ténis	<input type="checkbox"/>	Danças sociais	<input type="checkbox"/>	Badminton	<input type="checkbox"/>	Orientação	<input type="checkbox"/>	Judo	<input type="checkbox"/>	Basebol	<input type="checkbox"/>	Raguebi	<input type="checkbox"/>	Danças tradicionais portuguesas	<input type="checkbox"/>	Corfebol	<input type="checkbox"/>			<p style="text-align: center;">TESTES FITNESSGRAM</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2">DATA</th> <th colspan="2">APT. AERO.</th> <th colspan="4">APTIDAO MUSCULAR</th> </tr> <tr> <th>Teste MILHA</th> <th>FLEX. OMBROS</th> <th colspan="2">SENTA E ALCANÇA</th> <th>EXT. TRONCO</th> <th>FLEX. BRAÇOS</th> <th>ABD.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td>dir.</td> <td>esq.</td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>	DATA	APT. AERO.		APTIDAO MUSCULAR				Teste MILHA	FLEX. OMBROS	SENTA E ALCANÇA		EXT. TRONCO	FLEX. BRAÇOS	ABD.				dir.	esq.											
Aeróbica	<input type="checkbox"/>	Ténis-de-mesa	<input type="checkbox"/>																																																				
Ténis	<input type="checkbox"/>	Danças sociais	<input type="checkbox"/>																																																				
Badminton	<input type="checkbox"/>	Orientação	<input type="checkbox"/>																																																				
Judo	<input type="checkbox"/>	Basebol	<input type="checkbox"/>																																																				
Raguebi	<input type="checkbox"/>	Danças tradicionais portuguesas	<input type="checkbox"/>																																																				
Corfebol	<input type="checkbox"/>																																																						
DATA	APT. AERO.		APTIDAO MUSCULAR																																																				
	Teste MILHA	FLEX. OMBROS	SENTA E ALCANÇA		EXT. TRONCO	FLEX. BRAÇOS	ABD.																																																
			dir.	esq.																																																			

A preencher pelo Professor

REGISTO DE AVALIAÇÃO DAS RESTANTES DISCIPLINAS					
	PORT.	ED. FIS.	MAT. A	BIOL.	PSIC. B
1ºP					
2ºP					
3ºP					

OBSERVAÇÕES

ANEXO B – Foto das ARE dentro da piscina



ANEXO C – Instalações e matérias de ensino

DISTRIBUIÇÃO DAS MATÉRIAS DE ENSINO e INSTALAÇÕES			
ANO LETIVO 2011/2012			
		3ª Feira	6ª Feira
1º Período	CF 5	Voleibol	PAV 7 Voleibol
		Basquetebol	Avaliação de VOLEIBOL
	GAL 6	Basquetebol	PISC 5 Natação I (<u>1ª parte: crol e bruços</u>)
		Aeróbica (não será avaliada)	ARE (danças sociais)
		Condição física	Condição física
		Avaliação de BASQUETE	Avaliação de NATAÇÃO e de DANÇA
TESTE TEORICO 9-12-2011 (matérias abordadas no período + condição física)			
2º Período	GAL 6	Basquetebol	PAV 4 Voleibol
		Dança (cantina)	Dança (4 aulas de consolidação de 10min cada)
		Condição física	Condição física
		Avaliação de BASQUETE e DANÇA	Avaliação de VOLEIBOL
	CF 5	Basebol	GIN 4 Ginástica
		Avaliação de BASEBOL	Avaliação de GINÁSTICA
TESTE TEORICO 02-03-2012 (matérias abordadas no período + condição física)			
3º Período	CF 7	Basebol	PISC 7 Dança
		Voleibol	Orientação dentro e fora da escola
		Basquetebol	
		Condição física	
		Avaliação de BASEBOL, BASQUETE e VOLEIBOL	Avaliação ORIENTAÇÃO
TESTE TEORIO 22-05-2012 (matérias abordadas no período + condição física)			
Legenda:			
CF – campo de futebol			
PAV – pavilhão			
PISC – piscina			
GAL – galinheiro			
GIN – ginásio			

ANEXO D – Unidade didática das ARE



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 ATIVIDADES RITMICAS E EXPRESSIVAS

(12º7)



Orientadora científica:

Mestre Ana Luísa Correia

Orientadora cooperante:

Professora doutora Maria Luísa Carvalho

Professora estagiária:

Lisa Gonçalves

Índice

INTRODUÇÃO	94
1. PERTINÊNCIA DA ABORDAGEM DAS ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS NA ESCOLA (ARE)	95
2. PLANEAMENTO ANUAL	98
2.1. Calendário escolar	98
2.2. Calendário e cronograma da matéria de ARE	98
2.3. Horário das aulas de ARE	98
3. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	99
4. DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS	99
4.1. Objetivos Operacionais do Programa Nacional da Educação Física	100
5. CONTEÚDOS A LECIONAR	101
5.1. Aeróbica	101
5.2. Danças sociais	102
5.3. Danças tradicionais	103
5.4. Cronograma dos conteúdos	103
6. RECURSOS A UTILIZAR	105
7. ESTRATÉGIAS DE ENSINO	105
8. AVALIAÇÃO	106
8.1. Avaliação formativa contínua	106
8.2. Avaliação sumativa	107
8.2.1. Avaliação sumativa das ARE	107
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A UNIDADE DIDÁTICA	109
10. PLANOS DE AULA	111
BIBLIOGRAFIA	111

Índice de tabelas

Tabela 1 - Descrição pormenorizada do enquadramento da UD.....	98
Tabela 2 - Distribuição das aulas de ARE pelas instalações	99
Tabela 3 - Conteúdos programáticos da aeróbica	101
Tabela 4 - Conteúdos programáticos das danças sociais	102
Tabela 5 - Conteúdos programáticos de danças tradicionais	103
Tabela 6 - Cronograma dos conteúdos de ARE	104
Tabela 7 - Recursos materiais para as aulas de ARE	105
Tabela 8 - Ficha de registo de avaliação das ARE.....	108

Introdução

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

O trabalho será estruturado segundo alguns pontos essenciais relativos à temática em estudo nomeadamente a importância de abordar ARE 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 ano letivo.

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 das ARE.

1. Pertinência da abordagem das atividades rítmicas e expressivas na escola (ARE)

O atual programa nacional de educação física (PNEF) deriva de pequenos ajustes do anterior programa, 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 J. , Carvalho, Comédias, & Mira, 2001).

Nesta ótica, os alunos deverão ser alvo de uma formação integral, de acordo com uma perspectiva 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 J. , Carvalho, Comédias, & Mira, 2001).

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), pois são uma das áreas obrigatórias. De acordo com o ponto 11, o objetivo para estas mesmas áreas é “*apreciar, compor e realizar sequências de elementos técnicos da Dança em coreografias individuais e de grupo, correspondendo aos critérios de expressividade, de acordo com os motivos das composições*” (Jacinto J. , Carvalho, Comédias, & Mira, 2001, p. 15).

Cabe ao professor promover a criatividade do aluno, através da exploração de todos os movimentos e potencialidades de cada um de forma a possibilitar o seu desenvolvimento. É importante focar que os alunos aprendem de formas diferentes, em tempos distintos, e portanto a aprendizagem deverá acontecer através da experimentação (Gehres, n.d. cit. Moura & Monteiro, 2007).

As atividades rítmicas e expressivas são consideradas um meio privilegiado da educação e da sensibilidade, tal com um fator de equilíbrio e compensação de um dia-a-dia desgastante. Assim, as atividades rítmicas e expressivas são direcionadas para todas as faixas etárias e definidas como o corpo no espaço e como instrumento de expressão (Monteiro, 2007, cit. Moura & Monteiro 2007).

As atividades rítmicas e expressivas são um instrumento facilitador nos relacionamentos interpessoais, no desenvolvimento da autoestima, da autoconfiança e do sentido de responsabilidade. Proporcionando benefícios físicos, estéticos, de postura e flexibilidade, além de contribuir para o equilíbrio emocional do indivíduo como um todo (Falsarella & Bernandes-Amorim, 2008)

Nas aulas de educação física, as atividades rítmicas e expressivas assumem um papel de promoção de um conhecimento do próprio corpo, estabelecendo relações ativas quer com o tempo quer com o espaço.

Neste sentido, as atividades rítmicas e expressivas deverão 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, cit. Moura & Monteiro, 2007).

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, cit. Castro, 2007). Segundo Alves (2007, cit. 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 & Pellegrini, 1998, cit. Moura & Monteiro, 2007). No entanto, esta demonstração não tem que ser feita pelo professor, pode ser auxiliada por meios audiovisuais, pois *“a observação é a base do primeiro mecanismo de aprendizagem”* (Martinez, 2007, cit. Moura & Monteiro, 2007).

Castañer & Camerino (1992), cit. Garófano & Checa (2004), determinam que as danças têm um elevado potencial interdisciplinar e sociocultural com outras áreas curriculares como por exemplo com a educação artística. Os autores supracitados apontam diversas razões para a inclusão das danças dentro da área da educação física escolar:

- *“Fornecer um amplo conjunto de conteúdos, conceitos, procedimentos, atitudes, valores e normas, incidindo na dimensão expressivo-comunicativa do desenvolvimento motor, que normalmente é menos contemplado na área de Educação Física;*
- *Contempla diversas formas de organização da classe/grupo, de modo a garantir a igualdade de participação, aceitação e respeito pelo outro, e entreajuda;*

- *Revela novas formas de atividade física que os alunos podem aplicar em suas horas de lazer e recreação, uma vez que oferecem um nível ótimo de participação em grupo e diversão;*
- *A reduzida necessidade de materiais; pode-se sugerir a criação de material específico e complementar (disfarces, maquiagem, ornamentos corporais, variedade cênica), de fabrico caseiro, que, por sua vez, ajuda a estimular a comunicação e a expressão corporal;*
- *É um tipo de unidade didática que potênciava o meio sonoro enquanto recurso, um hábito raramente usado e explorado em Educação Física, que geralmente se concentra apenas na organização do espaço físico e materiais manipuláveis. Apesar da dança ser reconhecida como uma forma de expressão motora única dentro da escola, esta legitimação não garante a sua prática.”*

As atividades rítmicas e expressivas emergem como sendo uma área em que se verificam algumas resistências pelo facto de ser algo intimamente relacionado com a expressão corporal e com a relação música-movimento. Pois parece existir, algum preconceito quando falamos em atividades que envolvem música, expressão, emoção, criatividade de movimento, talvez pelo motivo 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).

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 maiores reflexões e aprofundamentos, 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. (Queirós, 2000, cit. Pizzatto, n.d.).

As atividades rítmicas e expressivas surgem no PNEF ao longo dos vários anos de escolaridade, desde o 1º ciclo até ao ensino secundário, divididas em três níveis (introdutório, elementar e avançado). 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.

É importante referir, que o PNEF 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, uma vez que é um elemento fundamental e que o qual não pode ser dissociado.

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 da matéria de ARE

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.

2.3. Horário das aulas de ARE

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.

Tabela 1 - Descrição pormenorizada do enquadramento da UD

UNIDADE DIDÁTICA – ARE	
Início da UD	23/09/2012
Fim da UD	01/06/2012
Nº total de aulas	31
Nº de alunos	24
Hora	3ªf às 15h / 6ªf às 11h30
Duração das aulas	Variada (aulas poli temáticas em blocos de 90')

Completando o panorama, mas no que respeita às instalações, a tabela seguinte ilustra-nos esse aspeto.

Tabela 2 - Distribuição das aulas de ARE pelas instalações

1º PERÍODO	
3ª Feira	6ª Feira
Cantina	Sala de musculação anexa à piscina
Galinheiro	

2º PERÍODO	
3ª Feira	6ª Feira
Cantina	Pavilhão
Galinheiro	

3º PERÍODO	
3ª Feira	6ª Feira
---	Piscina

3. Avaliação Diagnóstica

A avaliação foi feita logo nas primeiras aulas quando introduzimos a aeróbica para trabalhar a capacidade de resistência. Não utilizamos nenhuma grelha de registo. Avaliámos a coordenação motora em geral, a postura durante o movimento, a noção de ritmo na relação música-movimento e a sua expressividade. Tudo isto através de observação visual com registo de notas no final da aula.

Foi notável a pouca coordenação de alguns alunos, principalmente dos rapazes. No entanto, uma vez que os conteúdos iniciais foram de nível introdutório rapidamente os alunos apanharam os passos básicos. A noção de ritmo está presente na maioria, pois verifica-se uma certa comunicação corporal com a música.

Em geral, a maioria da turma se encontra no nível elementar, alguns no nível introdutório e 4 alunas no nível avançado.

4. Definição de Objetivos

Tendo em consideração as características da turma 12º7, assim como o nível de aprendizagem em que os alunos se encontram, definimos os objetivos operacionais para esta unidade didática, tendo por base os objetivos do PNEF (Programa Nacional de Educação Física), 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.

4.1. Objetivos Operacionais do Programa Nacional da Educação Física

Os objetivos selecionados do PNEF são os seguintes:

- Aeróbica – **NÍVEL INTRODUÇÃO e ELEMENTAR**

(Jacinto J. , Carvalho, Comédias, & Mira, 2001c, pp. 175-177)

- Danças sociais - **NÍVEL INTRODUTÓRIO, ELEMENTAR e AVANÇADO**

(Jacinto J. , Carvalho, Comédias, & Mira, 2001c, pp. 160-171)

- Danças tradicionais – **NÍVEL INTRODUTÓRIO e ELEMENTAR**

(Jacinto J. , Carvalho, Comédias, & Mira, 2001c, pp. 172-173)

5. Conteúdos a lecionar

5.1. Aeróbica

Tabela 3 - Conteúdos programáticos da aeróbica

Nível	Conteúdos programáticos
Introdutório	<p>2.1.1 - Marcha (march), com receção do pé no solo, do terço anterior para o calcanhar.</p> <p>2.1.2 - Corrida (jogging), com impulsão num pé e receção no outro, realizadas pelo terço anterior.</p> <p>2.1.3. - Passo e Toque (step-touch), tocando com o pé da perna livre na parte interior do pé da perna de apoio ou próximo desta, e suas variações dentro do mesmo padrão de movimento.</p> <p>2.1.4 - Elevação do Joelho (knee lift), com os pés em contacto total com o solo na passagem de um apoio para outro e com a perna que se eleva a realizar um ângulo igual ou superior a 90º, e suas variações dentro do mesmo padrão de movimento.</p> <p>2.1.5 - Passo Cruzado (grapevine), colocando a perna que cruza atrás da perna de liderança.</p> <p>2.1.6 - Passo em V (v step), realizando os dois primeiros apoios a iniciar pelo calcanhar e a terminar em apoio total e os dois últimos apoios a iniciar pelo terço anterior e a terminar em apoio total, e suas variações dentro do mesmo padrão de movimento.</p>
Elementar	<p>3.1.1. – Balanços (balance), transpondo o peso do corpo, alternadamente, sobre os apoios com a perna livre em extensão e não perdendo o contacto com o solo.</p> <p>3.1.2. – Agachamento (squat), acompanhando o joelho a direção da ponta do pé, até sensivelmente 90º.</p> <p>3.1.3. – Mambo, realizando os movimentos com estilo arredondado e sensual.</p> <p>3.1.4. – Chassé, realizando três movimentos em dois tempos musicais com a perna de liderança a movimentar-se nos tempos e a outra perna no contratempo.</p> <p>3.1.5. – Chuto (kick), à frente, ao lado e atrás, com o peso do corpo sobre o pé de apoio que está em contacto com o solo e alinhado com o joelho.</p> <p>3.1.6. – Scoop, realizando o salto na vertical, com impulsão da perna de liderança, ao mesmo tempo que junta a outra perna.</p> <p>3.1.7. – Ponei, realizando três movimentos de alto impacto em dois tempos musicais com a perna de liderança a movimentar-se nos tempos e a outra perna no contratempo (semelhante ao passo de vira).</p> <p>3.1.8. – Tesouras (skip), com movimento contrário dos membros inferiores durante a fase aérea.</p> <p>3.1.9. – Twist, transpondo o peso do corpo alternadamente do terço anterior de ambos os pés para os calcanhares.</p> <p>3.1.10. – Slide, com o outro membro inferior a deslizar no solo para junto da perna de liderança, em completa extensão.</p>

5.2. Danças sociais

Tabela 4 - Conteúdos programáticos das danças sociais

Nível	Conteúdos programáticos
Introdutório	Danças modernas/clássicas: VALSA LENTA
	5.4.1 Realiza sequências de 6 passos em 6 tempos (dois “ closed changes ”), de forma a progredir no espaço físico no sentido inverso;
	5.4.2 Realiza sequências de 6 passos em 6 tempos (dois “ closed changes ”), alternando à frente e atrás, e repetindo enquanto necessário, mantendo-se no mesmo lugar de forma a evitar colisões com outros pares;
	5.4.3 Realiza sequências de 6 passos em 6 tempos (dois “ closed changes ”), virando progressivamente durante os 6 passos até $\frac{1}{4}$ de volta para a esquerda, quando se encontrar perto de um “canto” do espaço físico, para poder continuar a progredir no sentido inverso;
Elementar	Danças Latino-Americanas: CHÁ-CHÁ-CHÁ
	5.4.2. Passo básico em “Posição Fechada sem contacto”, virando aproximadamente $\frac{1}{2}$ volta à esquerda no decorrer da figura;
	5.4.3. Volta por baixo do braço para a esquerda , em “Posição Aberta, pega E-D”, executando o elemento masculino meio passo básico “sobrevirado” para a sua direita e o elemento feminino uma volta completa à esquerda;
	5.4.4. Volta por baixo do braço para a direita em “Posição Aberta, pega E-D”, executando o elemento masculino meio passo básico “sobrevirado” para a sua esquerda e o elemento feminino uma volta completa à direita;
	5.4.5. Promenades/New Yorker partindo de “Posição de Contra Promenade Aberta” e virando progressivamente de forma a assumir a “Posição Aberta lado a lado pega E-D”, a “Posição Aberta frente a frente pega a duas mãos”, a “Posição de Promenade Aberta”, a “Posição Aberta lado a lado pega D-E”, e finalizando na “Posição Aberta frente a frente pega D-E”;
	5.4.6. Volta à esquerda/Spot turn to left partindo de “Posição de Promenade Aberta” e condução para volta (largando a pega D-E), finalizando-a reassumindo a posição frontal com o par;

Elementar	Danças modernas/clássicas: VALSA LENTA
	6.5.1 Quarto de volta à direita , iniciando de frente e em diagonal para a “Parede mais próxima” para o elemento masculino que vira $\frac{1}{4}$ de volta para a direita e finaliza de costas e em diagonal para o “Centro”;
	6.5.2 Quarto de volta à esquerda iniciando de costas e diagonal para o “Centro” para o elemento masculino que vira $\frac{1}{4}$ de volta para a esquerda e finaliza de frente e em diagonal para a “Parede mais próxima”;
	6.5.3 Passo de espera iniciando de frente e em diagonal para a “Parede mais próxima” para o elemento masculino, mantendo-se no mesmo lugar e repetindo enquanto necessário de forma a evitar colisões com outros pares;
	6.5.4 Passo de canto/Box turn iniciando de frente e em diagonal para a “Parede mais próxima” para o elemento masculino que vira $\frac{1}{4}$ de volta para a esquerda, e finaliza de frente e em diagonal para a nova “Parede mais próxima”;
Avançado	Danças Latino-Americanas: JIVE
	5.4.1 Passo básico em “Posição Fechada sem contacto”;
	5.4.2 Mudança de lugares da direita para a esquerda iniciando em “Posição Fechada sem contacto” com $\frac{1}{4}$ de volta à esquerda para o elemento masculino e $\frac{3}{4}$ de volta à direita para o elemento feminino finalizando em “Posição Aberta, Frente a frente pega E-D”;
	5.4.3 Mudança de lugares da esquerda para a direita iniciando em “Posição Aberta, frente a frente, pega E-D” com $\frac{3}{8}$ de volta à direita para o elemento masculino e $\frac{5}{8}$ de volta à esquerda para o elemento feminino finalizando em “Posição Aberta, frente a frente, pega E-D”;

5.3. Danças tradicionais

Tabela 5 - Conteúdos programáticos de danças tradicionais

Nível	Conteúdos programáticos
Introdutório	3.1. No Regadinho
	3.1.1. A “Maria” a “gingar” a bacia no “ passo de passeio ”;
	3.1.2. Inicia o “ passo saltado cruzado ” com a perna direita a cruzar pela frente e juntando-se os pés ao oitavo tempo, enquanto os membros superiores oscilam em oposição aos membros inferiores;
	3.1.3. Realiza o “ passo saltado ” com impulsão e receção no mesmo pé, e as trocas com o braço dado em oposição.
Elementar	Malhão, malhão: <ul style="list-style-type: none"> • “Passo de malhão”

5.4. Cronograma dos conteúdos

6. Recursos a utilizar

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

Tabela 7 - Recursos materiais para as aulas de ARE

Espaciais	Cantina Sala de musculação Pavilhão Piscina
Materiais	Bolas de basquetebol, voleibol, ginástica rítmica Coluna portátil Rádio leitor de CD's
Temporais	31 Aulas 3 ^a feira às 15h e 6 ^a feira às 11h30
Humanos	24 Alunos 1 Professor

7. Estratégias de Ensino

Desde início, optámos por organizar os nossos alunos para estas atividades, de modo a rentabilizar os tempos de organização. Ou seja, foi definido desde cedo que os momentos de aeróbica seriam feitos com a disposição em xadrez. Quanto às danças sociais, optámos por trabalhar inicialmente em xadrez, para aprender o passo; de seguida organizámos a turma de frente a frente; frente a frente de mãos dadas e, posteriormente, aquando da aquisição de um dos conteúdos, na postura específica de cada dança.

Quanto às danças tradicionais, voltámos a utilizar o xadrez para a realização da barra de folclore e as devidas formas de organização, consoante a dança abordada. No regadinho a roda dupla e no malhão as duas filas frente a frente.

Estrategicamente a aeróbica foi abordada ao invés da dança, uma vez que estas se encontram ao considerarmos os movimentos locomotores e não locomotores. Assim, houve a preocupação de estes estarem presentes na coreografia de aeróbica criada ao longo das aulas, de

modo a cumprirmos com a obrigatoriedade de abordar a dança. Além disso, a aeróbica apresenta-se com maior facilidade de abordagem em qualquer instalação. A juntar a este aspeto, a aeróbica foi utilizada igualmente para trabalhar a capacidade de resistência cardiovascular, monitorizada através da medição da FC e da escala de SSE (sensação subjetiva do esforço).

Estas aulas foram, na sua maioria, politemáticas, quer entre as matérias das diferentes atividades rítmicas e expressivas, quer na abordagem de outra matéria de ensino.

A unidade didática de atividades rítmicas e expressivas em vários momentos, cruza-se com outras unidades. Assim, permitiu-nos abordá-las ao longo do ano, no sentido da consolidação e progressão destas matérias. A título de exemplo, temos o seu cruzamento com a unidade didática de desportos coletivos, aquando da abordagem do voleibol e basquetebol, da unidade didática de natação, sendo abordada nos primeiros 20min da aula, onde depois passávamos à piscina e aos conteúdos de natação. No 3º período estas matérias foram dadas juntamente com a orientação. Uma vez que a piscina estava inoperacional, a aula era gerida entre condição física, dança e orientação.

8. 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 importância da avaliação está relacionada com “*a responsabilidade educativa de quem ensina, pelo direito de quem aprende, pelo processo decisor e pela consequente atuação que faculta*” (Monteiro, 2007, p. 72). Batalha (2004), acrescenta ainda que esta é fundamental para encerrar um ciclo de aprendizagem, pois é “*um meio de clarificar objetivos, de fomentar a participação entre professores e alunos e de enriquecer o processo educativo*” (Batalha, 2004, p. 151).

8.1. 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, suas intervenções e empenho.

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).

O facto de as aulas serem filmadas, com o intuito de recolher imagens para a ação coletiva, poderá ser uma ajuda neste processo de avaliação. Isto porque, apesar de serem registados alguns dados relativos aos alunos ao longo das aulas, as imagens poderão contribuir para que esses dados sejam mais fiáveis e consistentes. Sabemos que durante a observação visual poderá sempre se perder informação, daí a mais-valia.

8.2. 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.).

8.2.1. Avaliação sumativa das ARE

Segundo Monteiro (2007), a dificuldade de avaliação nas áreas artísticas é partilhada por vários autores. No entanto, sabe-se que em contexto escolar é inquestionável a necessidade de avaliação.

Batalha (2004) justifica a importância da avaliação em dança por proporcionar a elaboração de planos de aula de acordo com os objetivos e as necessidades dos alunos, com a articulação dos critérios de êxito com as componentes críticas dos conteúdos, com a relação contante entre professores e alunos e com a validação da dança enquanto disciplina curricular e portanto, como mais uma forma de conhecimento e desenvolvimento.

Durante todo o processo de avaliação é fundamental que o professor seja claro relativamente aos objetivos e os alunos estejam totalmente envolvidos nesse mesmo processo (Batalha, 2004).

Quanto aos conteúdos a avaliar, estes serão os existentes no PNEF, para cada uma das referidas atividades, e que se encontram divididos por três níveis de especificação e organização (introdutório, elementar e avançado). Estes, no fundo, corresponderão aos objetivos comportamentais traçados para a prática letiva.

a) Ficha de registo

A aplicabilidade de todo este processo requer a utilização de uma grelha de avaliação que vai ajudar na consistência da função pedagógica do professor, bem como permitir ao aluno uma análise e autocrítica, no sentido de desenvolver autonomamente a sua capacidade de aprendizagem (Batalha, 2004).

Os critérios de avaliação sugeridos para as grelhas de avaliação destas matérias de ensino têm por objetivo avaliar a prestação dos alunos ao nível da coordenação motora, da postura, do ritmo, da expressividade, da vivência relacional e da coreografia (anexo A). Estes itens surgem da adaptação de várias classificações citadas por Batalha & Xarez (1999). Relativamente à postura e à vivência relacional, os autores citam Hutt & Hutt (1974); quanto à expressividade, esta foi citada pelos mesmos autores e retirada da classificação centrada na complexidade crescente da comunicação não-verbal de Harrow (1972); a coordenação motora e o ritmo são retirados da classificação das capacidades de suporte da ação de Fleishman (1982, cit. por Batalha & Xarez, 1999); por fim, o item referente à coreografia é baseado na argumentação de Batalha & Xarez (1999) que refere que esta corresponde à identidade da dança, cujo significado deverá corresponder à obra interpretada.

Tabela 8 - Ficha de registo de avaliação das ARE

Escala de avaliação	12º 7		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.			

b) Modo de registo

Definimos que iríamos registar o nome dos alunos nos quadrados correspondentes à classificação da categoria a avaliar e, posteriormente, com as notas tomadas ao longo das aulas e com o registo de imagens (vídeos) recolhidos, acertar as classificações dos alunos em cada parâmetro.

9. Considerações finais sobre a Unidade Didática

O início da abordagem às atividades rítmicas e expressivas através da aeróbica possibilitou-nos avaliar desde cedo a coordenação motora dos alunos, a relação música movimento, o ritmo, a expressividade e a postura. O início com esta atividade facilitou a integração dos alunos nas ARE, pois os passos eram simples, contemplando os movimentos locomotores e não locomotores e realizados com bolas. Tudo isto desencadeou uma motivação extra e o primeiro impacto foi extremamente positivo. Até os rapazes, que se pensava que oferecessem resistências, mostram-se interessados, empenhados e, no fim, todos estavam recetivos e bem-dispostos.

Ao longo das aulas a aeróbica foi apresentada sempre de forma atlética e com bola, o que foi um fator motivador para a turma em geral. Um dos objetivos era o trabalho cardiorrespiratório, e portanto, em algumas aulas, estava inserida na condição física. Outro, prende-se com o facto de manter uma ligação com os movimentos locomotores e não-locomotores da dança e, assim, fazer-se cumprir com a sua obrigatoriedade de ensino.

A abordagem das Danças Sociais desencadeou inicialmente uma certa inibição por parte dos alunos, principalmente nos rapazes. Tanto que, nas primeiras aulas, apenas tínhamos 2 a 3 rapazes presentes, dos 7 da turma. À medida que estes se envolviam no processo de aprendizagem e se deparavam com uma masculinidade obrigatória, com uma responsabilidade de liderança, com a questão lúdica e socio relacional, fez com que rapidamente aceitassem com agrado os desafios colocados durante as aulas. A partir daí, aula após aula era visível o aumento do gosto e empenho.

Destas danças, apenas o jive se verificou de difícil aprendizagem. No entanto, após a utilização de uma música mais lenta, o resultado foi exponencial. Os alunos começaram a interiorizar os passos, o trabalho a pares, com um dos alunos a dominar a dança, foi favorável e a diversão e excitação aumentava sempre que era esta dança latino-americana.

Quanto às relações interpessoais, inicialmente deparamo-nos com a procura do par amigo, de alguém mais próximo em termos de amizade e alguma hesitação em juntarem-se por

sexos diferentes. No fim, já todos procuravam par masculino e até ofereciam algumas resistências em trocar de par.

A variação dos pares foi uma estratégia que inicialmente pretendia promover as relações interpessoais entre os alunos de modo a integrar os novos alunos da turma e simultaneamente fortalecer os laços sócio afetivos entre eles. No entanto, quer os alunos quer o professor, a dada altura, sentiram necessidade de fixar os pares de modo a criar uma relação mais forte ao nível da relação interpessoal e com isso aprimorar as diversas coreografias, posturas e danças. Isto porque notámos que sempre que alguma rapariga aprendia o passo na posição de homem, quando mudava para mulher, criava alguma confusão e a aprendizagem não era tão eficaz. Quando mantínhamos os pares uma aula inteira, era notável o progresso dos alunos, nessa mesma aula.

Outro aspeto que nos ressaltou foi a junção de um aluno mais à vontade com outro com mais dificuldade. Desta forma, a evolução dos alunos foi incrivelmente visível.

As danças tradicionais foram surpreendentemente bem recebidos no seio dos alunos. A primeira reação deles foi de gozo e estranheza ao serem informados de que abordaríamos estas danças. Aquando da prática das mesmas, a receptividade foi tal, que adoraram e fizeram questão de dizer que foram as aulas que mais gostaram. Inclusive, numa das aulas, a música já tinha acabado e eles nem se aperceberam continuando a dançar.

A organização dos alunos de acordo com as necessidades das diferentes matérias de ensino, resultou muito bem. Promoveram o adequado desenvolvimento da matéria e permitiu uma ação e intervenção pedagógica do professor sobre os comportamentos dos alunos.

As instalações utilizadas para a abordagem das matérias já referenciadas foram suficientes. A cantina mostrou-se uma opção perfeitamente ajustável às danças sociais. As danças tradicionais foram possíveis de abordar porque, felizmente, um novo espaço surgiu disponível para uso. A piscina encontrava-se inutilizável e sem água, assim, recorremos aos seus responsáveis e o pedido de utilização foi aceite. Com este espaço amplo, o ensino das danças resultou muito bem.

Quanto à lecionação dos conteúdos, optámos por exemplificar os passos em todas as aulas, recorrendo por vezes, nas danças sociais, à colaboração de um aluno.

Comparativamente com a avaliação que foi feita logo nas primeiras aulas, podemos agora concluir que os alunos apresentaram uma grande evolução, tendo em conta que a grande maioria nunca tinha tido nenhum contacto com as atividades rítmicas e expressivas, podendo afirmar que os alunos começaram quase do zero e que no final da unidade didática estavam capazes de realizar uma coreografia de aeróbica, chá chá chá, jive e valsa em coordenação com o parceiro, respeitando as frases musicais e com uma certa expressividade, naturalmente neste parâmetro, mais as raparigas do que os rapazes.

10. Planos de aula

Clique aqui para aceder aos planos de aula destas matérias de ensino.

Bibliografia

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 .

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.

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"*. Obtido em 29 de Maio de 2011, de UMA: http://www3.uma.pt/defd/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=209&Itemid=142

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>

Falsarella, A., & Berandes Amorim, D. (2008). A importância da Dança no desenvolvimento psicomotor de crianças e adolescentes. *Conexões*, 6, pp. 310-321.

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

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. (2001b). *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.dgfdc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/213/ed_fisica_10_11_12.pdf.

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.

Moura, M., & Monteiro, E. (2007). *Dança em contextos educativos*. Lisboa: FMH Edições.

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>

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>



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 ORIENTAÇÃO

(12^o7)



Orientadora científica:

Mestre Ana Luísa Correia

Orientadora cooperante:

Professora doutora Maria Luísa Carvalho

Professora estagiária:

Lisa Gonçalves

Índice

INTRODUÇÃO	115
1. PERTINÊNCIA DA ABORDAGEM DA ORIENTAÇÃO NA ESCOLA.....	116
2. PLANEAMENTO ANUAL	116
2.1. Calendário escolar	116
2.2. Calendário e cronograma da matéria de orientação	117
2.3. Horário das aulas de orientação	117
3. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA.....	118
4. DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS.....	118
4.1. Objetivos Operacionais do Programa Nacional da Educação Física	119
5. CONTEÚDOS A LECCIONAR	120
5.1. Cronograma dos conteúdos	122
6. RECURSOS A UTILIZAR	122
7. ESTRATÉGIAS DE ENSINO	123
8. AVALIAÇÃO	124
8.1. Avaliação formativa contínua	124
8.2. Avaliação sumativa	124
8.2.1. Avaliação sumativa de orientação	125
8.2.1.1. Tempos de realização do percurso (10 valores)	125
8.2.1.2. Mini teste teórico-prático (10 valores)	125
8.2.2. Avaliação sumativa de orientação dos casos especiais	125
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A UNIDADE DIDÁTICA	126
10. PLANOS DE AULA.....	128
BIBLIOGRAFIA	128

Índice de tabelas

Tabela 1 - Calendário da matéria de orientação.....	117
Tabela 2 - Descrição pormenorizada do enquadramento da UD.....	117
Tabela 3 - Distribuição das aulas de orientação pelas instalações	118
Tabela 4 - Apresentação dos mapas utilizados nas aulas	121
Tabela 5 - Cronograma dos conteúdos	122
Tabela 6 - Recursos materiais para as aulas de orientação	123

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 orientação e ginástica 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 a base, 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 existem instalações desportivas disponíveis. Após uma reflexão com o núcleo de estágio optámos por abordar a matéria de orientação, por ser uma matéria alternativa tal como a natação e por não necessitar de um espaço próprio.

1. Pertinência da abordagem da orientação na escola

A orientação enquadra-se no grupo taxonómico dos 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.”*

Como tal, a orientação, enquanto desporto de adaptação ao meio, visa a solicitação de determinados comportamentos que vão desde o desenvolvimento da compreensão de um meio, a que esteja pouco habituado, e a capacidade de otimizar a sua aptidão para evoluir nele. Exige ainda 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 dominar a dinâmica do meio, interpretar os indicadores que permitem saber o que está a acontecer à sua volta capacitando-o na montagem e operacionalização de estratégias adequadas e responder aos problemas enfrentados (Almada, Fernando, Lopes, Vicente, & Vitória, 2008).

2. Planeamento anual

a. 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.

b. Calendário e cronograma da matéria de 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 9 - Calendário da matéria de orientação

3º Período						
ABRIL 2012						
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

MAIO 2012						
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	SÁB	DOM
30	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 2012						
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	

 Aulas ORIENTAÇÃO	 Desporto Escolar
 Feriados	 Avaliação orientação
 Interrupções Letivas	 Teste escrito
 Último dia aulas 12º ano	

c. Horário das aulas de 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.

Tabela 10 - Descrição pormenorizada do enquadramento da UD

UNIDADE DIDÁTICA – ORIENTAÇÃO	
Início da UD	27/05/2012
Fim da UD	1/06/2012
Nº total de aulas	6
Nº de alunos	24
Hora	6ªf – 11h30

Duração das aulas	Variada (aulas poli temáticas em blocos de 90')
--------------------------	----------------------------------------------------

Completando o panorama, mas no que respeita às instalações, a tabela seguinte ilustra-nos esse aspeto.

Tabela 11 - Distribuição das aulas de orientação pelas instalações

3º PERÍODO	
3ª Feira	6ª Feira
	“Piscina”
	Zonas circundantes da escola
---	Exterior – cidade do funchal

3. Avaliação Diagnóstica

No que concerne à matéria de orientação, por ter sido uma matéria planeada apenas no 3º período, não realizámos avaliação diagnóstica logo de início. Assim, a primeira aula da mesma, serviu para compreender se os alunos já tinham ou não abordado esta matéria de ensino nos anos anteriores. Após este levantamento, e a confirmar com os dados recolhidos inicialmente com o preenchimento da ficha individual do aluno, ficámos a perceber que 11 alunos (quase metade) já tinham realizado pelo menos 2 percursos dentro da escola e ninguém tinha feito os percursos fora da escola. Desta forma, apurámos que quase metade 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. Definição de Objetivos

Tendo em consideração as características da turma 12º7, assim como o nível de aprendizagem em que os alunos se encontram, definimos os objetivos operacionais para esta unidade didática, tendo por base os objetivos do PNEF (Programa Nacional de Educação

Física), 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.

a. Objetivos Operacionais do Programa Nacional da Educação Física

Os objetivos selecionados do PNEF são os seguintes:

NÍVEL INTRODUÇÃO

O aluno:

1 - Coopera 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.

(Jacinto J. , Carvalho, Comédias, & Mira, 2001, p. 75)

NÍVEL ELEMENTAR

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.*

(Jacinto J. , Carvalho, Comédias, & Mira, 2001c, p. 201)

5. Conteúdos a lecionar

Relativamente aos conteúdos a lecionar, 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.

Uma vez que os desportos de adaptação ao meio exigem uma compreensão do mesmo 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 e 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.

Os percursos selecionados foram:

Tabela 12 - Apresentação dos mapas utilizados nas aulas

PERCURSO A	PERCURSO C	PERCURSO SCORE 200
<p>ESCOLA SECUNDÁRIA JAIME MONIZ Escala 1:1000 Percorso A</p>	<p>ESCOLA SECUNDÁRIA JAIME MONIZ Escala 1:1000 Percorso C</p>	<p>ESCOLA SECUNDÁRIA JAIME MONIZ Escala 1:1000 SCORE 200</p>
<p>Funchal Escala 1:4000 Equidistância 10</p>	<p>Funchal Este Escala 1:4000 Equidistância 10</p>	<p>ZONA VELHA Escala 1:4000 Equidistância 10</p>
PERCURSO SCOR3 387		
<p>ESCOLA SECUNDÁRIA JAIME MONIZ Escala 1:1000 Percorso SCOR3 387</p>		

a. **Cronograma dos conteúdos**

Tabela 13 - Cronograma dos conteúdos

Conteúdos	Abril	Maio				Junho	
Aula nº	53	54	56	58	60	62	63
Dia	27	4	11	18	25	1	5
Avaliação diagnóstica							
Percurso A ou C							
Score 200							
Percurso ruas do funchal (fora da escola)							
Percurso zona velha e estátuas (fora da escola)							
Percurso SCOR3 387 (aluno A)							
Percurso SCOR3 387 (aluno B)							
Avaliação sumativa Mini teste teórico prático							

6. Recursos a utilizar

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

Tabela 14 - Recursos materiais para as aulas de orientação

Espaciais	Piscina Zonas circundantes da escola (percursos dentro da escola) Cidade do funchal (percursos fora da escola)
Materiais	Mapas Cartões de controlo Caneta Telemóvel (aulas fora de escola)
Temporais	6 Aulas 6 ^a feira às 11h30
Humanos	24 Alunos (agrupados 2 a 2) 1 Professor

7. 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 indica que no nível de introdução os alunos deverão realizar os percursos em equipa. Assim sendo, dividiremos os alunos em grupos de 2, consoante o nível dos mesmos, havendo a preocupação de juntar um aluno que já tenha abordado a matéria com outro que ainda não a tenha feito.

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 30 segundos, 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.

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. 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 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).

b. 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.).

i. Avaliação sumativa de orientação

1. Tempos de realização do percurso (10 valores)

Tal como já referido anteriormente, 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, [clique aqui](#) para ver os tempos médios de cada um deles), 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 ([clique aqui](#) para vê-los) 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.

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.

ii. 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 ([SCOR3 387](#)) 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 irão participar igualmente em todas as aulas. Além disso, estamos em contexto escolar, logo todo o processo deverá ser de integração.

9. Considerações finais sobre a Unidade Didática

As aulas de orientação surgiram na necessidade de colmatar uma instalação que nos foi retirada – a piscina - e na proposta de solicitação de determinados comportamentos, relacionados com os desportos de adaptação ao meio, que poderão vir a ser muito uteis no percurso futuro dos nossos alunos.

Aspetos como a leitura do contexto, a identificação de problemas, a tomada de decisão, a montagem de estratégias, a seleção e operacionalização das mesmas, são comportamentos solicitados num desporto de adaptação ao meio e que servem de treino às tomadas de decisão do dia-a-dia dos nossos alunos.

Estas aulas foram na sua maioria acompanhadas da unidade didática de atividades rítmicas e expressivas e do trabalho de condição física. Normalmente, ou utilizámos a barra de folclore para preencher o trabalho de resistência e de ativação geral, ou abordávamos as danças sociais e tradicionais, com o intuito de consolidar os conteúdos já abordados.

Relativamente à orientação, cerca de metade da turma (11 alunos) já tinha realizado 1 ou 2 percursos dentro da escola o que veio a facilitar a junção dos pares, de forma equilibrada. O problema colocou-se quando 1 elemento do grupo faltava. Os pares tinham de ser alterados e chegou a haver situações de 1 ou 3 elementos a fazerem o percurso em equipa.

Todos os percursos foram bem aceites pelos alunos, apesar das queixas destes, referindo que era cansativo realizar o trabalho de condição física e de seguida a orientação. A verdade é que os alunos empenhavam-se verdadeiramente nestas aulas, chegando ao fim com FC

(frequência cardíaca) dentro dos limites propostos para o trabalho cardiovascular, e muitas vezes até acima destes valores de referência (11 a 14bpm em 5segundos de medição da FC).

Acreditamos que esta motivação e empenho advém do facto de os alunos terem sido informados desde início que seria criado um ranking com os seus tempos e penalizações referentes ao incorreto preenchimento do cartão de controlo, que iria definir, ao longo dos 5 percursos a ordem de saída do percurso seguinte. Esta pequena competição despoletou uma estimulação extra para esta matéria de ensino.

Para nós foi extremamente motivante ver o interesse dos alunos ao questionarem os seus tempos obtidos, as penalizações atribuídas, as colocações no ranking e qual seria o processo de avaliação. Considerámos que foi uma matéria de ensino de sucesso.

As décalages de saída, de uma equipa para outra, inicialmente previam-se de 1min. No entanto, detetámos que isso significaria muito mais tempo de espera de um grupo para outro, perdendo-se tempo de aula. Assim, optámos por rentabilizar esse tempo, reduzindo as décalages para 30”.

Os percursos fora da escola exigiram uma autorização dos encarregados de educação para o efeito. Na turma 7, apenas 2 alunos não ficaram autorizados a tal. A alternativa recaiu pela corrida à volta do campo de futebol, desses dois alunos, até que a primeira equipa chegasse. Isto porque, uma prova de orientação tem por objetivo realizar um percurso o mais rápido possível, passando por todos os pontos de controlo, o que normalmente implica realizá-lo em corrida. Daí a opção de os alunos correrem. Para que pudéssemos ter uma avaliação mais consistente destes dois alunos, criámos um percurso, o SCOR3 387, cujo objetivo era somar 387 pontos, contando para a soma o número correspondente à baliza. O modo de avaliação foi semelhante à restante turma.

Admitimos que os percursos fora da escola apresentaram desde início uma preocupação acrescida no que respeita à segurança dos alunos. para colmatar tal preocupação, foi ativado um seguro próprio para o acontecimento, os encarregados de educação tinham sido informados e dado autorização, as saídas foram sempre feitas a pares, onde um dos elementos levava consigo um telemóvel. Foi-lhes fornecido o número da professora para qualquer eventualidade, e foram devidamente alertados para a necessidade de concentração, a atenção à estrada, o civismo em sociedade e, fundamentalmente, que não se separassem em momento algum.

A evolução foi visível ao longo das aulas e chegámos ao fim da unidade didática com a grande maioria dos alunos a conseguirem realizar um percurso de orientação, embora ainda com algumas dificuldades na orientação do mapa.

10. Planos de aula

Para aceder a todos os planos de aula, [clique aqui](#).

BIBLIOGRAFIA

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>

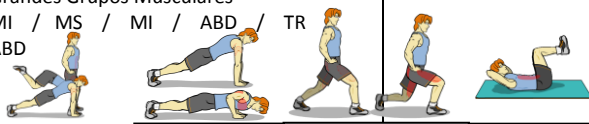
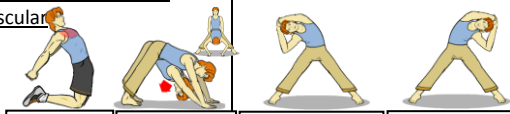
Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa Nacional de Educação Física, Ensino Básico, 3º Ciclo*. Obtido em Janeiro de 2011, de Ministério da Educação: <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=54&ppid=3>

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>

ANEXO F – Estrutura do plano de aula

PLANO DE AULA							
Ano / Turma:		Nº Alunos:	Aula nº:	Data:	Hora:	Dur.: 75min	LOCAL:
MATERIAL:							
OBJECTIVOS:							
SUMÁRIO:							
ESTRUTURA	HORA	T.D.P.	OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS (Conteúdos do programa)	OBJETIVOS OPERACIONAIS			
				Descrição do Exercício		Organização (Condições de realização e/ou Representação gráfica)	
Início							
Condição Física	15:08	10'	CONDIÇÃO FÍSICA: RESISTÊNCIA	JOGOS PRÉ-DESPORTIVOS <ul style="list-style-type: none"> Jogo reduzido com objetivo de marcar ponto Basquetebol: sem drible Voleibol: bola no chão e colocação em campo em serviço Ténis: passe em lançamento por baixo e bola na linha 		3 Campos reduzidos 3 Tipos de bola (basquetebol / ténis / futebol) a cada 3' roda de campo.	
	15:18	1'	Medir FC_{5'}	Nº alunos: abaixo 11? _____ Nº alunos: entre os 11 e 14? _____ Nº alunos: acima 14? _____			
	15:19	1'	PSE	Perguntar aos alunos como classificam a intensidade do trabalho de resistência: _____			
	15:20	10'	CONDIÇÃO FÍSICA: FORÇA Exercícios de força resistente	Trabalho de força resistente (ver bonecos) em circuito, 3 series, alternando os Grandes Grupos Musculares MI / MS / MI / ABD / TR ABD 		Alunos dispostos em xadrez, de frente para o Prof.	
				Cang. JUMP 10x Ext. braços - 15 Lunges pliom. - 20 Abd. 90° - 20			
15:30	5'	CONDIÇÃO FÍSICA: FLEXIBILIDADE	2 Séries de exercícios, mantidos estaticamente por 30", alternados por cadeia / grupo muscular 		Alunos dispostos em xadrez, de frente para o Prof.		
			C.A.+Peito Cad. Interior C.Lat.E+Ombro C.Lat.D+Ombro				
JDC							
Final	16:19	1'	Finalização da aula				
TRABALHO NAS AULAS		AVALIAÇÃO DO EMPENHAMENTO MOTOR					
		POUCO ENVOLVIMENTO	BAIXO ENVOLVIMENTO	ENVOLVIMENTO ESPORÁDICO	ENVOLVIMENTO ABSORTO		
RESISTENCIA							
FORÇA							
FLEXIBILIDADE							
Jogo 3x3 basquetebol							
Jogo red. 4x4 voleibol							
Jogo de baseball							

ANEXO G – Grelha de avaliação: BASQUETEBOL

Data: 12º 7 Av. nº	1ºNível JOGO ESPONTANEO	2ºNível JOGO INTENCIONAL				3ºNível JOGO ESTRUTURADO				4ºNível JOGO ELABORADO		
		10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
OCUPAÇÃO DO ESPAÇO	Em função da bola											
		Em função dos colegas e adversários				Racional				Estratégica		
PROGRESSÃO NO TERRENO	Em função da bola											
		Em função do alvo				Colegas, Adversários, bola e alvo				Estratégica		
DOMINIO DA BOLA	Insuficiente											
		Instável				Estável				Estável e criativo		
AÇÕES DE COOPERAÇÃO	Ausentes											
		Oportunistas e intermitentes				Conscientes				Subconscientes		

ANEXO H – Sistema de observação do comportamento do professor

Ficha de Observação n°:	Data:	Local:
Ano: Turma:	UD:	Tempo total de aula:
Professor observado:		Professor observador:

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

ANEXO I – Questionário de caracterização da turma

Questionário

Este questionário tem por objetivo a recolha de algumas informações acerca da sua turma, com o intuito de proceder à caracterização da mesma. Procuramos desta forma obter um maior conhecimento sobre cada aluno em particular, e da turma em geral. Às respostas, terá apenas acesso a diretora de turma. Responda sincera e individualmente, colocando um X nas questões de seleção de resposta e preenchendo os espaços em branco nas questões de resposta rápida. Agradecemos desde já a sua colaboração.

1. Identificação

1.1. Nome _____ N.º: _____

1.2. No final do ano letivo (junho 2012) que idade terá? _____

2. Encarregados de Educação

2.1. O seu encarregado de educação costuma deslocar-se à escola? Sim Não

2.1.1. Se respondeu sim, indique os motivos:

- Quando quer ter informações sobre a sua vida escolar
- Quando é a altura de receber as notas
- Quando é convocado
- Quando tem maus resultados
- Quando vem participar em atividades promovidas pela escola
-

Outros: _____

3. Agregado Familiar

3.1. Qual o estado civil dos seus pais: Casados Separados Outra: _____

3.2. Indique a situação da sua habitação:

Habitação Própria Habitação Alugada Habitação Social

3.2.2. A sua casa tem:

Água Eletricidade Gás Internet Telefone Televisão
 Vídeo / Leitor de DVD Computador

3.2.3. Onde é que costuma estudar?

Quarto Cozinha Sala Biblioteca Escola Outros, onde? _____

4. Características dos Alunos

4.1. OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES

4.1.1 Costuma ler? Sim Não

4.1.2. Se respondeu sim, que tipo de leitura? _____

4.1.3. Quantos livros, *não escolares*, leu no último ano? 0 1 2 3 + de 4

4.2. RELAÇÃO COM OS PAIS

4.2.1. Tem tempos comuns de partilha com os seus pais?

Nunca Às vezes Quase sempre Sempre

4.2.2. Tem por hábito informar os seus pais acerca do que se passa na sua escola?

Nunca Às vezes Quase sempre Sempre

4.2.3. Os seus pais demonstram interesse por aquilo que se passa na sua escola?

Nunca Às vezes Quase sempre Sempre

4.2.4. Como avalia a sua relação com os seus pais?

Má (distante) Razoável Boa Muito Boa

5. Expetativas dos Alunos face à Vida Escolar

5.1. A ESCOLA

5.1.1. Há quantos anos frequenta esta escola? _____

5.1.2. Gosta da escola que frequenta? Sim Não

5.1.3. Para si a escola corresponde a um local onde (aponte 3 opções no máximo):

Existe convívio São transmitido novos conhecimentos É obrigado a estar Faz amigos
 Passa tempo Se prepara para a vida Perde tempo Tem aulas

Outros: _____

5.2. A APRENDIZAGEM

5.2.1. Dispõe de alguma ajuda para os seus estudos? Sim Não

5.2.1.1. Se respondeu sim, assinale qual/quais?

Apoio na Escola Explicação Irmãos Pais Outro:

5.2.1.2. Se respondeu Apoio na Escola, diga qual: _____

5.2.1.3. Se respondeu Explicação, diga a que disciplinas: _____

5.2.1.4. Se respondeu Explicação, diga quantas horas por semana: _____

5.2.1.4. Se respondeu Não, assinale o motivo:

- Não preciso de ajuda Preciso de ajuda mas não tenho quem a dê
 Preciso de ajuda mas não a posso pagar Preciso de ajuda mas não tenho tempo
 Preciso de ajuda mas não a quero Outros: _____

5.3. Classifique a sua Escola, no que se refere a:

	Mau	Médio	Bom	Muito Bom	Não opinião
Espaços de convívio					
Horário					
Salas de aula					
Bar dos alunos					
Cantina					

5.4. Durante os intervalos sai do espaço físico da escola? Sim Não

5.4.1. Se respondeu **sim**, em quais costuma sair? _____

5.4.2. Se respondeu **sim**, para onde costuma ir? _____

5.4.1. E porquê (independentemente da resposta ter sido sim ou não)? _____

5.5. Costuma lanchar no bar da escola? Sim Não

5.5.1. Porquê? _____

5.6. Costuma almoçar na cantina? Sim Não

5.6.1. Porquê? _____

5.7. Identifique quais considera serem os espaços de convívio da escola.

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

5.8. OPÇÕES VOCACIONAIS

5.8.1. Ao finalizar este ano letivo (12º) pretende:

Prosseguir os estudos: Universitários Outros. Diga quais: _____

Ingressar no mundo do trabalho. Em que área? _____

5.8.2. Qual a profissão desejada? _____

6. Atividades Extracurriculares

6.1. Pratica alguma atividade extracurricular *? Sim Não

6.1.1. Se sim, qual/quais? _____ Quantas horas por semana? _____

6.2. E fora da escola tem alguma atividade? Sim Não

6.2.1. Se sim, qual/quais? _____ Quantas horas por semana? _____

* Atividades recreativas, culturais e desportivas realizadas na escola

7. Condutas de Saúde e Bem-estar

7.1. Dorme bem? Sim Não

7.2. A que horas costuma ir dormir? Durante a semana: _____ Ao fim de semana: _____

7.3. A que horas costuma acordar? Durante a semana: _____ Ao fim de semana: _____

7.4. Em média, quantas horas dorme por dia? _____

ANEXO J – Semiógrafo digital: *sport studio*

Avaliação Física

1ª avaliação
Ficha da avaliação
Relatório de aconselhamento

Questionários

Componente Morfológica

Peso e IMC
Composição Corporal
Perímetros Corporais
Avaliação Postural

Componente Cardiorespiratória

Exame Físico
Testes Físicos

Componente Muscular

Força e resistência muscular

Objectivos a atingir

Permite definir vários objectivos que o atleta deverá atingir em determinada data
Definir objectivos futuros

Controlo de peso

Permite definir um programa de exercício físico e respectiva dieta com o objectivo de controlar o peso do atleta
Definir programa de controlo de peso

Avaliação Postural

Avaliação Postural

- Frente -

- Perfil -

Iniciar captura...

Iniciar captura...

ANEXO K – Resultados da identificação da postura do aluno

Apresentação e análise de Resultados

Tal como já referido, a recolha de dados foi feita através de dois instrumentos. Ambos foram utilizados em simultâneo, isto é, com o semiógrafo digital da sportstudio ligado e com a observação visual fomos completando a check list da avaliação postural.

A ilustração seguinte representa o resultado da fotografia digital ao aluno, onde as grelhas mostram-nos claramente os desequilíbrios posturais.



Ilustração 1 - Imagem da avaliação postural através do registo fotográfico do programa SPORTSTUDIO

Assim, e segundo os registos feitos da observação visual (anexo E) os resultados são os seguintes:

- O aluno tem um tipo de postura *kyphosis-lordosis*;
- Relativamente à linha de prumo, que na ilustração 1 é representada por uma linha central mais carregada, realmente, a cabeça, a zona dorsal, os ombros, a pélvis e os joelhos estão à frente da linha plumada;
- A cabeça, o tórax e a pélvis não estão alinhadas umas em relação às outras;
- Numa vista lateral:
 - Ambas as articulações do tornozelo estão em flexão plantar;
 - Os joelhos encontram-se neutros;
 - A articulação da anca está em flexão;
 - A bacia está a anteversão;

- A coluna lombar apresenta-se em extensão;
- A zona dorsal inferior é plana (*flat*) e a superior é demasiadamente flexionada (cifose acentuada);
- Consequentemente a cervical está em hiperextensão;
- E a cabeça posiciona-se para a frente.
- Numa vista anterior/frontal:
 - Ambos os pés estão em inversão e supinação;
 - Os joelhos apresentam-se ligeiramente valgus;
 - A bacia está nivelada;
 - A caixa torácica é mais elevada do lado esquerdo, apresentando uma ligeira rotação no sentido do ponteiro dos relógios;
 - O ombro direito encontra-se visivelmente mais baixo que o esquerdo;
 - A cabeça está ligeiramente rodada no sentido dos ponteiros do relógio;
- Numa vista posterior/detrás:
 - Confirma-se a posição de ambos os pés (inversão e supinação);
 - Há uma rotação interna do fémur
 - A bacia está nivelada;
 - As omoplatas são protraídas, a direita está mais elevada e estão ambas *winging* (em forma de asas salientes);
 - O úmero apresenta-se rodado internamente;
 - Num movimento sequencial da coluna é possível detetar duas zonas retificadas: a zona das primeiras vértebras dorsais e a zona da L4-L5. É também possível verificar que o lado direito é mais alto que o esquerdo, o poderá ser devido à rotação da caixa torácica.

Assim, perante estes resultados e com a postura adotada pelo aluno de *kyphosis-lordosis*, os músculos que se encontram encurtados e fortes são os extensores do pescoço, flexores da anca e os músculos da zona lombar. Contrariamente, a musculatura fraca e alongada são os flexores do pescoço, toda a musculatura da zona dorsal, os eretores da coluna, os oblíquos e os femorais.

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. Nádía Brazão, Plano D.**

**09h05 - *Comunicação 3:* "A importância da espiritualidade num projeto de vida saudável".
Enfermeira Isabel Silva, UMa.**

09h20 - Debate

09h30 - Encerramento



ANEXO M – Questionário de avaliação da ACPC

QUESTIONARIO DE SATISFAÇÃO

TEMA: LABORATORIOS DE ATIVIDADES RITMICAS E EXPRESSIVAS DA TEORIA À PRÁTICA

Este questionário visa obter informações sobre o grau de satisfação dos participantes na ação científico-pedagógicas coletiva realizada na escola profissional Dr. Francisco Fernandes, nos dias 13 e 14 de Abril de 2012, para posterior balanço e avaliação das mesmas.
O preenchimento deste questionário é anónimo.

Assinale com X a sua opção para cada item

1 = Nada; 2 = Pouco; 3 = Razoável; 4 = Muito; 5 = Totalmente

Satisfação com...	Grau de Satisfação				
	1	2	3	4	5
Divulgação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organização	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Duração	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pertinência do tema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conteúdos da ação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dinâmica da apresentação teórica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prática da Aeróbica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prática da Dança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prática das Danças Sociais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prática das Danças Tradicionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avaliação global	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OBSERVAÇÕES:

QUESTIONARIO DE SATISFAÇÃO

TEMA: LABORATORIOS DE ATIVIDADES RITMICAS E EXPRESSIVAS DA TEORIA À PRÁTICA

Este questionário visa obter informações sobre o grau de satisfação dos participantes na ação científico-pedagógicas coletiva realizada na escola profissional Dr. Francisco Fernandes, nos dias 13 e 14 de Abril de 2012, para posterior balanço e avaliação das mesmas.
O preenchimento deste questionário é anónimo.

Assinale com X a sua opção para cada item

1 = Nada; 2 = Pouco; 3 = Razoável; 4 = Muito; 5 = Totalmente

Satisfação com...	Grau de Satisfação				
	1	2	3	4	5
Divulgação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organização	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Duração	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pertinência do tema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conteúdos da ação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dinâmica da apresentação teórica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prática da Aeróbica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prática da Dança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prática das Danças Sociais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prática das Danças Tradicionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avaliação global	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OBSERVAÇÕES:

ANEXO N – Descrição dos parâmetros de avaliação da PARTICIPAÇÃO

Escala	Categoria	Descrição	Conceitos	Valores
1	Sem envolvimento aparente	Circula pela área de aprendizagem realizando algo fora da tarefa.	Pouco envolvimento	0,5
2	Envolvimento distraído	Presente na tarefa mas sem concentração na mesma.	Baixo envolvimento	1
3	Envolvimento esporádico	Sem uma concentração permanente. Flutuação de concentração na tarefa.	Envolvimento esporádico	1,5
4	Absorto	Completamente absorvido na tarefa. Concentração permanente. Sem libertação da emoção.	Envolvimento absorto (concentrado em; absorvido por)	2

Postural Analysis Checklist

PLUMB LINE

Are there parts of the body forward or behind the plumb line? (head, upper body, shoulders, pelvis, knees)

Só tornozelos ficam alinhados

Are the head, thorax and pelvic aligned in relation to each other?

NO

SIDE VIEW *check both sides*

ankle joints

neutral R L
 plantar flexed (R) (L)
 dorsiflexed R L

knees

neutral (R) (L)
 hyperextended R L
 flexed R L

hip joints

neutral R L
 flexed R L
 extended R L

pelvis

neutral R L
 anterior pelvic tilt R L
 posterior pelvic tilt R L

lumbar spine

neutral
 flat *decreased convex curve anteriorly*
 excessive extension *increased convex curve anteriorly*

lower thoracic spine

neutral
 flat *decreased convex curve posteriorly*
 excessive flexion *increased convex curve posteriorly*

upper thoracic spine

neutral
 flat *decreased convex curve posteriorly*
 excessive flexion *increased convex curve posteriorly*

cervical spine

neutral
 flat *decreased convex curve anteriorly*
 excessive extension *increased convex curve anteriorly*

head

neutral
 forward
 retracted

FRONT VIEW*

feet

neutral R L
 inverted/supinated (R) (L)
 everted/pronated R L

knees

neutral
 knock-kneed *genu valgum*
 bow-legged *genu varum*

pelvis

level
 elevated R L
 rotated clockwise
 rotated counter-clockwise

rib cage

neutral
 elevated R (L)
 shifted R L
 rotated clockwise
 rotated counter-clockwise

shoulders

level
 elevated R L
 depressed (R) L

head

rotated clockwise
 rotated counter-clockwise
 neutral
 tilted R L
 shifted R L

BACK VIEW

feet

neutral R L
 inverted/supinated R L
 everted/pronated R L

femurs

neutral R L
 medial rotation (R) (L)
 lateral rotation R L

pelvis

level
 elevated R L
 rotated clockwise
 rotated counter-clockwise

scapulae

neutral R L
 protracted (R) (L)
 retracted R L
 elevated (R) (L)
 depressed R L
 upwardly rotated R L
 downwardly rotated R L
 winging R L
 anteriorly tipped R L

humeri

neutral R L
 medially rotated R L

sequencing through the spine

watch from the side:

are there flat areas? (Y) N
 where? UPPER dorsal
 L4 L5

watch and palpate from the back:

are there any imbalances? Y N

where? _____

Lado Dir. + alto

* Confirm from back if necessary.