



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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Cláudio Bruno Freitas dos Passos Vieira**

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

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

setembro | 2012

UMa

Rel

T/M UMEG  
796  
VIE REL

71198

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Cláudio Bruno Freitas dos Passos Vieira**

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

UNIVERSIDADE DA MADEIRA  
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO  
E ARQUIVO

ORIENTAÇÃO  
Hélder Arsénio Lopes

CO-ORIENTAÇÃO  
Ana Luísa Correia







UNIVERSIDADE da MADEIRA

**Centro de Competência de Ciências Sociais**

**Departamento de Educação Física e Desporto**

**Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário**

**Ano Letivo 2011 / 2012**

**RELATÓRIO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO REALIZADO NA  
ESCOLA SECUNDÁRIA JAIME MONIZ**

Relatório apresentado para a obtenção da habilitação  
profissional em ensino da educação física

**Orientador:** Professor Doutor Hélder Arsénio Lopes

**Coorientadora:** Mestre Ana Luísa Correia

**Orientadora cooperante:** Professora Doutora Maria Luísa Carvalho

**Cláudio Bruno Freitas dos Passos Vieira**

Setembro de 2012



*“O elemento é o ponto onde a aptidão natural e a paixão pessoal se encontram.” (...)*

*“Quando entramos no nosso elemento, ligamo-nos a algo fundamental para a nossa identidade, o nosso desígnio e o nosso bem-estar. Recebemos um sentido de autorrevelação, compreendemos quem realmente somos e o que é suposto fazermos das nossas vidas.”*

Sir Ken Robinson (2009) *in* (Robinson, 2011, pp. 32, 33)



## **Agradecimentos**

À minha mulher Carla Pereira, por ser o meu porto de abrigo emocional e o farol que iluminou o meu caminho ao longo deste tumultuoso oceano que foi o mestrado em ensino da educação física. A ela dedico este meu trabalho, em prova do agradecimento à ajuda incondicional.

Às minhas colegas Lisa Gonçalves e Catarina Freitas, pelo espírito de grupo, entreajuda, superação mútua e compromisso, características que marcaram o núcleo de estágio da escola secundária Jaime Moniz (ano letivo 2011/2012), principalmente nas horas mais negras. A partilha dos sacrifícios, as vozes de incentivo, o prazer da companhia e o aconchego da amizade, foram importantes catalisadores neste trabalho.

À professora Maria Luísa Carvalho, pela supervisão pedagógica desafiante, crítica, exigente, inconformista, duradoura e integral, que me permitiu descobrir o que é ser um verdadeiro profissional na educação física.

À professora Ana Luísa Correia pela disponibilidade inimaginável e por ter sido um elo fundamental no meu gosto pelas danças sociais, que algum dia terei o prazer de voltar a lecionar.

Ao professor Hélder Arsénio Lopes pela capacidade de nos conseguir perturbar a mente ao ponto de descobrirmos o nosso elemento.

Aos meus maravilhosos pais que me deram a oportunidade de provar que sou capaz de auto superar-me.

À escola secundária Jaime Moniz, à comunidade escolar e, especialmente, ao grupo disciplinar de educação física, pela hospitalidade.

A todos eles o meu muito obrigado!



## **Resumo**

O presente relatório diz respeito ao estágio pedagógico realizado na escola secundária Jaime Moniz, no ano letivo 2011/2012, que corresponde à última etapa de formação do mestrado em ensino da educação física nos ensinos básico e secundário da universidade da Madeira. De acordo com as linhas programáticas do referido estágio, desenvolvemos várias atividades de caráter curricular (gestão do processo ensino-aprendizagem, assistências às aulas, caracterização de turma e estudo caso), de complemento curricular (atividades de intervenção no comunidade escolar e ação de extensão curricular) e de natureza científico-pedagógica (ação individual e coletiva). Nesta ótica, este relatório final tem uma dupla função: relatar todas as atividades desenvolvidas, experiências vivenciadas e obstáculos ultrapassados durante o estágio, justificando cientificamente as opções tomadas e suas intencionalidades; e analisar/refletir sobre as transformações resultantes do estágio pedagógico, focando as capacidades desenvolvidas, as competências adquiridas, os contributos para o crescimento integral e desenvolvimento pessoal dos nossos alunos e de nós próprios.

Numa lógica de integração e devidamente articuladas, todas as atividades do estágio pedagógico são relevantes. Mas, a prática letiva é, provavelmente, a parte mais importante do estágio pedagógico, essencialmente por dois aspetos: o professor estagiário é o sujeito e os alunos o objeto das transformações resultantes da prática letiva. Este dialeto constitui o cerne inegável da praxis do estágio pedagógico. É de tal forma importante que permite não só ao professor estagiário “aprender fazendo” e construir o seu próprio conhecimento, a partir de uma intervenção em contexto real com os desafios, problemas, decisões e soluções que daí advêm, mas também porque os alunos, enquanto futuros membros ativos numa sociedade, devem ser entendidos como seres humanos que necessitam de ser preparados para o futuro e integrados numa realidade social dinâmica, imprevisível, instável e até por vezes, cruel.

Nesta linha de raciocínio duas reflexões impõem-se e são explanadas neste relatório. Sendo o professor estagiário o principal visado, o que é o estágio pedagógico em educação física e o que se pretende com ele? O que é a educação física e o que se pretende dela, uma vez que o aluno é o seu destinatário?

**Palavras-chave:** Escola, Estágio Pedagógico, Educação Física, Reflexão e Formação.



## **Abstract**

This report concerns the teaching practice held at Jaime Moniz high school, in scholar year of 2011/2012, which corresponds to the last stage of a master's degree (MA) in teaching physical education in basic and secondary education by the University of Madeira. According to the programmatic lines of the MA, we developed several activities of curricular nature (managing the teaching-learning process, assistance to classes, characterization of the class and case study), of curricular complement (activities of scholar community intervention a curricular extension) and scientific-pedagogical nature (individual and collective action). In this perspective, this final report has a dual function: to report all activities, experiences and obstacles overcome during the internship, scientifically justifying the choices made and their intentions; and analyse/reflect on the changes resulting from the teaching practice, focusing the capabilities developed, acquired competencies, contributions to the integral growth and personal development of our students and ourselves.

In a integration logic and properly articulated, all activities of teaching practice are relevant. But the teaching practice is probably the most important part of teaching practice, for two main aspects: the trainee teacher is the subject and the students are the object of resulting transformations regarding teaching practice. This dialect is the undeniable heart of the praxis of teaching. It is so important that not only allows the trainee teacher "learn by doing" and build their own knowledge, from an intervention in a real context with challenges, problems, decisions and solutions resulting therefrom, but also because students, as future active members in society, must be understood as human beings who need to be prepared for the future and integrated into social reality dynamic, unpredictable, unstable and even sometimes cruel.

In this line of thinking two thoughts impose and are explained in this report. Focusing on the trainee teacher, what is the teaching internship practice in physical education and what one want whit it? What is physical education and what is one's intentions, since the student is the recipient?

**Keywords:** School, Pedagogical Stage, Physical Education, Reflection and Training.



## Résumé

Le présent rapport concerne la pratique de l'enseignement à l'école Jaime Moniz, dans l'année scolaire 2011/2012. Cela correspond à la dernière étape de la maîtrise en éducation physique dans l'enseignement primaire et secondaire de l'Université de Madère. Par équation programmatique de cette étape, nous avons développé plusieurs activités de caractère curriculaire (gestion du processus d'enseignement-apprentissage, l'assistance aux classes, l'étude et la caractérisation des cas en la classe), de complémentation curriculaire (activités d'intervention à communauté de l'école et l'extension curriculaire) et de nature scientifique et pédagogique (action individuelle et collective). Dans cette perspective, le présent rapport final a une double fonction: rendre compte de toutes les activités développées, des expériences mises en route en classe, des obstacles à surmonter au long du stage de formation et justifier scientifiquement les choix faits et leurs intentions; et analyser/ réfléchir les changements y résultant de la pratique de l'enseignement, sur les capacités développés, les compétences acquises et les contributions à la croissance intégrale et au développement personnel des élèves et de nous-mêmes.

Ainsi, dans une logique d'intégration, duement articulées, toutes les activités du stage pédagogique sont pertinentes. Toutefois, nous considérons que la pratique de l'enseignement est la plus importante du stage, particulièrement par deux aspects: le professeur stagiaire est considéré le sujet et les élèves concernés l'objet des transformations de la pratique pédagogique. Ce processus dialectique est sans doute le cerne de la pratique de ce stage pédagogique. Il acquière une telle importance qui permet pas seulement au stagiaire d'*apprendre en faisant*, comme de construire sa propre connaissance, à partir d'une intervention en contexte réel, vis-à-vis des défis, des problèmes, des décisions et des solutions qui en découlent. En plus, il faut tenir compte que les élèves sont des futures membres actifs d'une société, où ils doivent être considérés des humains qui ont besoin d'être préparés vis-à-vis de l'avenir, en vue à l'intégration dans la réalité sociale, dynamique, imprévisible, instable et parfois cruel.

Dans cette ligne de pensée deux réflexions s'imposent. Étant donné que le stagiaire est le visé principal, qu'est-ce que c'est le stage pédagogique et en quoi consiste-il? Qu'est-ce que c'est l'éducation physique et que veut-on faire avec cet outil, une fois que l'élève est leur destinataire?

**Mot-clé:** École, La pratique pédagogique, L'éducation physique, Réflexion et Formation.



## **Resumen**

Este informe se refiere a la práctica pedagógica desarrollada en la Escuela Jaime Moniz, en el año escolar 2011/2012, y que corresponde a la última etapa de formación docente en el área de educación física de la enseñanza primaria y secundaria de la Universidad de Madeira. De acuerdo a las líneas programáticas de esa etapa, hemos desarrollado varias actividades de carácter curricular (la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje, asistencia a las clases, el estudio de caso y caracterización de la clase), actividades extra curriculares (actividades de intervención en la escuela y de extensión a la comunidad escolar) y las actividades de carácter científico-pedagógica (acción individual y colectiva). En esta perspectiva, el presente informe final tiene una doble función: informar sobre todas las actividades, experiencias y obstáculos superados durante las prácticas, justificando científicamente las decisiones tomadas y sus intenciones; y analizar/reflexionar sobre las transformaciones que resultan de la práctica docente, centrándose en las capacidades desarrolladas y competencias adquiridas, y la contribución para el crecimiento integral y el desarrollo personal de nuestros alumnos y de nosotros mismos.

Siguiendo la lógica de integración y articulación de forma correcta, todas las actividades de la práctica pedagógicas son relevantes. Pero la práctica de la enseñanza es probablemente la parte más importante de la formación pedagógica, por dos aspectos principales: el profesor en formación es el sujeto y los estudiantes son el objeto que resultan las transformaciones de la práctica docente. Este dialecto es el centro indiscutible de la praxis de la práctica docente. Es tan importante que no sólo permite que el profesor en formación "aprenda haciendo" y construya su propio conocimiento, a partir de una intervención en un contexto real con los retos, los problemas, las decisiones y soluciones que derivan de los mismos, sino también por los estudiantes, que como futuros miembros activos de la sociedad, deben ser entendidos como seres humanos que necesitan estar preparados para el futuro y para integrarse en la realidad social, dinámica, impredecible, inestable e incluso cruel a veces.

En esta línea de reflexión, dos pensamientos se imponen y se explican en este informe: ¿siendo el profesor en formación el objetivo principal, qué es la práctica de la enseñanza en la educación física y qué se quiere decir con ello?; ¿qué es la educación física y que se pretende con ello cuando el alumno es el destinatario?

**Palabras clave:** Escuela, Práctica Docente, Educación Física, Reflexión y Formación.



# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	vii
Resumo.....	ix
Abstract .....	xi
Résumé.....	xiii
Resumen.....	xv
1. INTRODUÇÃO .....	1
1.1. O que é o estágio pedagógico? .....	2
1.2. Contextualização do estágio pedagógico .....	4
1.3. Expectativas do estágio pedagógico .....	4
1.4. Objetivos do relatório de estágio pedagógico.....	5
2. ENQUADRAMENTO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO .....	7
2.1. Enquadramento legal e regulamentar .....	7
2.2. Currículo da educação física no ensino secundário .....	8
2.3. Caracterização da escola.....	10
2.4. Caracterização de turma .....	13
3. PRÁTICA LETIVA .....	23
3.1. Gestão do processo ensino-aprendizagem .....	27
3.1.1. Avaliação diagnóstica.....	27
3.1.2. Planeamento .....	33
3.1.2.1. Unidades didáticas .....	34
3.1.2.2. Planos de aula .....	38
3.1.3. Intervenção pedagógica.....	41
3.1.4. Controlo e Avaliação.....	48
3.2. Assistência às aulas.....	55
3.2.1. Estagiários a estagiários .....	57
3.2.2. Estagiários a professores .....	59
4. ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR.....	61
5. ATIVIDADES DE INTEGRAÇÃO NO MEIO .....	65
5.1. Estudo caso .....	65
5.2. Ação de extensão curricular.....	68
6. ATIVIDADES DE NATUREZA CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA .....	71

6.1. Atividade científico-pedagógica individual.....	71
6.2. Atividade científico-pedagógica coletiva .....	74
7. OUTRAS ATIVIDADES DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO.....	79
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	83
9. RECOMENDAÇÕES .....	89
10. BIBLIOGRAFIA.....	91

## ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO A – Ficha individual do aluno

ANEXO B – Questionário *online* da direção de turma

ANEXO C – Questionário de caracterização da turma

ANEXO D – Histórico dos alunos

ANEXO E – Grelhas de avaliação diagnóstica e final em natação

ANEXO F – Grelha de avaliação em ginástica

ANEXO G – Grelhas de avaliação diagnóstica e final em voleibol

ANEXO H – Grelhas de avaliação diagnóstica e final em futebol

ANEXO I – Grelha avaliação em basebol

ANEXO J – Grelhas de avaliação diagnóstica e final em dança

ANEXO K – Planeamento anual das aulas de educação física do 12º 5

ANEXO L – Plano de aula tipo

ANEXO M – Plano individual de desenvolvimento das capacidades condicionais

ANEXO N – Ficha de registo das observações do comportamento do professor

ANEXO O – Diabetes mellitus tipo I e exercício

ANEXO P – Questionário de satisfação das ações científico-pedagógicas



## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Características especiais do estado de saúde dos alunos .....	19
Tabela 2 – Configuração final das instalações atribuídas e distribuição das matérias.....	30
Tabela 3 – Exemplo de registo de uma grelha de avaliação de futebol .....	33
Tabela 4 – Excerto do plano de desenvolvimento da força muscular para a turma 12º 5.....	41
Tabela 5 – Tabela representativa da avaliação aprovada e adotada pela ESJM.....	51
Tabela 6 – Classificação em valores atribuída aos testes <i>FITNESSGRAM</i> .....	52
Tabela 7 – Discriminação do parâmetro de avaliação - participação .....	55



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Turmas de proveniência dos alunos da turma 12° 5 .....	17
Figura 2 – Distribuição do tipo de atividades extracurriculares da turma 12° 5 .....	18
Figura 3 – Distribuição da seleção nas matérias de jogos desportos coletivos .....	19
Figura 4 – Distribuição da seleção nas matérias atletismo e ginástica.....	20
Figura 5 – Distribuição da seleção nas matérias alternativas .....	20
Figura 6 – Resultados do sistema de observação do comportamento do professor estagiário.	58
Figura 7 – Resultados do sistema de observação do comportamento do professor experiente	59



## 1. INTRODUÇÃO

À luz da atual legislação portuguesa, um indivíduo que frequente ou ingresse no ensino superior e ambicione exercer a atividade de docência em educação física em território nacional terá de completar o 2º ciclo de estudos no espaço europeu do ensino superior (mais conhecido como *processo de Bolonha*). De uma forma geral, poderão candidatar-se ao acesso ao 2º ciclo de estudos “*titulares do grau de licenciado ou equivalente legal*” (Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março, p. 2247) ou outros titulares que obedeçam os critérios do artigo 17.º do referido diploma. O mesmo Decreto-Lei refere ainda que o 2º ciclo de estudos poderá ter a duração de 3 a 4 semestres curriculares (90 a 120 créditos) de trabalho dos alunos que será conducente ao grau de mestre (ponto 1 do artigo 18.º), permitindo assim a habilitação para a docência da educação física nos ensinos básico e secundário.

Portanto, o atual modelo universitário procura transformar o estudante num professor especialista que ensine educação física a todos os anos de escolaridade (Rocha, 1999). A esse professor especialista ser-lhe-á atribuído o grau de mestre se demonstrar que desenvolveu conhecimentos, competências e capacidades que lhe permitam, na sua área de especialidade: compreender e resolver problemas; saber integrar conhecimentos e aplica-los em situações inéditas, contextos alargados e multidisciplinares; saber lidar e atuar com a complexidade dos problemas, desenvolvendo soluções, reflexões próprias e emitir juízos; comunicar conclusões e raciocínios de forma clara e sem ambiguidades; e aprofundar conhecimentos com base na aprendizagem duradoura, auto-orientada e autónoma (Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março).

É habitual reconhecer-se competências fundamentais ao exercício da docência, à integração do professor na comunidade escolar e ao sucesso do desempenho profissional, que podem ser agrupadas em quatro áreas (Rocha, 1999): interação educativa; conhecimento do sistema educativo e da intervenção pedagógica adequada; domínio dos conteúdos e matérias de ensino (didáticas específicas); capacidade de reflexão sobre valores, contextos e práticas. Nesta ótica, o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre engloba as seguintes componentes de formação: “*a) formação educacional geral; b) didáticas específicas; c) iniciação à prática profissional; d) formação cultural, social e ética; e) formação em metodologias de investigação educacional; e f) formação na área de docência*” (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro, p. 1323). Estas componentes de formação vão de encontro a uma estratégia que pretende “*possibilitar aos futuros professores, não só o mais alargado*

*leque possível de conhecimentos científicos sobre o assunto, mas também, e fundamentalmente, uma vivência prática diversificada e aprofundada, de modo a facilitar e desenvolver a sua capacidade para os aplicar corretamente”* (Petrica, 2003, p. 3).

A iniciação à prática profissional é um marco fundamental na formação do professor, não só pelos contributos dessa etapa de formação, mas também porque *“a formação inicial de professores pode e deve ter um papel determinante na rutura e na transformação de práticas educativas que geração após geração de professores se reproduzem nas escolas”* (Martins, 2011, p. 72).

### **1.1. O que é o estágio pedagógico?**

O mestrado em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário, da universidade da Madeira (UMa), é um curso superior com duração de dois anos letivos. O primeiro caracteriza-se pela formação científica dos alunos e o segundo pelo estágio pedagógico.

Embora os planos de estudos possam variar de instituição para instituição, todos eles estão assentes em três aspetos principais: *“a formação académica, a formação profissional e a formação no terreno”* (Piéron, 1996, p. 8). O estágio pedagógico está intimamente relacionado com este último e pode ser definido como *“uma experiência de formação estruturada e como um marco fundamental na formação e preparação dos alunos para a entrada no mundo profissional”* (Caires & Almeida, 2000, p. 219). Não corresponde apenas à componente de formação *“iniciação à prática profissional”* (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro, p. 1323), por ser a fase de *“transição entre o mundo da universidade e o mundo da escola”* (Albuquerque, Graça, & Januário, 2005, p. 115), mas também às restantes componentes, já que é o eixo articulador entre a teoria e a prática do mestrado em ensino. De acordo com Maurice Piéron *“é o verdadeiro momento de convergência, por vezes de confrontação, entre a formação teórica e o mundo real do ensino”* (Piéron, 1996, p. 19). Portanto, o estágio pedagógico é uma oportunidade para os professores estagiários integrarem contextualmente a teoria e a prática, desenvolverem destrezas na área profissional, adquirirem aptidões interpessoais e sociais, e assim *“assegurar experiências significativas e exemplificativas da realidade, no sentido de se promoverem as competências necessárias ao desempenho autónomo e eficaz destes futuros profissionais”* (Caires & Almeida, 2000, p. 223).

O referido estágio permite realizar a “ponte” entre o mundo académico com o mundo do trabalho, pois *“as experiências de ensino durante a formação são consideradas facilitadoras*

*da transição do curso para a fase do profissionalismo (autónomo)*” (Lawson,1989, cit. Sousa & Carreiro da Costa, 1996, p. 541). A sua componente prática tem um valor singular e assume especial relevância para o sujeito pois “*uma das formas de viver, sentir, desenvolver, melhorar e dominar as habilidades ou destrezas de ensino, é através da sua prática*” (Petrica, 2003, p. 3).

A formação no estágio pedagógico segue um modelo de prática pedagógica orientada, realizada em contexto real, portanto, num estabelecimento de ensino básico ou secundário, que procura capacitar os futuros professores para o exercício profissional adequado e progressivamente autónomo, constituindo um “*momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade*” (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro, p. 1321).

Nesta etapa estão envolvidos diversos agentes, nomeadamente: o orientador e coorientador da instituição de formação, que orientam o estagiário e desempenham funções de natureza científica; o orientador cooperante que é afeto ao estabelecimento de ensino que recebe o estagiário e desempenha funções de natureza pedagógico-didática; os alunos da turma ou turmas orientadas pelo professor estagiário, que são os derradeiros destinatários e principais atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem; o núcleo de estágio, composto pelos colegas estagiários colocados no mesmo estabelecimento de ensino, que promovem a dinâmica de grupo no sentido da aprendizagem proficiente e de um estágio desenvolvido na perspetiva do rendimento e do construtivismo; e outros agentes, como os professores do grupo disciplinar, professores de outras disciplinas, funcionários, e outros alunos, que contribuem para a integração do professor estagiário na comunidade escolar e conhecimento mais aprofundado da realidade da escola.

As atividades desenvolvidas durante o estágio pedagógico incluem não só o planeamento, realização, controlo e avaliação do processo ensino-aprendizagem numa turma atribuída ao estagiário sob a forma de prática supervisionada, mas também a observação de situações de educação e de ensino-aprendizagem, a realização de ações de natureza científico-pedagógica, atividades que ultrapassam o âmbito restrito da atividade curricular, que deverão ser refletidas com uma postura crítica em relação aos processos, problemas e desempenhos do quotidiano profissional (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro).

### **1.2. Contextualização do estágio pedagógico**

De acordo com o regulamento específico do 2º ciclo em ensino da educação física nos ensinos básico e secundário da UMa, o ciclo de estudos está organizado em quatro semestres. Os dois primeiros semestres são constituídos por um conjunto de unidades curriculares que fazem parte do curso de mestrado. Os dois semestres subsequentes dizem respeito ao estágio de natureza profissional objeto de relatório final, apresentado e defendido em prova pública perante um júri nomeado pelo órgão legal e estatutariamente competente da UMa, que visa a obtenção do grau de mestre em ensino da educação física nos ensinos básico e secundário e consequente habilitação profissional em ensino da educação física.

Posto isto, o presente relatório final diz respeito ao estágio pedagógico realizado na escola secundária Jaime Moniz, no ano letivo 2011/2012, e corresponde à última etapa de formação do mestrado em ensino da educação física nos ensinos básico e secundário da UMa.

### **1.3. Expectativas do estágio pedagógico**

A maioria dos professores de educação física valoriza positivamente a generalidade da sua formação universitária, mas uma parte substancial confere maior importância ao domínio dos conteúdos de ensino (com maior relevo o conhecimento dos conteúdos dos programas), às experiências de prática de estágio (com acompanhamento adequado de orientadores idóneos) e à correta formação teórico-científica (Sousa & Carreiro da Costa, 1996). Corroboramos particularmente com as duas últimas conclusões, pois empenhamos esforços para tirar o máximo proveito do nosso curso de mestrado e atingir bons resultados que permitissem um maior leque de escolhas e possibilidades no que concerne ao estágio pedagógico.

Durante o processo de escolha do estabelecimento de ensino para a realização do estágio pedagógico procurámos escolher a escola que proporcionasse o ambiente mais adequado às nossas necessidades, pudesse dar o máximo contributo possível para a nossa formação e fosse um contexto que fornecesse ricas experiências de educação e socialização. Após a ajuda de antigos estagiários e alguma ponderação, a decisão recaiu sobre a escola secundária Jaime Moniz (ESJM). Seria um privilégio, mas ao mesmo tempo uma grande responsabilidade estagiar nesta escola, pela dimensão, tradição e notoriedade social que tem.

Antes das férias de verão, antecedentes ao ano letivo 2011/2012, tivemos a oportunidade de reunir com a orientadora cooperante e os restantes membros do núcleo de estágio no estabelecimento de ensino onde iríamos estagiar, e assim formar uma expectativa em relação ao estágio pedagógico. Por informações fornecidas pelos ex-estagiários da ESJM, podíamos esperar uma orientação com disciplina, rigor, afinco, crítica construtiva, mas com

reciprocidade, que exigiria comprometimento, trabalho árduo e determinação. Seria uma boa forma de explorarmos os nossos limites e descobrirmos a nossa capacidade de trabalho, análise, reflexão e construção de conhecimento. Antevíamos que o estágio seria um processo relativamente longo, desgastante e que consumiria todas as nossas energias, mas estávamos seguros da nossa capacidade para ultrapassar esta etapa, embora com algumas reservas. Essa superação dependeria também do grupo de estágio. Conseguíamos prever que o grupo funcionaria muito bem em equipa pela personalidade, capacidade de trabalho, cooperação, complementaridade e ambição comum e pessoal de todos os seus membros.

Relativamente ao ambiente escolar, notamos logo que seria confortável e muito cordial. Esperávamos uma boa integração no grupo disciplinar de educação física, bom clima de interação, tratamento equitativo, disponibilidade e apoio, bem como no seio de todo o corpo docente da própria escola. Sentíamos também alguma segurança na parte que toca às relações pessoais, especialmente professor-aluno, devido aos nossos antecedentes profissionais.

A formação inicial “*é sempre insuficiente para garantir a satisfação e sucesso profissional*” (Rocha, 1999, p. 283). Na nossa ótica, embora o estágio pedagógico seja fundamental para, em contexto real, dar significado às aprendizagens anteriores, descobrir e aperfeiçoar métodos de trabalho, desempenhar funções de docente, desenvolver metodologias de ensino, aplicar conhecimentos e assim consolidar aprendizagens, não o entendemos como o culminar de mais uma etapa da nossa formação académica, mas sim como mais uma expressão de um *continuum* de aprendizagem. A transição de aluno para professor não é mais do que uma transformação, que não pode ser desprovida da eterna sede de sapiência, pois condicionará a prática profissional futura.

#### **1.4. Objetivos do relatório de estágio pedagógico**

*“Durante o processo de formação docente uma pergunta se faz fundamental: qual a importância da reflexão sobre a prática ou sobre o conhecimento profissional no momento da formação inicial do futuro professor?”* (Rodrigues A. , 1998, p. 39).

Nesta ótica, este relatório final tem uma dupla função: relatar todas as atividades desenvolvidas, experiências vivenciadas e obstáculos ultrapassados durante o estágio, justificando cientificamente as opções tomadas e suas intencionalidades; e analisar/refletir sobre as transformações resultantes do estágio pedagógico, focando as capacidades desenvolvidas, as competências adquiridas, os contributos para o crescimento integral e desenvolvimento pessoal dos nossos alunos e de nós próprios.

Mais além, corroboramos com a afirmação de que é importante deixar o nosso contributo enquanto “*profissional capaz de refletir e de questionar criticamente as finalidades e conteúdos do ensino, capaz de questionar as suas práticas e de, a partir delas, produzir novos conhecimentos, contribuindo para a renovação do conhecimento pedagógico como do próprio ensino, na tentativa de permanentemente o adequar às necessidades dos alunos na época de transição que vivemos*” (Cardoso I. , 2009, p. 7).

No sentido de sistematizarmos convenientemente este relatório, torna-lo intuitivo e de fácil usabilidade, orientando o leitor de forma rápida e eficaz, seguimos como referência a estrutura das linhas programáticas das atividades e avaliação do mestrado em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário. A leitura deste documento não dispensa a consulta do dossier de estágio do mesmo autor.

## 2. ENQUADRAMENTO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Após a confirmação dos resultados da colocação dos professores estagiários nos respetivos estabelecimentos de ensino, sentimos que seria importante analisar a conjuntura legal e regulamentar da prática de estágio, balizar a sua operacionalização e procurar conhecer o meio e os recursos onde seria desenvolvida. Fomos auxiliados pelos orientadores na indicação dos documentos que deveríamos ler e alertados para realizarmos essas tarefas com alguma antecipação. Embora fosse sensato termos iniciado esse processo durante as férias de verão, bem antes do início da prática de estágio, na realidade começámos a efetuar as primeiras pesquisas pouco antes de iniciar-se o ano letivo 2011/2012. Não obstante, conseguimos recolher a informação mais importante para o início do estágio pedagógico.

Em seguida descrevemos os procedimentos de recolha dessa informação, as intencionalidades e os dados obtidos.

### 2.1. Enquadramento legal e regulamentar

No início do 1º período letivo analisámos superficialmente, numa perspetiva macro, a legislação portuguesa relativa ao exercício da docência e à prática de estágio pedagógico com duas finalidades: conhecer de uma forma geral as indicações que devem nortear a ação do professor no contexto escolar e delimitar a estrutura funcional das atividades de estágio.

Durante a componente curricular do curso de mestrado tivemos a oportunidade de analisar a lei de bases do sistema educativo. Por isso, e uma vez que conhecíamos em traços gerais este diploma, procurámos incidir a nossa pesquisa no estatuto da carreira docente da região autónoma da Madeira (Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M de 25 de Fevereiro), focando a atenção nos deveres gerais do professor, deveres para com os alunos, encarregados de educação, escola e outros professores.

A partir da leitura do Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março (alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho e pelo Decreto-Lei n.º 230/2009 de 14 de Setembro) e do Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro, na plataforma digital da direção geral do ensino superior, do ministério da ciência, tecnologia e ensino superior, ficámos a conhecer a legislação que estrutura o ciclo de estudos do *processo de Bolonha*, as normas regulamentares conducentes ao grau de mestre e habilitação para a docência, a organização curricular, as componentes de formação e os princípios orientadores da avaliação na prática de estágio

supervisionada. Esse regime jurídico é complementado pelos regulamentos de cada estabelecimento de ensino superior.

Uma vez que a UMa tem a responsabilidade institucional na nossa formação, ao longo do ano letivo, pesquisámos algumas vezes, no portal da nossa universidade, o regulamento dos cursos do 2.º ciclo de estudos da UMa (homologado a 2011/07/04) e o regulamento específico do 2º ciclo em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário da UMa (homologado a 2010/10/12), buscando esclarecimentos acerca da estrutura funcional e normativa do estágio, supervisão pedagógica e relatório.

Por fim, as linhas programáticas das atividades e avaliação do mestrado em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário, cedidas pelo diretor de curso, que descrevem pormenorizadamente as atividades a desenvolver na nossa prática de estágio, acompanharam-nos ao longo do processo.

### **2.2. Currículo da educação física no ensino secundário**

A importância de efetuarmos uma análise ao currículo do ensino secundário prende-se não só com o fato de a prática de estágio ser realizada numa escola secundária, mas também porque o *“conceito de currículo incorpora as influências políticas, sociais, culturais do contexto em que se desenvolve”* (Canavarro, 2003, p. 116).

O currículo nacional do ensino secundário é o conjunto de aprendizagens a desenvolver pelos alunos de cada curso de nível secundário, de acordo com os objetivos consagrados na lei de bases do sistema educativo. Tem a função de formar os jovens como membros ativos da sociedade, promovendo-lhes competências, desenvolvendo-lhes capacidades, transmitindo-lhes conhecimentos, valores e normas, criando-lhes condições para a formação de aptidões, atitudes e elevação das suas capacidades, para que sejam perfeitamente integrados no meio onde vivem. Esse currículo engloba várias disciplinas, das quais a educação física.

O currículo tem sempre uma face política, uma vez que expressa a dimensão estratégica e operacional do sistema educativo de uma nação e consagra o tipo de cidadão que pretende formar. A sua dimensão conceptual é complexa, multifacetada e dinâmica, e os *“responsáveis da política educativa de qualquer país têm um papel incontornável na sua definição”* (Canavarro, 2003, p. 103). Pode ser formulado com uma abrangência diversificada, em diferentes dimensões e com múltiplas perspetivas, mas existem três fatores que estão sempre presentes, independentemente da posição que se adote segundo (Canavarro, 2003):

*“O currículo engloba simultaneamente um propósito, um processo e um contexto. O propósito refere-se às intenções de quem concebe o que deve ser aprendido pelos alunos, seja formalmente definido por um ministério da educação ou por um professor junto dos seus alunos. O processo refere-se ao desenvolvimento necessário à transformação das intenções em ação, sempre mediado pelos respetivos intervenientes, em especial, pelos professores, reconheça-se-lhes ou não o protagonismo curricular que sempre exercem. O contexto refere-se aos âmbitos de realização curricular, que podem ser vistos em diversos planos, desde o contexto político e social em que o currículo oficial é definido até à sala de aula, onde se corporiza junto dos alunos (Canavarro, 2003, p. 117)”.*

À luz do sistema educativo português, a educação física é encarada como uma área de grande importância pois desempenha *“um papel fundamental no desenvolvimento da criança e do jovem já que se mantém no currículo de todos os alunos ao longo do ensino básico e do ensino secundário”* (Ministério da Educação, 2005, p. 3). O plano curricular desta disciplina centra-se *“no valor educativo da atividade física eclética, pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno”* (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001, p. 6), que visa *“permitir ao indivíduo alcançar a harmonia motora e intelectual, desenvolvendo capacidades que posteriormente serão imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e social”* (Ministério da Educação, 2005, p. 3).

No entanto, a educação física pode ser utilizada com várias finalidades e, dependendo das funções que queremos que cumpra, podemos dar maior importância a alguns dos seus fatores, como o fator de transformação (Almada, 1995). Isso implica também analisarmos e ter bem claro o tipo de Homem que pretendemos desenvolver. Algumas questões impõem-se, nomeadamente: *“qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade?”* (Soares, et al., 1992, p. 15).

Na busca para compreendermos a transformação que o sistema educativo português pretende com os seus cidadãos a partir da educação física, procurámos fazer uma leitura aos programas nacionais de educação física antes do início do ano letivo 2011/2012, com incidência para o programa nacional de educação física (PNEF) do 10º, 11º e 12º ano, dos cursos gerais e tecnológicos do ensino secundário (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001). Para além disso, o PNEF deve ser encarado como um documento orientador da prática docente, pois explicita as finalidades, objetivos gerais e específicos da educação física, a

organização curricular, os princípios de operacionalização, as sugestões metodológicas e a avaliação.

Embora estes documentos estejam disponíveis na *web*, foram-nos cedidos pela nossa orientadora cooperante em simultâneo com a documentação da ESJM.

### **2.3. Caraterização da escola**

Como foi referido anteriormente, antes das férias de verão de 2011 reunimos com orientadora cooperante que nos facultou alguns documentos específicos da ESJM, nomeadamente: projeto educativo de escola, plano anual de escola e o regulamento interno. Estes foram os primeiros documentos que analisámos logo antes do início da prática de estágio, com a preocupação primordial de conhecermos o meio onde seríamos inseridos e dessa forma integrarmo-nos na realidade da escola, atuarmos em conformidade com as circunstâncias locais, contextualizarmos a nossa intervenção e perseguirmos os objetivos da escola em relação aos seus alunos.

Uma vez que o projeto educativo de escola, elaborado pela comunidade educativa, é um instrumento estratégico da escola, dedicámos especial atenção às informações acerca da identidade da escola, missão, visão e objetivos a atingir. No plano anual procurámos compreender a dimensão operacional do projeto educativo de escola, verificar as grandes prioridades que constituem os seus eixos de desenvolvimento e conferir os recursos disponíveis. No regulamento interno focámos a nossa atenção no regime de funcionamento da escola e nos deveres e direitos aplicados à comunidade escolar.

O Liceu do Funchal, criado pelo decreto-lei de 17 de Novembro de 1836, sofreu várias transformações ao longo dos tempos e operou em diversas instalações. Em 1919 passou a chamar-se Liceu Jaime Moniz e em 1942, ainda com muitas obras, iniciaram-se as primeiras aulas no atual edifício, que veio ser inaugurado a 28 de Maio de 1946 (ESJM, 2011a). Só em 1980 assumiu a designação atual - escola secundária Jaime Moniz. Situada na freguesia de Santa Maria Maior, concelho do Funchal, é delimitada pelo quarteirão formado pela rua bela de São Tiago, rua nova da alegria e rua do arcipreste.

A ESJM é uma instituição de ensino público herdeira de um importante legado histórico-cultural e está vocacionada para a lecionação de cursos orientados para o ensino superior, de acordo com a sua matriz tradicional. Embora a escola não enjeite a responsabilidade de introduzir cursos de matriz tecnológica na oferta curricular (ESJM, 2011a), há uma aposta muito forte nos cursos de ciências e tecnologias, a comprovar pelos

1189 alunos distribuídos por 45 turmas, e nos cursos de línguas e humanidades, com 450 alunos (18 turmas), dum total de 2417 alunos (97 turmas) (ESJM, 2011b).

Embora a taxa de aprovação (valores do ano letivo de 2010/2011) no 10º e 11º ano fossem boas (79% e 83% respetivamente), notámos que no 12º ano era de apenas 58%, suscitando-nos algumas dúvidas em relação às possíveis causas. Seria pelo fato de o 12º ano ser um ano terminal? Seria pelo aumento considerável de momentos de avaliação? Ou seria pela estrutura da avaliação? Contávamos compreender e refletir sobre essas questões no decorrer do ano letivo.

No que concerne à dimensão estratégica, verificámos que a ESJM tem: como missão, “*garantir uma formação integral, assegurando a todos os alunos uma plena integração e sucesso pessoal e profissional numa perspetiva de educação para a cidadania*” (ESJM, 2011b, p. 4); como visão, ser “*uma escola de referência, assente nos pilares da tradição e da inovação, e que pretende garantir uma educação/ ensino de excelência*” (ESJM, 2011b, p. 5); como valores, a responsabilidade, disciplina, exigência, trabalho, mérito, respeito, tolerância e solidariedade; e como objetivos estratégicos, a tolerância zero à indisciplina, melhorar os níveis de desempenho dos alunos e apostar na inovação e fomentar as boas práticas (ESJM, 2011b). Uma vez analisados os propósitos gerais e permanentes (contínuos) que expressam as intenções fundamentais da escola, compreendemos aquilo que a escola esperaria de nós. Nesta visão, tentámos modelar a nossa intervenção à sua imagem. Seria fundamental transparecer responsabilidade, respeito e idoneidade, tendo comportamentos e atitudes apropriados a esses valores. Por isso, nos aspetos tangíveis mais evidentes, procurámos garantir essas premissas, como por exemplo, utilizando sempre um vestuário adequado às nossas funções e cumprindo escrupulosamente com a pontualidade e assiduidade. Nos aspetos comportamentais e relacionais, procurámos estabelecer alguma proximidade com os nossos alunos e estarmos disponíveis para o seu auxílio, bem como transmitir confiança e simpatia. Embora não concordamos com a perspetiva magistral centrista, em que o professor deve ser o mestre onnipotente e onisciente, o guia e modelo do aluno (Correia, 1997), compreendemos e defendemos que é fundamental que o aluno identifique autoridade no professor. O respeito mútuo e a liberdade do aluno passam sempre pelo reconhecimento de papéis e pela assunção de responsabilidades. A postura do professor e as suas atitudes influenciam os alunos e, por isso, o professor deve assumir e assegurar as mais corretas.

A instituição escolar é um “*sistema social inserido num meio social mais vasto*” (Sousa, 1990, cit. Silva M. , 2007, p. 29), sendo a sua comunidade um objeto a analisar. Assim, pudemos constatar que o corpo docente da ESJM viria a ser composto por 268 professores,

dos quais 31 da disciplina de educação física e o funcionamento da escola seria garantido pelos seus 93 funcionários, desde a administração aos assistentes operacionais (ESJM, 2011b). A maioria dos alunos provinha do concelho do Funchal (60,18%), com alguns do concelho de Santa Cruz (19,40%) e Câmara de Lobos (14,29%) (ESJM, 2011b). Verificámos assim, que a ESJM tem um forte sentido de vinculação à comunidade do concelho do Funchal e aos concelhos adjacentes da costa sul, bem como ao meio urbano. No entanto, a escola é uma *“organização complexa e específica, porque é constituída, essencialmente, por indivíduos, todos diferentes quer a nível emocional, quer a nível das suas vivências económicas, socioculturais e ainda com ritmos de aprendizagem diferentes”* (Silva M. , 2007, p. 31). Esses aspetos devem ser considerados na adequação do currículo, e nessa ótica, corroboramos com a ideia de que a escola deve ser um eixo articulador dos currículos nacionais, às características locais, *“às condições sociais e culturais e às necessidades mais relevantes da situação”* (Santos H. , 2003, p. 8).

Relativamente às instalações específicas para a prática da educação física pudemos apurar que a ESJM dispõe de um ginásio, um campo de futebol de relvado sintético (divisível em quatro espaços de aula), um pavilhão (que pode albergar duas turmas), um polidesportivo (mais conhecido por “galinheiro”), uma piscina coberta (pode ser partilhada por duas turmas) e uma sala de musculação. Para além destes, ainda poderia ser atribuído aos professores o espaço circundante, o qual engloba a pista de asfalto circundante ao campo de futebol, o espaço com as mesas de ténis de mesa, a parede de escalada e a sala de esgrima, por cima dos balneários do campo de futebol, sob a tutela do instituto do desporto da região autónoma da Madeira (IDRAM). Embora não identificado como espaço para as aulas de educação física, tínhamos os percursos de orientação com diversos pontos de controlo espalhados pelo espaço interior e exterior da escola. A forma como realizámos a gestão dos espaços de acordo com o sistema de rotação das instalações e os objetivos pretendidos será abordado no capítulo da prática letiva.

Todo o material didático disponível permitiria um leque bastante variado de possibilidades desportivas e encontrava-se na sala de arrumação, o qual teria de ser sempre solicitado ao funcionário de serviço.

Relativamente às restantes instalações que estariam implicadas na nossa prática de estágio devemos destacar o parque de estacionamento para docentes, que evitaria preocupações relativamente ao estacionamento do veículo próprio, a biblioteca e a sala de trabalho dos docentes (apetrechada com 11 computadores) que contribuiriam para a

preparação das aulas e realização das demais tarefas do estágio e os 2 auditórios que seriam imprescindíveis à realização das atividades de natureza científico-pedagógica.

De destacar ainda a plataforma digital - *place*, gerida pela secretaria da educação e cultura, com a função de controlar a assiduidade dos professores, marcação de sumários, promover o controlo da assiduidade dos alunos e dar suporte às atividades de direção de turma.

Consciente de que a educação passa necessariamente pela qualidade das aprendizagens e pela formação para a cidadania, a ESJM tem procurado desenvolver ao longo dos anos atividades de complemento enriquecimento curricular, pois constituem um dos pilares estratégicos da escola. Nesta ótica, oferece um leque diversificado de atividades que permitem orientar os seus jovens para uma formação integral (ESJM, 2011a). Neste enquadramento surge o projeto escola saudável, no qual integramos a nossa atividade de integração na comunidade escolar e na atividade de extensão curricular, abordada no capítulo próprio.

Por fim, a localização da ESJM seria um fator a favor da nossa prática de estágio, pela proximidade à nossa residência. Pelos cálculos realizados durante duas viagens de teste, concluímos que precisaríamos de cerca de 10 minutos para chegar à escola e, adicionalmente, 10 minutos para a marcação do sumário digital, salvaguardando algum tempo de reserva para as eventualidades. Portanto, deveríamos sair da nossa residência 20 minutos antes do toque de entrada para a aula. Outras duas características importantes relacionadas com a localização da ESJM são: a vizinhança com a zona história do Funchal e a proximidade ao mar. Sendo privilegiada por espaços exteriores com grande potencial para a realização de atividades de natureza histórica, cultural, social e desportiva (especialmente as atividades náuticas), e com excelentes acessibilidades, tornou-se evidente que seria um recurso a ser utilizado, nomeadamente na prática da orientação, referida no tópico da organização curricular do capítulo da prática letiva.

#### **2.4. Caraterização de turma**

Embora a caraterização de turma seja um ponto das atividades no âmbito da direção de turma, pertencente às atividades de integração no meio, referido nas linhas programáticas das atividades e avaliação do estágio pedagógico do mestrado em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário da UMa, decidimos que seria pertinente coloca-la neste tópico seguindo a lógica de estruturação da prática de estágio.

Nos primeiros dias do mês de Setembro de 2011, reunimos simultaneamente com as duas colegas do núcleo de estágio e a orientadora cooperante para decidirmos que turmas

seriam atribuídas a cada estagiário. Viemos a saber nessa reunião que as turmas a conceder eram de 12º ano e seria designada uma turma a cada estagiário. Ficámos um pouco apreensivos por ser um ano de escolaridade terminal para os alunos e de possível ingresso no ensino superior, onde existe uma busca natural pelas melhores notas objetivando boas médias. Nesse sentido, conjecturámos sobre as implicações da avaliação nas médias dos alunos, assunto que será abordado em pormenor no tópico da avaliação. Ficámos a saber também que as turmas atribuídas aos estagiários seriam acompanhadas pelos mesmos desde o primeiro ao último dia de aulas, sempre com a supervisão da nossa orientadora cooperante. Após algum diálogo, decidimos que preferíamos a turma com aulas à segunda-feira e à sexta-feira, pois possibilitava 3 dias durante a semana e 2 dias ao fim de semana para planearmos e discutirmos as aulas. Por isso, ficámos com a “tutela” da turma 5.

Uma vez iniciado o ano letivo fomos incentivados a dar início à caracterização da turma, não só porque era exigido pelas linhas programáticas do estágio pedagógico, mas também por ser um marco essencial ao trabalho de qualquer professor, especialmente se este for diretor de turma. Como podemos verificar no capítulo 7 (outras atividades do estágio pedagógico), tivemos o privilégio de desempenhar funções na direção de turma. Nesse âmbito, a sua caracterização permitiu uma melhor integração do concelho disciplinar com a turma regente, bem como favoreceu uma melhor integração às nossas funções inerentes à direção de turma.

A caracterização de turma é uma referência fundamental para a orientação e organização do trabalho do professor de uma disciplina, bem como do conjunto de professores de uma turma. Por isso deve ser encarada como um instrumento de gestão que permite realizar uma análise situacional da turma e, conseqüentemente, possibilitar a maximização de processos e intervir qualitativamente.

A fase inicial de todo o processo de desenvolvimento curricular encontra-se na análise da situação, que deve englobar os seguintes aspetos:

*“i) Contexto global da turma:*

*- Enquadramento socioeconómico e cultural;*

*- Existência e caracterização de situações de diversidade étnica, linguística, cultural ou outras;*

*- Passado escolar: permanência ou dispersão da turma ao longo dos anos, situação percentual de níveis de desempenho e sua evolução por anos, permanência ou alteração do corpo docente, situações específicas a destacar;*

- *Caracterização da turma em termos globais no que se refere a ritmos e modos de aprendizagem, estratégias que têm obtido maior sucesso, problemas de inserção na escola ou de relações intra-turma.*

ii) *Caracterização da turma a nível de alunos:*

- *Estabilidade ou não na formação de subgrupos;*

- *Situações de dificuldade de integração na turma;*

- *Alunos portadores de diferenças culturais ou outras;*

- *Percursos evolutivos de interesse realizados por alguns alunos” (Roldão, 2007, p. 15).*

Esta análise de situação é crucial para a identificação e compreensão das características da turma, de uma forma generalizada, e das características específicas dos alunos, como por exemplo, possíveis necessidades, limitações, potencialidades, motivações e interesses. Permite-nos formular perfis individualizados e traçar um perfil geral da turma, possibilitando uma perspetiva global da mesma. Favorece também um conhecimento mais profundo dos alunos, as suas relações e, conseqüentemente, a nossa integração eficiente na turma.

*“Colocam-se, a este respeito, alguns problemas relativos aos eventuais riscos de esta informação inicial poder criar nos professores representações prévias dos alunos que poderão condicionar as suas expectativas e atuações para com eles. Tal risco pode ser real, mas não parece que a solução consista em partir para o trabalho com uma turma sem saber nada acerca dela, o que inviabilizaria, à partida, uma gestão coerente do currículo e um desenvolvimento curricular adequado” (Roldão, 2007, p. 15).*

A caracterização da turma é uma ferramenta imprescindível ao nível do planeamento curricular do professor de uma disciplina e do coletivo de professores da turma, pois permite: proceder a correções ou alterações na composição curricular; definir o ponto de partida da atuação do professor, bem como as metas a alcançar; assegurar a adequação do currículo às características específicas dos alunos; estabelecer prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas; e adaptar o nível dos objetivos aos diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001). Assim, promove-se uma intervenção pedagógica mais adaptada à turma, às diferentes contingências, contextualizada, no sentido de podermos rentabilizar o processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, os professores da turma são responsabilizados a assumirem compromissos individuais e coletivos, aferindo decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares.

Durante a recolha de dados para a caracterização de turma, utilizámos um método de análise intensiva, a partir de duas técnicas de investigação científica: a pesquisa documental e o inquérito por questionário. A primeira não exige contato com os sujeitos da pesquisa, é uma fonte rica e estável de dados e a sua aquisição depende praticamente da disponibilidade de tempo do pesquisador; e a segunda é um método mais adequado quando necessitávamos de atingir um grande número de pessoas de forma rápida e eficaz, e queremos simplificar o tratamento dos dados (Gil, 1994). Então, utilizámos quatro instrumentos, nomeadamente:

- Ficha individual do aluno (anexo A) – onde obtivemos rapidamente informações sobre os alunos e possibilitou algumas decisões a nível estratégico da prática letiva;

- Questionário *online* da direção de turma (anexo B) – elaborado pela ESJM, que facultou informações ordem familiar, social, afetiva, escolar, condutas de saúde e bem-estar, opções vocacionais, motivações e ocupação dos tempos livres;

- Questionário de caracterização da turma (anexo C) – criado pelo núcleo de estágio da ESJM, permitiu aprofundar a caracterização da turma a um nível mais individualizado;

- Registo histórico dos alunos (anexo D) – possibilitou a análise do passado dos alunos.

A ficha individual do aluno e o questionário de caracterização da turma foram criados numa lógica de complementaridade e com o cuidado para não haver sobreposição ou repetição de informação.

As amostras selecionadas para os dois primeiros foram de  $n=24$ , porque estes instrumentos seriam aplicados no âmbito da disciplina de educação física, enquanto os restantes no espaço da direção de turma ( $n=31$ ).

Uma vez que a caracterização da turma é realizada no âmbito da direção de turma, todas as informações recolhidas devem ser transmitidas aos restantes professores da turma, em conselho de turma. Para isso, deve ser feito um “*registo sistematizado (em dossier próprio e acessível à consulta), disponibilizado a todos os docentes e, com eles, analisado em reunião inicial*” (Roldão, 2007, p. 15). Uma vez realizada a recolha e tratamento de dados no *software microsoft excel*, entre os dias 19 de Setembro e 14 de Outubro, elaborámos um documento final e uma apresentação em formato digital, para podermos apresentar convenientemente os resultados ao conselho de turma, na primeira reunião intercalar a 17 de Outubro. No âmbito deste trabalho, apresentámos apenas a informação utilizada na preparação da prática letiva.

Concluimos que a turma 5 do 12º ano do curso de ciências e tecnologias da ESJM, do ano letivo 2011/2012, era constituída por 31 alunos, dos quais 14 do género masculino e 17 do género feminino, com média de idades de 18 anos, variando entre os 17 e os 21 anos. Inscritos em educação física estavam 12 rapazes e 12 raparigas. A turma ao apresentar-se

homogénea a nível do género, que acabou por ser um fator a favor da realização das aulas de dança, pois poderia ser dividida em 12 pares heterogéneos.

A maioria dos alunos (16 alunos) estava em processo normal de formação, isto é, não ficaram retidos em anos anteriores, embora onze alunos estivessem com disciplinas em atraso e oito a repetir algumas disciplinas de 12º ano.

Os alunos eram oriundos de 8 turmas diferentes, como podemos verificar na figura 1. Logo, constatámos heterogeneidade no que respeita às turmas de proveniência. Seria de esperar laços sócio afetivos fortes entre os alunos da mesma turma de origem e menos fortes “inter-turmas” e, conseqüentemente, a formação de “grupinhos” nas primeiras aulas. Este comportamento instintivo e natural poderia ter vantagens e desvantagens no contexto da aula, em função do que se pretendia. Poderia não ser adequado se existisse rivalidades entre turmas ou se os “grupinhos” contribuíssem para a deterioração do bom clima de aula. Mas poderia ter vantagens na dinâmica de grupos e na divisão de trabalho, na medida em que, provavelmente, as lideranças já estariam estabelecidas, o ambiente relacional estaria desenvolvido, a comunicação seria eficaz e a entreatajuda bem presente. No entanto, esta expectativa era muito limitada. Teríamos de analisar em contexto de aula as diversas dinâmicas para podermos tomar as decisões mais acertadas na organização da classe durante os processos ensino-aprendizagem.

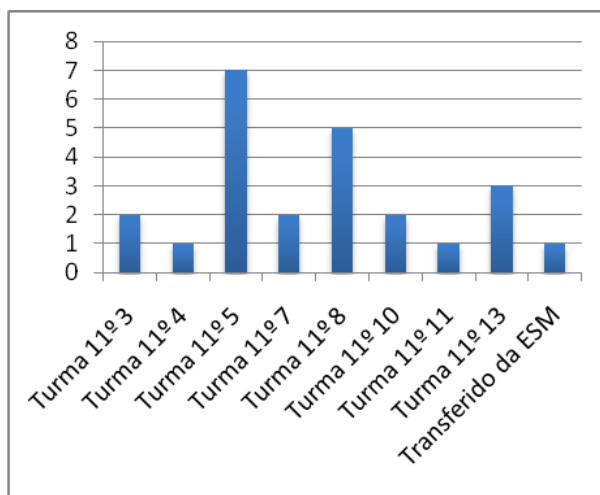


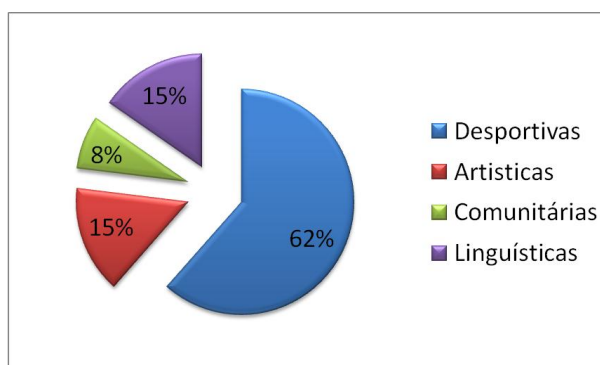
Figura 1 – Turmas de proveniência dos alunos da turma 12º 5

Todos os alunos tinham famílias pouco numerosas, o ambiente familiar aparentava ser saudável (os alunos aferem uma boa relação com os pais e estes mostram interesse no acompanhamento escolar dos educandos), quase todos os pais e mães tinham emprego e

apenas quatro alunos da turma beneficiavam dos serviços da ação social escolar. Logo, podíamos esperar um ambiente socioeconómico equilibrado.

As condições da habitação dos alunos aparentavam favorecer circunstâncias ótimas para o estudo independente e o saneamento parecia conveniente, não sendo identificados problemas nestas áreas. De destacar que todos os alunos tinham computador com acesso à internet e às suas valências, que veio a ser uma ferramenta importante na comunicação com o professor.

Alguns alunos tinham atividades extracurriculares, que eram maioritariamente desportivas, de acordo com o gráfico da figura 2. Desses alunos era de esperar que tivessem uma boa disponibilidade motora e poderiam ser elementos a designar funções de auxílio aos colegas com menos capacidades, como foi o caso do aluno com síndrome de Asperger.



**Figura 2 – Distribuição do tipo de atividades extracurriculares da turma 12º 5**

Relativamente às características de saúde dos alunos desta turma, de acordo com a tabela 1, pudemos verificar que existiam quatro alunos com condições médicas especiais e um aluno que, como referido anteriormente, necessitou de acompanhamento especializado, pois possui síndrome de Asperger. Em relação a este aluno, tivemos o cuidado de obter alguma informação sobre o seu caso, compreender lacunas em termos de desenvolvimento da educação física e identificar características específicas que deveriam ser levadas em conta no processo de ensino-aprendizagem. A partir de uma conversa informal com a psicóloga da escola que o acompanhava desde o início da mudança para a ESJM e com a ex-professora de educação física, pudemos verificar que o aluno necessita de mais tempo para conseguir completar os testes e tem dificuldades em termos da coordenação na realização de atividades de educação física. Assim, adotámos estratégias de diferenciação pedagógica que favorecessem as aprendizagens deste aluno.

A identificação dos diversos casos médicos e características especiais foi importante porque foi a partir dessa sinalização que elegemos a aluna portadora de diabetes mellitus para o nosso estudo caso.

**Tabela 1 – Características especiais do estado de saúde dos alunos**

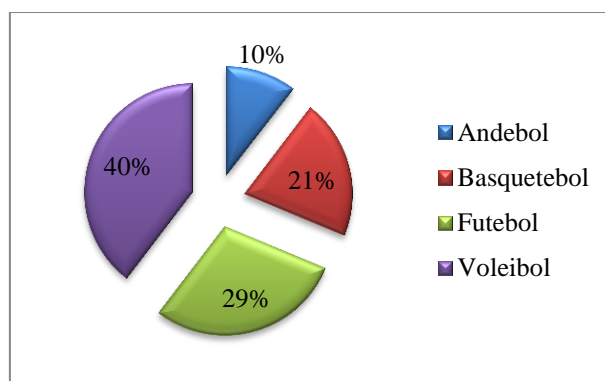
Condição	Número do aluno
Fratura na cartilagem do joelho direito	2
Portador de diabetes mellitus - tipo I	3
Arritmia durante esforços intensos	4
Em recuperação de uma rotura de ligamentos	22
Portador de síndrome de Asperger	28

Todos os alunos aspiravam a continuidade dos estudos e desejam ingressar no ensino superior, onde a maioria optava por áreas relacionadas com a saúde e engenharia.

A sua classificação ao longo do ensino secundário apresentava uma média de notas de 14,28 valores, onde a disciplina que exibia melhor taxa de sucesso era a de educação física (17 valores) e com menor sucesso a Matemática (12 valores). Prognosticávamos assim uma turma com desempenho motor substancial devido às notas de educação física.

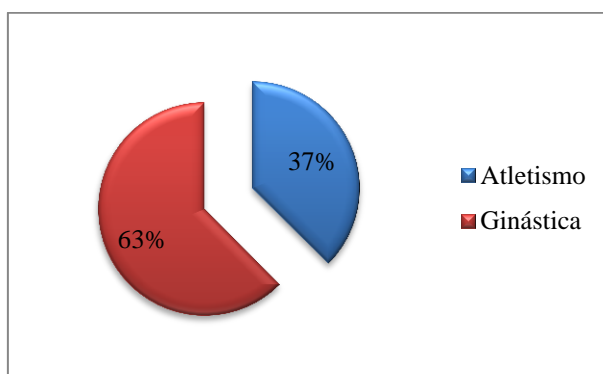
Dentro das matérias de ensino da educação física conseguimos identificar as que os alunos preferiam e assim planear as aulas de acordo com essas predileções, perspetivando enquadrá-las com as suas necessidades.

Como podemos visualizar na figura 3, constatamos que as matérias de jogos desportivos coletivos mais escolhidas foram voleibol e futebol.



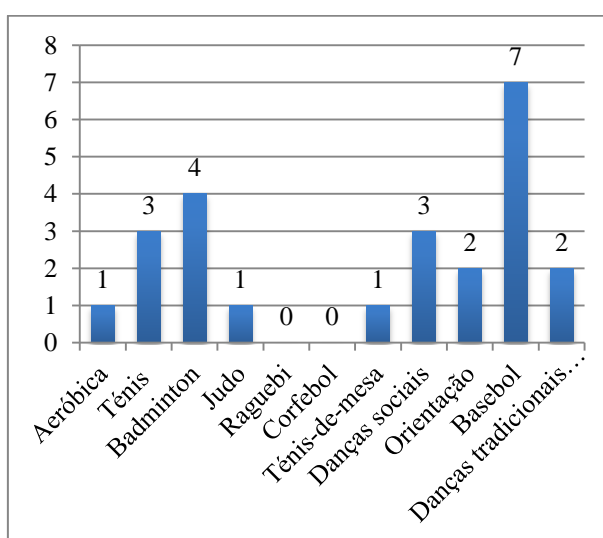
**Figura 3 – Distribuição da seleção nas matérias de jogos desportos coletivos**

Entre o atletismo e a ginástica, a maioria da turma evidenciou preferência pela ginástica, conforme podemos verificar na figura 4.



**Figura 4 – Distribuição da seleção nas matérias atletismo e ginástica**

No que diz respeito às outras atividades previstas no PNEF, verificámos que a maior preferência foi para o basebol, como podemos visualizar na figura 5. Ficámos surpresos e ao mesmo tempo apreensivos, porque sabíamos que a maioria da turma nunca tinha abordado basebol (geralmente os alunos escolhem as matérias que conhecem melhor ou têm um melhor desempenho) e desconhecíamos os regulamentos específicos da modalidade. Uma vez que na nossa formação de base (universitária) nunca exploramos a didática de basebol, sentimos uma natural dificuldade em saber como avaliar, que objetivos estabelecer e como estruturar os conteúdos. No entanto, sabíamos que estratégias deviam ser montadas para ultrapassar este obstáculo, descritas mais à frente no subcapítulo do planeamento.



**Figura 5 – Distribuição da seleção nas matérias alternativas**

Para concluir, resta-nos declarar que, por questões relacionadas com a divisão de trabalho de direção de turma, a caracterização de turma foi realizada com a colaboração do núcleo de estágio e com a especial contribuição da professora estagiária que não teve direção de turma atribuída, assunto que iremos explorar em maior detalhe no capítulo 7 – outras atividades do estágio pedagógico.



### 3. PRÁTICA LETIVA

Numa lógica de integração, e devidamente articuladas, as restantes atividades do estágio pedagógico poderão ser consideradas um prolongamento da prática letiva. No entanto, sem querermos subestimar ou desvalorizar a importância e as contribuições dessas atividades, ou reduzi-las a um grau de menor significância, consideramos que a prática letiva é, provavelmente, a parte mais importante do estágio pedagógico, essencialmente por dois aspetos: o professor estagiário é o sujeito das transformações resultantes da prática letiva; os alunos são necessariamente o objeto da intervenção do professor, logo alvo de transformações. Este dialeto constitui o cerne inegável da praxis do estágio pedagógico. É de tal forma importante que permite não só ao professor estagiário “aprender fazendo” e construir o seu próprio conhecimento, a partir de uma intervenção em contexto real com os desafios, problemas, decisões e soluções que daí advêm, mas também porque os alunos, enquanto futuros membros ativos numa sociedade, devem ser entendidos como seres humanos que necessitam de ser preparados para o futuro e integrados numa realidade social dinâmica, imprevisível, instável e até por vezes, cruel.

Nesta linha de raciocínio duas reflexões impõem-se. Sendo o professor estagiário o principal visado, o que é a prática letiva do estágio pedagógico em educação física e o que se pretende com ela? O que é a educação física e o que se pretende dela, uma vez que o aluno é o seu destinatário?

Alguns autores defendem que o estágio pedagógico é importante para o ingresso menos traumático na profissão, evitar o choque profundo com a realidade (Veenman, 1984, Silva, 1997, cit. Ferreira & Reali, 2005), minimizar os problemas enfrentados (Marcelo-Garcia, 1999, Feiman-Nemser, 2001; Wang & Odell, 2002 cit. Ferreira & Reali, 2005) e contribuir para a redução das situações stressantes para o professor (Guarnieri, 1996, Fontana, 2000, Freitas, 2002, cit. Ferreira & Reali, 2005). No entanto, são visões demasiado superficiais e centradas no produto final, em vez de serem focadas no desenvolvimento de capacidades do professor para gerir processos. É necessário perceber que a formação do professor ocorre num *continuum* e que a fase inicial da carreira docente apresenta necessidades específicas (Tetzlaff & Wagstaff, 1999, cit. Ferreira & Reali, 2005). Nessa linha de pensamento, pretende-se com a prática letiva do estágio pedagógico: a compreensão da complexa realidade que o professor encontrará no meio escolar (Ilha & Krug, 2008); a capacidade de atuação em contextos diferenciados, instáveis e indeterminados (Cardoso I. , 2009); o desenvolvimento de

metodologias, estratégias, modelos e experiências próprias (Petrica, 2003); “*a capacidade reflexiva, o desenvolvimento de competências de ensino e integração social*” (Cardoso I. , 2009, p. 9); e a capacidade de tomar decisões, refletir, emitir juízos e formar atitudes particulares (Shulman, 1986, cit. Petrica, 2003). Por isso, corroboramos com a ideia de que o ambiente da prática letiva oferece condições para que o professor possa “*construir adequadamente seu conhecimento profissional*” (Ferreira & Reali, 2005, p. 1) e ser um sujeito ativo na consolidação da sua própria aprendizagem. Para além disso, “*ser professor significa, antes de tudo, ser um sujeito capaz de utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para desenvolver-se em contextos pedagógicos práticos preexistentes*” (Ferreira J. , 2003, p. 4).

Durante a prática letiva do estágio é “*(...) cada vez mais pertinente um regime de aconselhamento pedagógico, aliado a uma experimentação constante, por parte do professor em formação, no campo da intervenção pedagógico-didática: a supervisão pedagógica*” (Petrica, 2003, p. 50). O orientador cooperante é um elemento fundamental na prática letiva supervisionada por ser experiente e um especialista. Se atuar em conformidade com as suas funções, procura: estimular a reflexão das práticas; auxiliar na identificação de problemas e construção e aplicação de soluções; despertar o interesse para novos conhecimentos; dar orientações didático-pedagógicas; e prevenir situações de insucesso e reduzir os seus efeitos negativos (Ferreira & Reali, 2005). De acordo com Inês Cardoso, “*o papel do orientador é então, ajudar os estagiários a desenvolverem uma conceção de ensino profunda e significativa, muni-los com fontes e recursos e encorajá-los a adotarem comportamentos de ensino únicos*” (Cardoso I. , 2009, p. 15). A supervisão pedagógica confere valor à prática do professor estagiário na medida em que, sendo este o sujeito em análise, proporciona uma assessoria no sentido do sucesso pedagógico, bom rendimento e maior eficácia. É um forte elo de apoio entre a formação inicial e o desempenho profissional que influencia claramente os comportamentos apreendidos e que serão incorporadas ao longo da vida docente.

De acordo com a atual legislação, a habilitação para a docência exige que a formação do futuro professor englobe a componente de iniciação à prática profissional (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro), operacionalizada na prática letiva do estágio pedagógico. Portanto, no que diz respeito ao mestrado de ensino da educação física da UMa, a prática letiva do estágio pedagógico é a atividade desenvolvida ao longo do ano em que o professor fica responsável pela organização e gestão do processo ensino-aprendizagem de uma turma, em contexto real supervisionado, recorrendo às bases científicas e pedagógicas. Essa prática pode ser subdividida em três âmbitos: planeamento, realização e controlo e avaliação. De uma forma resumida descrevemos as nossas intencionalidades em relação aos âmbitos referidos.

No planeamento, procurámos garantir a estruturação anual das atividades e das matérias de ensino a lecionar, de acordo com modelos e técnicas de planeamento, em conformidade com o currículo nacional, intenções da escola, contexto da turma, avaliação inicial e recursos disponíveis.

Na realização buscámos desenvolver na prática um conjunto de ações que permitissem potencializar o desenvolvimento de capacidades e a aquisição de competências por parte dos alunos, a partir de: aplicação de estratégias de ensino diversificadas quanto baste e individualizadas quando necessário; mobilização de recursos, estruturas organizativas e procedimentos de otimização da organização; adoção de comportamentos pedagogicamente corretos, focando especialmente a evolução na instrução (breve, clara e concisa), no feedback (pertinente, assertivo, preciso e fornecido no momento correto) e no clima de aula (disciplinado e pouco barulhento); e situações de aprendizagem que privilegiassem a atividade motora dos alunos. Tentámos garantir o acompanhamento ativo dos alunos, a partir da utilização de estratégias de observação e formas de feedback pedagógico, no sentido de estimular elevados níveis de empenhamento motor e motivação.

No controlo e avaliação, procurámos utilizar instrumentos de avaliação considerando parâmetros, critérios e condições de utilização dos mesmos, para avaliar os alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem e em conformidade com as normas estabelecidas pela escola.

O professor ao lecionar a educação física como matéria de ensino não deve concebê-la apenas como uma forma de exercitar o corpo, de transmitir conteúdos, conceitos e enriquecer os alunos apenas com novos conhecimentos. Por vezes, as raízes do tecnicismo, da performance motora, da exaltação à técnica, sobrepõem-se a conceitos mais profundos como socialização e desenvolvimento afetivo (Ferreira, et al., 2009).

*“A perspectiva da Educação Física escolar, que tem como objeto de estudo o desenvolvimento da aptidão física do homem, tem contribuído historicamente para a defesa dos interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista. Apoia-se nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e, enfaticamente, nos biológicos para educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. Procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Recorre à filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia. Apoia-se na*

*pedagogia tradicional influenciada pela tendência biologista para adestrá-lo. Essas concepções e fundamentos informam um dado tratamento do conhecimento”* (Soares, et al., 1992, p. 23).

O que precisamos é de uma educação física que olhe para os seus alunos enquanto sujeitos do processo de ensino, que necessitam de desenvolver competências para a sua participação no ambiente social, dotando-os da capacidade de identificar, problematizar e solucionar sentidos e significados na vida cotidiana, através de raciocínios próprios e reflexões críticas (Kunz, 2001, cit. Ilha & Krug, 2008). Nesta linha de raciocínio, é imperativo que a educação física olhe para o Homem como um ser integral e complexo, em que as suas diversas dimensões (biológica, cognitiva, social, emocional, etc.) estão interligadas e são interdependentes. E nesta forma de “ver” o Homem que a educação física deve procurar a “*transformação pelo movimento*” (Galvão, 1995, p. 103).

Corroboramos com a ideia de que educação física, no sentido das finalidades do sistema educativo nacional, deva ser entendida como uma “*disciplina curricular de enriquecimento cultural, fundamental à formação da cidadania dos alunos, calcada num processo de socialização de valores sociais, morais, éticos e estéticos que consubstancia princípios humanistas e democráticos*” (Resende & Soares, 1997, p. 33). Este sentido não deve ser aplicado apenas à educação física, mais sim a todas as disciplinas curriculares. Deverá haver uma noção de transdisciplinaridade, pois é exigido aos professores o desempenho da função organização, baseada numa estruturação conjunta de articulações temáticas interdisciplinares (Monteiro & Monteiro, 1996). Assim contribui-se para uma melhor Educação.

“*Na Educação como Prática Transformadora considera-se a concepção do homem como praxis - homem e sociedade formando uma unidade dialética em constante transformação. Em nosso entender, a Educação por si só não leva a uma transformação na sociedade, porém forma o homem que poderá executá-la*” (Gonçalves, 1994 cit. Galvão, 1995, p. 103). Neste enquadramento, a educação física requer uma pedagogia da transformação, “*baseada numa ação provocadora que auxilia os alunos a construírem seu próprio conhecimento, ocupando o professor um papel mediador entre os alunos e a realidade que lhes é apresentada*” (Ferreira, et al., 2009, p. 1). Como referimos anteriormente, a educação física pode ser utilizada com várias finalidades e, dependendo das funções que queremos que cumpra, podemos dar maior importância a alguns dos seus fatores, como o fator de transformação (Almada, 1995).

Foi com estas ideias no pensamento que estruturamos a nossa prática letiva descrita em seguida.

### **3.1. Gestão do processo ensino-aprendizagem**

A gestão do processo ensino-aprendizagem é o cerne da praxis do professor de educação física. Essa gestão deve ser provida de suporte científico, já que é inerente ao trabalho do professor “*diante de sua responsabilidade social, a mediação indispensável entre produção do conhecimento e a organização sistemática dos processos de ensino-aprendizagem, para a formação dos estudantes*” (Bruno, Fortunato, & Mesquida, 2011, p. 3973).

De acordo com as diferentes populações de estudantes, o professor precisa de utilizar diferentes abordagens para alcançar os seus objetivos, a partir da seleção do modelo mais adequado a determinado objetivo, a uma turma específica, ou de modelos que se podem articular no sentido de promover a motivação, participação e sucesso dos alunos (Monteiro & Monteiro, 1996).

Nesta linha de raciocínio, procurámos utilizar uma metodologia e um modelo de prática do ensino-aprendizagem, orientados segundo quatro exigências (Reider & Fischer, 1990):

- desenvolver processos de aprendizagem baseados no domínio cognitivo, social e psicomotor, mediante a aquisição de competências e capacidades obtidas através da melhoria de determinadas habilidades, nível de execução e planos de ação;
- dinamizar experiências físicas, psíquicas e cognitivas que promovessem o registo dos rendimentos mensuráveis e perceptíveis;
- promover os aumentos progressivos do esforço planificados metodicamente, mediante incremento das capacidades condicionais;
- fomentar a melhoria apreciável do rendimento, habilidades, capacidades e da conduta, mediante uma aplicação apreciável da capacidade de atuação.

Seguindo uma lógica estrutural, explanamos em seguida a gestão do processo ensino-aprendizagem da nossa turma em quatro tópicos: avaliação diagnóstica, planeamento, intervenção pedagógica e controlo e avaliação.

#### **3.1.1. Avaliação diagnóstica**

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). No processo ensino-aprendizagem a avaliação tem como meta a verificação do grau de aprendizagem dos alunos e identificar as suas aprendizagens tendo como função diagnosticar (avaliação diagnóstica), controlar (avaliação formativa), classificar (avaliação sumativa) e emancipar (avaliação emancipatória) (Pacheco, 2010).

*“Atualmente, são também de uso corrente no que refere à avaliação do processo de ensino e aprendizagem, no sentido de diagnosticar, a avaliação deve ser aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de verificar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. É também utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-los”* (Pacheco, 2010, p. 1).

A avaliação diagnóstica é o processo de coleta de informação que permite fazer o julgamento acerca de produtos ou processos resultantes da instrução (Safirt & Wood, 1995, cit. Rink, 2006). Ela não é *“(...) 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”* (Luckesi, 2003, p. 81). Esta avaliação inicial permite também obter *“informação acerca do estado do aluno de modo a detetar algum tipo de insuficiência ou necessidade”* (Batalha, 2004, p. 156). Assim sendo, podemos afirmar que a avaliação, neste caso inicial ou de diagnóstico, é o suporte das decisões de planificação, visto ser uma recolha sistemática de informação, sobre a qual se pode formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisão na planificação, de acordo com o nível dos alunos, diferenciando-os e incluindo-os na globalidade das aulas.

Posto isto, os objetivos gerais da avaliação diagnóstica passam por prognosticar, diagnosticar e projetar as matérias de ensino, de acordo com o nível dos alunos. Mais especificamente, visa avaliar o nível em que se encontram os alunos, recolhendo informação para identificar possíveis necessidades específicas e definir prioridades de desenvolvimento, no planeamento da unidade didática; e ainda, detetar as suas diferenças individuais em termos de habilidades motoras, de qualidade motora e de capacidade cognitiva (Piéron, 1996). Neste quadro, a avaliação inicial e a sua conclusão é um processo decisivo pois, para além de permitir a cada professor se orientar e organizar, possibilita um ajuste de objetivos e uma operacionalização adequada a cada turma (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001).

Considerando as orientações do PNEF, pudemos verificar que as matérias nucleares são de referência obrigatória e as matérias alternativas são facultativas, *“a adotar localmente, de acordo com as características próprias ou condições especiais existentes em cada escola”* (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001, p. 16). Mais ainda, estabelece que *“na construção do currículo do 11º e 12º ano admite-se que os alunos/turma escolham as matérias em que preferem aperfeiçoar-se, sem perder a variedade e a possibilidade de*

*desenvolvimento ou redescoberta de outras atividades, dimensões ou áreas da Educação Física*” (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001, p. 27).

Nesta ótica, quisemos saber quais as preferências dos nossos alunos. Por isso, no início do ano letivo quando solicitámos o preenchimento das fichas do aluno (anexo A) para a caracterização da turma, pedimos que escolhessem as matérias da sua preferência, em conformidade com aquilo que está estabelecido no PNEF. A partir desse momento, como referimos anteriormente no tópico da caracterização de turma, conseguimos determinar as 6 matérias que iríamos lecionar.

Por condicionalismos do sistema de rotação de instalações, fomos forçados a adequar, dentro da polivalência que nos era permitida, as matérias aos espaços atribuídos, definindo assim as unidades didáticas a lecionar. Na eventual possibilidade de termos podido ajustar as matérias às necessidades da turma sem os constrangimentos das instalações, teríamos provavelmente realizado uma avaliação diagnóstica em mais matérias para determinar aquelas que os alunos teriam maiores necessidades de evolução e motivação para a prática, bem como realizado a avaliação diagnóstica em todas as matérias escolhidas no início do primeiro período, estabelecendo o melhor enquadramento temporal para cada matéria e seguir um modelo de planificação por etapas (Rosado, 1999). No entanto, como isso não foi possível e é pouco realista (devido aos diversos constrangimentos), procurámos ajustar a melhor configuração das matérias em função das instalações que nos foram atribuídas, buscando fazer algumas permutas. Conseguimos realizar algumas alterações nesse sentido e chegámos à distribuição final das matérias pelas instalações, expressa na tabela 2.

A avaliação diagnóstica deve ser aplicada no início do ano letivo ou de uma unidade didática, visando conhecer as capacidades dos alunos para que seja possível a elaboração de planos de ensino-aprendizagem adequados (Bloom & Hastings, 1971; Duarte, 1994, cit. Portela & Gomes, 2009).

Relativamente ao enquadramento temporal para a realização da avaliação diagnóstica, logicamente realizámo-la na primeira ou primeiras aulas (duas no máximo) nas respetivas matérias, nomeadamente:

- voleibol e natação no início do primeiro período;
- futebol no início da segunda rotação, a meio do primeiro período;
- dança e ginástica no início do segundo período;
- basebol no terceiro período.

**Tabela 2 – Configuração final das instalações atribuídas e distribuição das matérias**

<b>Rotação</b>	<b>2ª-feira 11:30</b>	<b>6ª-feira 08:00</b>
1ª 19-Set a 04-Nov	Instalação: pavilhão Matéria: voleibol	Instalação: piscina Matéria: natação
2ª 07-Nov a 16-Dez	Instalação: campo de futebol Matérias: futebol e voleibol	Instalação: campo de futebol Matérias: futebol e voleibol
3ª 03-Jan a 10-Fev	Instalação: ginásio Matérias: dança e ginástica	Instalação: campo de futebol Matérias: futebol e voleibol
4ª 13-Fev a 23-Mar	Instalação: ginásio Matérias: dança e ginástica	Instalação: piscina Matérias: dança e natação
5ª 10-Abr a 09-Jun	Instalação: campo de futebol Matéria: basebol	Instalação: campo de futebol Matéria: dança

Uma vez estabelecido o enquadramento temporal de cada unidade didática, realizámos pesquisas sobre o melhor instrumento para a execução da avaliação diagnóstica nas diferentes matérias. Chegámos a conclusão que a utilização de escalas de classificação seria a melhor solução pelas seguintes razões (Rink, 2006): são geralmente utilizadas para determinar o grau de proficiência num determinado comportamento ou habilidade; estão focadas na qualidade de um desempenho; possibilitam a recolha de dados profícuos que permitem situar em que ponto de progressão se encontra o aluno em relação a um objetivo; e são mais úteis para a prescrição das situações de aprendizagem e para o fornecimento de feedbacks em relação a como é que os alunos precisam melhorar. Por isso, para a realização da avaliação diagnóstica, criámos uma grelha específica para cada matéria de ensino a lecionar, cujo objetivo primordial foi estabelecer qual o nível de prática dos alunos nas diversas matérias em relação aos níveis de especificação e organização curricular estabelecidos no PNEF (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001). Para além disso, reunimos alguns dados relativamente a diversas dimensões específicas de cada matéria, para identificarmos as necessidades mais prementes dos alunos e dessa forma reajustarmos o planeamento das unidades didáticas à realidade da turma.

Para tornarmos a avaliação diagnóstica válida e confiável, aproveitámos as grelhas de avaliação elaboradas pelos colegas estagiários na ESJM no ano de 2010 (Barros, 2010) e 2011 (Gonçalves D. , 2011), porque as mesmas estavam relacionadas com os objetivos pretendidos, tinham critérios bem definidos, estabeleciam níveis específicos de desempenho e diferenças entre performance de diferentes habilidades (Rink, 2006). As únicas alterações que fizemos foram ao nível da orientação das grelhas (nas grelhas dos desportos coletivos mudamos da

horizontal para a vertical porque era mais operacional para nós) e algum aperfeiçoamento da descrição dos critérios a avaliar (nas grelhas de natação, ginástica e dança). É importante ressaltar que foi nossa intenção utilizar as mesmas grelhas na avaliação diagnóstica e na avaliação final para haver termos de comparação, no entanto, a única grelha de avaliação que não coincidiu com ambas as avaliações foi a de natação, por motivos relacionados com falta de noção das possibilidades mais lógicas (trabalho desenvolvido pelos estagiários dos anos anteriores).

Para cada matéria, a grelha de avaliação diagnóstica tinha as suas especificidades. A ficha de registo utilizada na avaliação diagnóstica em natação (anexo E) foi elaborada a partir dos três níveis de aprendizagem contemplados no PNEF (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001). A partir deles, criámos uma grelha de avaliação, tendo por base as 3 dimensões da natação, nomeadamente, a propulsão, o equilíbrio e a respiração. No decorrer avaliação diagnóstica utilizámos uma classificação de avançado (A), elementar (E) e introdutório (I), registando assim o nível de desenvolvimento dos alunos, com as referidas letras.

Para a avaliação diagnóstica em ginástica produzimos uma grelha (anexo F) que permitisse avaliar, de forma muito simples, a execução de determinados elementos de gímnicos de acordo com determinadas componentes críticas (Araújo C. , 2004). A partir de uma observação por vaga de alunos, classificámos cada um dos elementos numa escala de cinco graus de execução: muito insuficiente, insuficiente, suficiente, bom e muito bom; consoante o aluno: não realiza, realiza incorretamente, realiza com muitas incorreções, realiza com algumas incorreções, ou realiza corretamente.

Na avaliação diagnóstica nos desportos coletivos utilizámos duas grelhas distintas: uma para voleibol e outra para futebol. Uma vez que o voleibol encontra-se num grupo taxonómico ligeiramente diferente do futebol, existem determinadas nuances que devem ser avaliadas de forma diferente, no sentido de termos um resultado mais fidedigno. Por isso, é determinante que o professor saiba caracterizar o tipo de jogo praticado pelos alunos, possibilitando-lhe assim a utilização da metodologia de ensino mais apropriada, bem como a correta seleção dos conteúdos de aprendizagem (Mesquita, 1995). Nesta sequência de pensamento, decidimos construir uma ficha de registo para a avaliação diagnóstica no voleibol (anexo G) com base na sistematização dos comportamentos motores específicos do voleibol (Mesquita, 1995), que contem indicadores precisos quanto à estruturação das ações do jogo. Esta sistematização permite incidir a avaliação em quatro dimensões da ação de jogo, nomeadamente: o serviço/recepção, o ataque e a defesa e a dinâmica coletiva. Mediante o desempenho do aluno, classificámos o seu nível de jogo em quatro níveis distintos para cada

uma dessas dimensões, que são: o jogo estático, o jogo anárquico, consecução rudimentar dos 3 toques e consecução elaborada dos 3 toques.

A ficha de registo utilizada na avaliação diagnóstica no futebol (anexo H) foi elaborada a pensar nos princípios gerais do futebol (criação de superioridade numérica, entreajuda, antecipação, amplitude, profundidade e continuidade das ações), que são comuns à maioria dos jogos de invasão e representam as linhas orientadoras mais básicas para a atuação racional dos praticantes em campo (Volossovitch, 2006). Assim, para observarmos o nível de domínio de jogo dos alunos, recorreremos à seguinte hierarquização (Garganta, 1995): jogo espontâneo, jogo intencional, jogo estruturado e jogo elaborado. A partir destes níveis foi elaborada uma matriz (Prudente, 2010) que considera os seguintes critérios: ocupação do espaço, progressão no terreno, domínio da bola e ações de cooperação. Com essa matriz avaliámos os nossos alunos fazendo corresponder um nível de desempenho a cada um dos critérios.

Quanto à ficha de registo para a avaliação de basebol (anexo I), tivemos dificuldade em encontrar bibliografia específica. Por isso, solicitámos ajuda ao grupo disciplinar de educação física da ESJM. Foi-nos facultada uma grelha à qual fizemos algumas modificações. Esta grelha permitiu-nos classificar o nível de jogo de cada aluno em função dos critérios analisados.

Para a avaliação diagnóstica em dança produzimos uma grelha (anexo J) que permitisse avaliar, de forma muito simples, a coordenação música-movimento, a postura durante o movimento, a expressividade e a dinâmica e fluidez, necessário à execução da dança (Batalha, 2004). A partir de uma observação de cada um dos elementos do par de dança, classificámos cada uma das componentes anteriormente focadas numa escala de cinco graus de execução: nunca, poucas vezes, algumas vezes, maioria das vezes e sempre.

A estratégia que utilizámos durante as avaliações foi produzir situações de exercício critério para a ginástica, por ser mais adequado à avaliação dos elementos gímnicos, e situações de jogo reduzido 3x3 no voleibol, futebol e basebol, por serem adequados à complexidade mínima presente num jogo formal e porque esta configuração permite um maior número de ações táticas, salvaguardando o mínimo de jogadores para haver o mínimo de riqueza tática. Para a dança, como os alunos nunca tinham abordado esta matéria, optamos por fazer a introdução a um passo base e em seguida avaliar em situação de dança com par.

Relativamente aos procedimentos de registo, procurámos colocar-nos numa posição no espaço de aula que permitisse avaliar corretamente os alunos, tentando avaliar cada aluno em profundidade, mas sem perder a noção da globalidade da turma.

Relativamente ao preenchimento das grelhas, considerámos que a melhor forma era escrever o nome do aluno na quadrícula correspondente ao seu nível de desempenho para cada critério avaliado. Por sua vez, colocávamos uma seta horizontal à direita ou esquerda do nome se o aluno progrediu ou regrediu respetivamente, conforme podemos visualizar na tabela 3. Embora não tenhamos classificado com uma nota o desempenho do aluno, nas avaliações finais tivemos que o fazer para atribuímos a nota final dos alunos. Adicionalmente, registámos nas mesmas grelhas algumas informações relativas às dificuldades mais evidentes de alunos em particular.

Tabela 3 – Exemplo de registo de uma grelha de avaliação de futebol

	1 - Jogo espontâneo	2 - Jogo intencional	3 - Jogo estruturado	4 - Jogo elaborado
	6 - 9 Valores	10 - 13 Valores	14 - 17 Valores	18 -20 Valores
OCUPAÇÃO DO ESPAÇO			Jonas →	
		← Joana	Ricardo	
		Miguel		Rui
			← Roberto	
		Carla		
			Alice	

Por fim, analisámos os resultados e determinamos o nível global da turma e os alunos com necessidades específicas, para cada matéria de ensino. Esses resultados podem ser examinados em pormenor no dossier de estágio do autor deste trabalho.

### 3.1.2. Planeamento

Entende-se por planificação “a atividade que consiste em definir e sequenciar os objetivos do nosso ensino e da aprendizagem dos nossos alunos, determinar processos de avaliação, prever estratégias de ensino/aprendizagem e selecionar materiais auxiliares” (Tavares & Alarcão, 2002, p. 158).

A qualidade do processo ensino-aprendizagem está diretamente relacionada com o planeamento, porque não é possível lecionar adequadamente através do improviso. A necessidade de planeamento é imperativa já que a partir dele estabelecem-se os objetivos a atingir, os meios e métodos a utilizar, a sequência dos conteúdos e os recursos a disponibilizar. Um bom planeamento “promove a eficiência do ensino, garante maior segurança na gestão da classe e ainda economiza tempo e energia” (Piletti, 1995, cit. Ilha &

Krug, 2008, p. 1). Para além disso, *“todos os didáticos consideram que uma planificação criteriosa e refletida constitui uma determinante para a qualidade do ensino”* (Piéron, 1996, p. 33).

Uma vez concetualizado o planeamento, através do qual são definidas as linhas orientadoras fundamentais da operacionalização, procede-se à realização prática do mesmo e conseqüentemente o seu controlo. Nesta ótica, o planeamento, em contexto escolar, pode ser materializado numa unidade didática, pois *“ (...) representa uma unidade de matéria apresentada no plano anual, ou seja, são planos de amplitude média correspondentes a extensão de cada um dos blocos de aprendizagem considerados nos planos a longo prazo”* (Évora, 2005, p. 16).

#### **3.1.2.1. Unidades didáticas**

A unidade didática é o elemento de ligação entre as pretensões do sistema de ensino, do programa nacional de Educação Física e a sua realização prática (Bento, 2003). Nela está expresso um conjunto ordenado de conteúdos, estruturados e articulados para a consecução de objetivos em relação a uma matéria de ensino (Bento, 2003).

O planeamento anual de uma unidade didática depende de diversos fatores, nomeadamente, das orientações do PNEF (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001), das orientações do departamento de educação física da escola, dos objetivos a atingir enquadrados com as necessidades e potencialidades dos alunos, da disponibilidade e características das instalações e do número de aulas previstas para o ano letivo. Por isso, numa primeira fase do planeamento anual fizemos um esboço da organização geral do próprio ano letivo e consideramos, de acordo com o PNEF, *“o calendário escolar (nomeadamente as interrupções letivas), as características das instalações disponíveis (conforme o plano de rotação), bem como as condições climatéricas ao longo do ano, procurando aproveitar de uma forma eficaz os diversos recursos da escola”* (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001, p. 31). Para além destes, foi fundamental considerar nesta organização *“as opções estratégicas do ensino-aprendizagem no tratamento das várias matérias”* (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001, p. 31), como por exemplo, a sequência das matérias e sua justificação, os períodos de revisão das matérias tratadas no período anterior e a recuperação do nível da aptidão física, eventualmente diminuída após as interrupções letivas.

Como foi referido anteriormente na caracterização de turma, determinámos as matérias a lecionar a partir dos dados recolhidos na ficha individual do aluno. Com esta seleção procurámos *“assegurar o aperfeiçoamento dos jovens nas atividades físicas da sua*

*preferência, de acordo com as suas características pessoais e motivações, através da formação específica e opcional, num conjunto de matérias que garanta o desenvolvimento multilateral e harmonioso da aptidão física, considerando nesse conjunto os diferentes tipos de atividades físicas”* (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001, p. 10). Por outro lado, levámos em linha de conta as condições específicas apresentadas no PNEF, sobretudo que a composição do currículo deverá considerar a seguinte configuração: “*2 jogos desportivos coletivos, 1 ginástica ou atletismo, 1 dança e 2 outras (raquetas, combate, natação, patinagem, atividades exploração natureza, etc.)*” (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001, p. 43). Portanto, decidimos que as matérias a lecionar seriam:

- futebol e voleibol, por terem sido as mais votadas (figura 3);
- ginástica, porque entre as duas opções foi a que os alunos mais votaram (figura 4);
- dança, por ser uma matéria de carácter obrigatório no 12º ano de escolaridade;
- basebol, por ser a matéria alternativa com maior número de votos (figura 5), embora tenhamos confirmado com os alunos se estavam recetivos à sugestão, à qual responderam afirmativamente.

- natação, porque o departamento de educação física da ESJM considera que esta matéria tem uma importância primordial e deve ser abordada em todos os anos do ensino secundário, aproveitando assim as condições especiais que a própria escola dispõe.

Uma vez selecionadas as matérias, procedemos à configuração final da distribuição das matérias pelas instalações atribuídas (tabela 2). Por imposição do sistema de rotação das instalações (*roulement*), seguimos um modelo de planificação misto, tentando salvaguardar o que de melhor tem o modelo por etapas e alguns aspetos do modelo por blocos. Por isso, optámos por (Rosado, 1999):

- distribuir as matérias por um espaço temporal maior (evitando blocos de modalidades), seguindo uma lógica de continuidade da formação do aluno, de forma a haver um melhor ajustamento às aprendizagens proffcuas, às aquisições fundamentais e à consolidação e retenção relativamente permanentes, embora esta opção exigisse alguma polivalência dos espaços de aula;

- conjugar aulas politemáticas e monotemáticas de forma a rentabilizar recursos e o processo ensino-aprendizagem, visando a variedade de estimulações e meios de motivação;

- planear unidades didáticas com base nas funções didáticas, nomeadamente, revisão, avaliação inicial, aprendizagem, desenvolvimento, aplicação e consolidação.

Procurámos também que houvesse uma interligação entre as diferentes unidades didáticas, baseada essencialmente numa lógica de continuidade e perdurabilidade das

matérias, mas também na interação entre alunos, no desenvolvimento relacional e na dinâmica de grupos, por haver muita heterogeneidade na turma no que respeita às turmas de origem. Não obstante, alguns constrangimentos, relativos à natureza das instalações atribuídas, influenciaram essa interligação entre unidades didáticas e conseqüentemente a nossa organização anual das matérias, nomeadamente:

- a piscina está vocacionada para a natação, logo essa seria uma matéria a lecionar nesse espaço, embora a sala de musculação anexa permitisse aulas de dança, algo que foi considerado na quarta rotação;

- o pavilhão está vocacionado para aulas de voleibol, pelo fato da disposição dos recursos materiais (rede ao longo do campo) facilitarem a abordagem dessa matéria e porque esse espaço é partilhado com outra turma, logo elegemos essa instalação para a abordagem exclusiva do voleibol;

- o ginásio está vocacionado para aulas de ginástica, no entanto oferece condições ótimas para a abordagem da dança, por isso escolhemos abordar estas duas matérias nesse espaço;

- o campo de futebol está vocacionado para aulas de futebol, mas permite a abordagem de várias matérias, logo selecionámo-lo para abordar voleibol, futebol e basebol.

Nesta linha de raciocínio, considerámos que conseguimos enquadrar os diversos fatores de que depende o planeamento anual com o desenvolvimento multilateral e eclético do aluno, uma vez que privilegiámos cinco rotações com desportos coletivos, quatro rotações com desportos individuais e quatro rotações com atividades rítmicas e expressivas. Nunca descurámos nesse enquadramento que *“a duração de cada unidade depende do volume e da dificuldade das tarefas de ensino e de aprendizagem, de princípios psicopedagógicos e didático metodológico, acerca da organização e estruturação do processo pedagógico, do estado de desenvolvimento e da personalidade dos alunos”* (Bento, 2003, p. 60).

Depois de estabelecida a configuração final da distribuição das matérias pelas instalações atribuídas, procedemos à elaboração do calendário anual das aulas, para ser a nossa referência ao longo do ano letivo, conforme podemos visualizar no anexo K. Sabemos que o plano anual deve ser flexível, de forma a adequar o desenvolvimento dos alunos a determinados níveis de consistência (Rink, 2006). No entanto, procurámos segui-lo à risca e realizar os devidos ajustes nos tempos de aula nas aulas politemáticas.

Optámos por construir uma unidade didática para cada matéria ou conjunto de matérias (no caso de voleibol e futebol elaborámos uma unidade didática de desportos coletivos) de forma a: estruturar e fundamentar cientificamente o conhecimento relativo à matéria,

compreender a matéria em profundidade, sistematizar corretamente os aspetos didático-pedagógicos e contextualizar as especificidades inerentes à abordagem da matéria.

Por isso, em todas as unidades didáticas, que podem ser analisadas no dossier de estágio do autor deste trabalho, procurámos:

- caraterizar sinteticamente a modalidade (enquadramento teórico e regulamentar);
- caraterizar os recursos espaciais, materiais, humanos e temporais;
- realizar o planeamento anual da/s matéria/s, contemplando o horário das aulas, cronograma e plano anual da unidade didática;
- descrever a avaliação diagnóstica, focando o instrumento utilizado, procedimentos de registo e resultados;
- definir os objetivos gerais, programáticos e específicos da unidade didática;
- estruturar os conteúdos focando o cronograma e a sua justificação;
- descrever a avaliação formativa e sumativa;
- realizar o balanço final da unidade didática.

De todas as unidades didáticas construídas, a de basebol foi a que tivemos mais dificuldades em elaborar e mais reservas em abordar. Para um professor lecionar basebol, tem de compreender a matéria em profundidade, não apenas nos aspetos regulamentares de jogo, mas também nos aspetos tático-técnicos e nos aspetos didáticos. Deverá portanto, saber colocar em prática exercícios e situações de aprendizagem que permitam a evolução positiva dos alunos, saber como organizar a turma da melhor maneira e mobilizar corretamente e convenientemente os diversos recursos. É algo que requer bastante pesquisa, não só em documentos escritos, mas também a partir da visualização de jogos, vídeos de jogos ou situações de aprendizagem. Foi nesta ótica que procuramos “beber” o conhecimento recorrendo aos professores da ESJM, a antigos estagiários (ações individuais de basebol), a informações na internet (sites específicos e vídeos no youtube) e à televisão (Major league of basebol no canal ESPN América). Procurámos também estar um passo à frente dos alunos no que diz respeito aos regulamentos. No entanto, em situações muito específicas, nomeadamente questões colocadas pelos alunos, emergentes de situações de jogo formal, tivemos dificuldade em responder corretamente. Por isso, voltávamos sempre a pesquisar para esclarecer posteriormente os alunos com dúvidas.

Importa referir também que, uma vez que não foi possível realizar as aulas de natação na quarta rotação, porque a piscina de natação foi desativada por motivos inerentes à gestão desse complexo, tivemos de pensar numa alternativa a esta situação. Procurámos averiguar se havia alguma instalação disponível nessa rotação, mas logo concluímos que não. Portanto, a

solução que considerámos mais plausível foi a abordagem da matéria de orientação, essencialmente por duas razões: por ser possível explorar o espaço interior circundante da escola e o espaço exterior à mesma; e por contribuir um pouco mais para o desenvolvimento multilateral e eclético do aluno, uma vez que a orientação solicita comportamentos pertencentes a um grupo taxonómico diferente, nomeadamente de adaptação ao meio (Almada, Fernando, Lopes, Vicente, & Vitória, 2008). Confirmámos com os alunos se estavam recetivos a essa sugestão, ao qual responderam (a maioria) afirmativamente. Por isso, elaborámos também uma unidade didática de orientação, pese embora o fato de terem sido apenas seis aulas.

#### **3.1.2.2. Planos de aula**

A operacionalização das unidades didáticas pressupõe a existência de planos de aula, que é a unidade de ensino de menor extensão (Rosado, 1999). É um guia importante para o processo de instrução de uma única lição e é baseado nos objetivos da mesma (Rink, 2006). Geralmente são retirados dos cronogramas das unidades didáticas e devem conter no máximo um ou dois objetivos por aula (Caixinha, 2003). Para além disso, a elaboração do plano de aula obriga a decisões relativas à *“fase pré-interativa: escolha dos objetivos, das estratégias, dos estilos de ensino e das formas de organização”* (Piéron, 1996, p. 30).

Nesta ótica, procurámos estabelecer uma estrutura base nos planos de aula logo no início do ano letivo. Mas, na primeira aula concluímos que a configuração do plano não seria a mais adequada para nós e necessitávamos de uma melhor sistematização e organização das informações. Na terceira aula conseguimos utilizar um plano que viria a definir a estrutura final dos nossos planos de aula. A título de exemplo, podemos visualizar o plano de aula nº33 no anexo L.

No topo do plano de aula colocámos a informação relativa aos recursos temporais, espaciais e matérias, bem como os objetivos da aula de forma destacada. O tempo horário foi a nossa referência principal nas aulas, identificado como tempo total (TT) e o tempo parcial (TP) foi utilizado para uma melhor referência na distribuição do tempo de aula pelas situações de aprendizagem. Utilizámos uma divisão da aula em três partes: a primeira (inicial) focada essencialmente a preparação fisiológica do aluno para a atividade; a segunda (fundamental) direcionada para situações de aprendizagem diretamente relacionadas com o objetivo da aula; e a terceira (final) relativa à análise geral e conclusão da aula.

Embora essa divisão seja muito tradicional, procurámos interligar todas as fases que compõem a aula e articular progressivamente as situações de aprendizagem norteadas pelos

objetivos imediatos da aula (Resende, Soares, & Moura, 2009), pois *“um plano de aula ideal tem que ter em consideração o ser humano na sua globalidade, visando uma evolução fundamentalmente integrada, harmoniosa e unificadora de todas as vertentes educativas”* (Batalha, 2004, p. 86). Por fim, decidimos que constituía melhor referência para nós se descrevêssemos as situações de aprendizagem (exercício) associadas aos conteúdos do programa e as formas de organização. Assim, traçámos os objetivos operacionais e comportamentais que são *“intenções expressas que definem a modificação que se deseja provocar no estudante, para além de estabelecerem as condições e os meios em que se deve operar a aprendizagem”* (Batalha, 2004, p. 104).

No verso do plano de aula, configuramos uma grelha que permitiu controlar os alunos que iam recolher o material para a aula (eram sempre selecionados dois alunos na aula anterior de acordo com a ordem alfabética), a assiduidade e o nível de empenhamento (que utilizámos para as avaliações de final de período) durante os exercícios de desenvolvimento das capacidades condicionais e durante as situações de aprendizagem referentes à matéria específica. Tínhamos também um pequeno espaço para anotar as principais reflexões acerca da aula e o sumário. Por fim, como a turma apresentava níveis de aprendizagem diferentes, optámos por agrupar determinados alunos previamente, aquando a prática dos jogos desportivos coletivos, expresso na parte final do plano (distribuição das equipas). A nossa intenção foi a de promover a entreaajuda dos alunos com mais dificuldade com os alunos mais proficientes e evitar grupos que deteriorassem o clima da aula. Para além disso, tentámos enquadrar-nos com as linhas do PNEF que consideram que *“A formação dos grupos é um elemento-chave na estratégia de diferenciação do ensino. (...) A constituição dos grupos deve permitir, preferencialmente, a interação de alunos com níveis de aptidão diferentes. No entanto, sempre que necessário à eficácia do processo ensino-aprendizagem, deve assegurar-se a constituição homogénea dos grupos”* (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001, p. 30).

Para concluirmos este tópico relativo ao planeamento, proclamámos a condição física como uma componente de importância primordial nas nossas aulas, logo incluímo-la em todos os planos de aula de forma a dedicámos momentos para o seu desenvolvimento específico. Esta nossa opção justifica-se pelo fato de que é necessário dedicar tempo de aula para desenvolver especificamente as capacidades condicionais no sentido de induzir adaptações fisiológicas úteis ao organismo (Vargas, 2011). A nossa intencionalidade foi a de pudermos incentivar os alunos a um melhor controlo da sua condição física numa perspetiva de saúde e também com vista à sua preparação para os testes de aptidão física, que têm sido

utilizados com o propósito de promover estilos de vida ativos e o condicionamento físico (Pate e Shephard, 1989; Whiehead et al., 1990, cit. Freitas, Marques, & Maia, 1997).

Uma consciencialização e preparação individual para o processo de gestão do próprio estado de saúde, são fundamentais, pois permitem capacitar e preparar o indivíduo para todos os seus estágios e fazê-lo lidar com as possíveis alterações no estado de saúde. Por esta razão, a carta de Ottawa foca que esta temática deve de ser “*fornecida na escola, no trabalho, em casa ou em outras configurações da comunidade*” (World Health Organization, 2009, p. 4).

“*A melhoria da aptidão física passa indiscutivelmente por alterações no estilo de vida, incluindo a atividade física e a nutrição, uma vez que as evidências demonstram que a atividade física regular e uma dieta saudável reduzem o risco de perda de aptidão física e de desenvolvimento de doenças crónicas*” (Baptista, et al., 2011a, p. 53). A atividade física tem sido entendida como um comportamento que pode influenciar a aptidão física. Todavia, é igualmente percebida, atualmente, como um comportamento determinante da saúde e da capacidade funcional. “*O aumento da atividade físico-desportiva como promotora da aptidão física tornou-se um dos objetivos da saúde pública nacional e à educação física foi atribuído um papel de destaque na realização deste objetivo*” (U.S. Department of Health and Human Services, 1986; Sallis, 1987; Corbin, 1991, cit. Freitas, Marques, & Maia, 1997, p. 34). A confirmar essa afirmação temos que uma das prioridades do atual governo para a área do desporto é a promoção e generalização da atividade física enquanto instrumento essencial ao combate do sedentarismo, um dos fatores de risco mais prevalente em todo o mundo (Baptista, et al., 2011b). Nesta ótica, as instituições de ensino têm um desafio bem claro: “*as aulas de educação física devem promover a realização de atividades conducentes ao estabelecimento de um estado geral de saúde nas crianças*” (Freitas, Marques, & Maia, 1997, p. 37).

Portanto, analisando as finalidades do PNEF vemos que:

“*Visando a aptidão física, na perspetiva da melhoria da qualidade de vida, saúde e bem-estar:*

- *consolidar e aprofundar os conhecimentos e competências práticas relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades motoras;*

- *alargar os limites dos rendimentos energético-funcional e sensório-motor, em trabalho muscular diversificado, nas correspondentes variações de duração, intensidade e complexidade”.*

(Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001, p. 10)

Nesta linha de raciocínio, tivemos a necessidade de realizar uma pesquisa bibliográfica no sentido de compreendermos de que forma podíamos realizar o trabalho de desenvolvimento das capacidades condicionais e adequá-lo corretamente aos nossos alunos. Elaborámos assim um documento sobre a prescrição da condição física, que resumia: os aspetos mais importantes da importância da atividade física para um estilo de vida saudável; os benefícios de uma prática regular de atividade física; formas de desenvolvimento da condição física; e a prescrição de acordo com referências do colégio americano de medicina do desporto (ACSM, 2010), focando a frequência, intensidade, duração, tipo, volume e progressão. A partir desse documento elaborámos o plano de desenvolvimento da condição física para os nossos alunos, com a intenção de que fosse atualizado, desafiante, sistematicamente variado e que permitisse a individualização dos exercícios, seu registo e monitorização do progresso (Faigenbaum, et al., 2009). Esse plano focava três áreas de importância: resistência aeróbia, flexibilidade e força. A título de exemplo, a tabela 4 mostra a parte do plano relativo ao desenvolvimento da força muscular.

**Tabela 4 – Excerto do plano de desenvolvimento da força muscular para a turma 12º 5**

<b>Semana</b>	<b>1ª à 9ª</b>	<b>10ª à 15ª</b>	<b>16ª à 25ª</b>	<b>26ª à 26ª</b>	
<b>Início</b>	<b>26 Setembro</b>	<b>21 Nov.</b>	<b>16 Janeiro</b>	<b>11 de Abril</b>	
<b>Fim</b>	<b>18 Novembro</b>	<b>13 Janeiro</b>	<b>23 Março</b>	<b>8 de Junho</b>	
Membros Inferiores	Repetições	15	15	15	10
	Séries	1	2	2	3
	Exercício	Canguru	Canguru	Canguru + Salto	Canguru + Salto
	Repetições	15	20	20	20
	Séries	1	2	2	3
	Exercício	<i>Lunge estático</i>	<i>Lunge dinâmico</i>	<i>Lunge pliométrico</i>	<i>Lunge pliométrico</i>

### **3.1.3. Intervenção pedagógica**

A intervenção pedagógica é a fase mais interativa do professor no contexto da turma, pois é quando operacionaliza estratégias, emprega o seu estilo e seleciona as metodologias de ação. “*Os professores não se limitam a planear e a apresentar informação aos estudantes*” (Monteiro & Monteiro, 1996, p. 11). Constitui sua principal preocupação o desenvolvimento e aplicação de uma intervenção planeada, que poderá basear-se nas dimensões de ensino numa estreita relação com a sua otimização, isto é, que tem como objetivo a conjugação de todas as componentes do processo na relação de funcionamento que seja mais favorável (Reider & Fischer, 1990).

Nesta lógica, explicamos a nossa intervenção pedagógica durante a prática de estágio de acordo com as seguintes dimensões: instrução, feedbacks, organização, clima da classe e gestão do tempo de aula.

Na nossa prática letiva tivemos o cuidado de iniciar as aulas sempre na hora exata e induzir comportamentos de pontualidade nos alunos. Uma vez que eles tinham algum tempo de tolerância (segundo o regulamento interno da ESJM) para o início da aula, aptávamos por fazer o registo de presenças nesse momento, para não desperdiçar tempo útil. No início da aula, reuníamos os alunos em semicírculo para descrevermos os objetivos da mesma, a situação de aprendizagem seguinte e a estrutura e organização dos recursos. No princípio do ano letivo perdíamos muito tempo na instrução e a informação transmitida era demasiado extensa. Por isso, procurámos ser mais sucintos, claros e objetivos na comunicação e consumir o menor tempo possível, porque o tempo de instrução e a qualidade da apresentação são fatores importantes para o sucesso do ato pedagógico (Batalha, 2004). Sempre que necessário utilizámos meios auxiliares de ensino, como por exemplo, a demonstração. Inicialmente, nós éramos os executores das demonstrações, mas rapidamente apercebemo-nos que era preferível utilizar um aluno proficiente na demonstração, pois assim concentrávamos a atenção dos restantes alunos nas componentes críticas.

No que diz respeito aos feedbacks, notámos logo no início do estágio que fornecíamos poucos e tínhamos dificuldade na sua clareza, precisão e concisão, algo que foi mudando progressivamente. Constatámos que a maioria dos feedbacks fornecidos era prescritivos e avaliativos e fornecidos de forma auditiva, visual ou mista. Uma vez que os feedbacks *“são um contributo importante para os alunos sentirem que cada esforço para aprender é um momento importante no seu processo de formação”* (Batalha, 2004, p. 125), fomos alertados para a importância do fornecimento correto destas informações de retorno. Por isso, a nossa sensibilidade foi-se modificando ao longo do processo e acreditámos que a natureza, direção, forma, momento, tipo e objetivo dos feedbacks (Batalha, 2004) fornecidos por nós ajustou-se ao padrão desejado de um professor competente.

Dois aspetos contribuíram bastante para a nossa evolução a dimensão dos feedbacks, nomeadamente, a capacidade de observação e posicionamento no espaço de aula. Inicialmente houve da nossa parte dificuldades na observação, porque, por vezes, centrávamo-nos demasiado o olhar num aluno esquecendo de manter a maioria dos alunos dentro do nosso campo visual. Algo que fomos corrigindo e aperfeiçoando ao ponto de conseguirmos controlar relativamente a matéria, o sujeito, o contexto, o conteúdo e a complexidade da observação (Rink, 2006). Em relação ao nosso posicionamento e deslocação na área de aula,

procurámos desde o início colocarmo-nos numa posição que permitisse o controlo visual da turma e deslocar-nos pelas diferentes partes do espaço de aula de acordo com as necessidades, com a finalidade de monitorizar melhor a aula e interagir com todos os alunos (Rink, 2006). Desta forma conseguíamos também um melhor controlo ativo da classe, regular o comportamento dos alunos de acordo com regras estabelecidas, detetar comportamentos desviantes ou fora da tarefa e manter as aulas disciplinadas.

Relativamente à organização tentámos desde o início utilizar as melhores formas de disposição da classe de forma a maximizar o tempo de atividade individual dos alunos e o empenhamento na tarefa. *“A boa organização da atividade pedagógica permite que os episódios de gestão sejam diminuídos aumentando a disponibilidade para a tarefa”* (Batalha, 2004, p. 129). No que diz respeito à formação de grupos e disposição da turma em relação ao professor, considerámos que as melhores situações aplicadas nesta dimensão foram:

- Disposição em semicírculo durante as fases de instrução e conclusão das aulas, porque permitiu um melhor contato visual com todos os alunos da turma;

- Disposição em xadrez durante os exercícios de desenvolvimento das capacidades condicionais e barras de dança, porque ofereceu espaço aos alunos para a realização dos exercícios sem entrarem em contato com os colegas, um melhor controlo visual do professor e um referencial estável (professor);

- Disposição por vagas contínuas durante os elementos gímnicos, porque promoveu um nível superior de empenhamento motor dos alunos e uma fluidez de execução;

- Disposição em pares durante a orientação, dança, alguns elementos gímnicos (onde era necessário aplicar ajudas) e situações de alunos com dificuldade, porque permitiu que o aluno adequasse o seu próprio ritmo de aprendizagem (promoveu maior individualização e respeito por ritmos diferenciados de aprendizagem), possibilitou uma maior concentração na tarefa, induziu relação de entreajuda mais simples e os alunos mais aptos podiam ajudar os mais débeis;

- Disposição em grupos durante os jogos desportivos coletivos, porque para além de ser inerente às matérias, promoveu a dinâmica de grupos, relações animadas, motivação interativa, distintas possibilidades de solução e aprendizagem social e motora (Reider & Fischer, 1990).

Outros dois aspetos importantes relativos à organização são as condições de realização e a mobilização dos recursos materiais. No início tivemos alguma dificuldade na organização eficiente destes recursos. Apercebemo-nos que era preferível chegar um pouco mais cedo ao espaço de aula e colocar os materiais mais prementes numa configuração que permitisse a

rápida colocação no espaço de aula (ex.: pinos, rede de voleibol). Para além disso, estabelecemos rotinas para maximizar o tempo de aula, nomeadamente, alunos ajudaram a recolha e arrumação de materiais e a formação de grupos era pré-estabelecida. Este último aspeto assume especial relevância pois possibilitou a utilização de um modelo de aprendizagem cooperativa, “*eficaz na melhoria das relações principalmente em situações com níveis de aprendizagem diferentes e otimização do rendimento escolar dos alunos*” (Monteiro & Monteiro, 1996, p. 10).

No que diz respeito ao clima da classe, procurámos regular a atividade corretamente para que os alunos tivessem índices de envolvimento elevados, mantendo a afetividade aprovativa (elogiando, encorajando e incitando-os ao esforço) e proporcionando um clima relacional positivo. Procurámos motivar os nossos alunos para comportamentos apropriados, sendo pouco tolerantes para com os comportamentos inapropriados. A tolerância foi algo que levou algum tempo a modificar, porque preferíamos ignorar certos comportamentos. Fomos alertados que essa não seria a melhor solução, pelo que tivemos de desenvolver esforços para modificarmos esse nosso comportamento.

Por fim, a gestão do tempo de aula foi um aspeto de foi sofridamente melhorado. Constatámos que é uma dimensão que exige muita destreza, pois a influência das outras dimensões é enorme e pode ter implicações drásticas na maximização da aprendizagem do aluno. No início do ano letivo sentimos bastantes dificuldades neste âmbito pois, para além de termos dificuldade na devida ponderação dos tempos de empenhamento motor nos planos de aula, perdíamos muito tempo na instrução, na organização dos recursos materiais, na organização da classe, nas transições e nos feedbacks. Durante a nossa maturação ao longo do estágio pudemos melhorar consideravelmente a gestão do tempo de aula e alcançar quase todos os objetivos das aulas.

A intervenção pedagógica não se resume às dimensões anteriormente analisadas. Podemos encontrar outros elementos de análise que também são de grande importância, como por exemplo, os estilos de ensino. Estes “*estão relacionados com a apresentação dos conteúdos, sua combinação, organização e orientação da aprendizagem*” (Batalha, 2004, p. 139). É o modo particular como o professor interpreta e concretiza o ensino (Rosado, 1999).

Não é obrigatório que o professor assuma um estilo de ensino, muito pelo contrário, é preferível que ele compreenda a evolução dos processos de ensino-aprendizagem, reaja aos acontecimentos e se adapte à situação tomando as decisões mais ajustadas aos problemas (Almada, Fernando, Lopes, Vicente, & Vitória, 2008), assumindo um estilo de gestão contingencial. Todos os professores têm os seus estilos de ensino, por isso “*os professores*

*estagiários precisam de uma certa margem de liberdade para desenvolver os seus estilos próprios de ensino (o orientador deve estar atento aos diferentes estilos pessoais) ”* (Esteves, 2001, p. 2).

As opções do professor em relação aos estilos de ensino têm de estar enquadradas com a premissa de que *“existem alternativas metodológicas da ação do professor ao nível da intencionalidade, previsibilidade e eficácia”* (Batalha, 2004, p. 123). Nesta ótica, e assumindo que adotamos um estilo gestão, pois utilizámos vários estilos de ensino, passamos a descrever aqueles que considerámos os mais adequados ao ambiente do nosso estágio e à promoção da aprendizagem dos nossos alunos, tendo por referência os estilos de ensino de Mosston (1972, cit. Batalha, 2004).

O estilo comando foi utilizado em situações onde pretendíamos que os alunos tivessem prestações motoras elevadas e maior concentração na tarefa em consonância com uma turma organizada, ordem e disciplina na classe. Portanto, utilizámos este estilo durante as fases de instrução, desenvolvimento das capacidades condicionais e em situações pontuais em todas as aulas. As matérias onde foi mais utilizado foram em natação, ginástica e dança, porque este estilo promove o controlo imediato da execução, o controlo do comportamento motor do aluno e da intensidade da aula (Batalha, 2004). Os inconvenientes mais evidentes que considerámos terem existido na utilização deste estilo foram a uniformização, a falta de individualização e fraco apelo à motivação intrínseca.

Utilizámos o estilo demonstração principalmente nas aulas de dança por apelar à visualização do gesto e ser o mais adequado à aprendizagem dos passos de dança de forma rápida, coordenada e disciplinada. Procurámos utilizar uma demonstração sequencial (Batalha, 2004), onde os passos eram fracionados do menos complexo para o mais complexo, para facilitar a aprendizagem do aluno. Esta perspetiva analítica mostrou-se eficaz pois é adequada à aprendizagem das técnicas de dança e possibilita eficácia maior na reprodução de coreografias. Para além disso, permite uma aprendizagem em simultâneo, uma assimilação eficaz da estrutura rítmica em relação com o movimento, uma gestão do tempo de aula profícua e gera maior motivação.

O estilo que mais utilizámos nas nossas aulas foi o estilo tarefa. Abrangeu as fases iniciais e fundamentais das aulas e principalmente as matérias de jogos desportivos coletivos (voleibol, futebol e basebol). Teve como objetivo promover as interações entre os alunos, desenvolver a autonomia de comportamentos e a individualização de atividades (Petrica, 2007). Com este estilo procurámos criar condições para o processo de diferenciação e

individualização adequados à heterogeneidade da turma e estimular a tomada de decisão e produção de trabalho.

Por fim, utilizámos também o estilo de descoberta guiada principalmente nas aulas de orientação, no sentido de instigar a investigação e descoberta do aluno, criando dúvidas que fossem promotoras da necessidade de procurar uma solução.

Outro elemento que é importante focar na nossa intervenção pedagógica diz respeito aos métodos de ensino das atividades físicas. O método de ensino “*consiste num plano geral, ou padrão, para auxiliar os alunos a aprender determinados conhecimentos, atitudes ou competências*” (Monteiro & Monteiro, 1996, p. 9). De acordo com o PNEF, “*na organização dos processos de aprendizagem e aperfeiçoamento em cada matéria aplica-se o princípio segundo o qual a atividade formativa é tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário*” (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001, p. 28).

Portanto, utilizámos um método analítico nas situações onde procurávamos reportar-nos à técnica, à mecanização de gestos, como foi o exemplo de algumas situações nas aulas de natação, ginástica e dança. Utilizámos um método sistémico no ensino dos jogos desportivos coletivos, procurando elaborar unidades funcionais de complexidade crescente (2x2, 3x3, 4x4, etc.), contextualizadas e reguladas pelos princípios gerais do jogo. Em consonância com este, utilizámos o método global nos momentos finais das aulas de forma a estimular a tomada de decisão diferenciada, os mecanismos percepção-ação e possibilitar aos alunos a aplicação das aprendizagens em contexto de jogo formal.

Um aspeto que também é importante ressaltar é que durante a nossa intervenção pedagógica procurámos garantir a especificidade do plano da turma e a diferenciação de objetivos operacionais e atividades formativas, que considera que a atividade formativa proporcionada aos alunos deverá ser tão coletiva (de conjunto, interativa) quanto possível e tão individualizada (ou diferenciada por grupos de nível) quanto o necessário (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001). Nesta ótica, tivemos o cuidado de ajustar os objetivos das aulas às limitações e potencialidades dos alunos, principalmente àqueles que mostraram características especiais, conforme podemos ver na tabela 1.

No aluno que tinha uma fratura na cartilagem do joelho direito e estava impossibilitado de fazer as aulas, procurámos integra-lo nas atividades que não colocariam em risco a sua condição. Por isso, este aluno realizou as aulas de natação e teve uma participação condicionada nas aulas de basebol. Nas restantes matérias participou nas ajudas pedagógicas (ginástica) e em tarefas de arbitragem (jogos desportivos coletivos), dentro das suas possibilidades. Não obstante, essas tarefas não ocupavam muito tempo de aula do aluno, por

isso sentimos a necessidade de criar um plano de desenvolvimento das capacidades condicionais ajustado à sua condição e que pudesse contribuir positivamente para ela, conforme podemos ver no anexo M. Este plano, foi modificado ao longo do ano de acordo com o princípio da progressão e variabilidade do treino.

No aluno com síndrome de Asperger procurámos conhecer melhor a sua condição. Ficámos a conhecer que a síndrome de Asperger é uma forma de autismo e uma condição que afeta o modo como uma pessoa comunica e se relaciona com os outros e que se caracteriza pela dificuldade na comunicação, dificuldade no relacionamento social e pensamento abstrato (APSA, 2010). Estas características tinham um grau de evolução positivo no nosso aluno, mas no que respeita ao domínio psico-motor, notámos nas primeiras aulas que este apresentava dificuldades na coordenação motora, na realização dos gestos técnicos de uma forma global e no refinamento dos próprios gestos. Para além disso, durante as aulas de jogos desportivos coletivos, apresentou dificuldades ao nível da compreensão do jogo, dos seus princípios gerais e da lógica inerente. Regra geral, o seu nível de desempenho motor em todas as matérias lecionadas em educação física era razoavelmente baixo, embora apresentasse menos dificuldades na natação e orientação. Não obstante, o seu empenhamento era elevado.

Procurámos adotar a melhor estratégia para que o seu nível de aprendizagem fosse maximizado, embora soubéssemos que o aluno não atingiria patamares de proficiência muito elevados. A estratégia que adotámos foi criar condições na turma para que este aluno pudesse evoluir, passando essencialmente pela interação entre colegas. Assim, no sentido de sabermos como era a relação com os colegas, perguntámos se os colegas ajudavam-no nas outras disciplinas, ao qual responderam afirmativamente. Procurámos saber se havia indícios de exclusão e confirmámos que não. Após recolhermos essas informações, utilizámos nas nossas aulas, principalmente nos desportos coletivos e na dança, a estratégia de aprendizagem por pares (*peer teaching*). Utilizada em simultâneo com outras estratégias de ensino é uma estratégia que pode ser muito produtiva, uma vez que transfere a responsabilidade de algumas funções de ensino a um aluno que auxilia (Rink, 2006) e o aluno com mais dificuldade tem uma atenção redobrada e consequente feedback ao seu comportamento motor. Assim, solicitamos aos alunos mais proficientes que auxiliassem o colega. Em cada aula havia sempre um aluno que assumia o papel de “coach” e ao longo das mesmas esse papel era atribuído a outros alunos, sempre que possível e desejado. Para além disso, tivemos um cuidado redobrado na formação de grupos (equipas) no sentido deste aluno ficar mais bem enquadrado.

Relativamente aos restantes alunos com constrangimentos verificámos que não precisavam de estratégias específicas, uma vez que demonstraram ter controlo sobre os seus próprios constrangimentos e sabiam geri-los da forma correta. Não obstante, sempre que precisavam de ajuda ou mostravam sinais de necessidade de auxílio, prontificávamo-nos para atender às suas carências.

Por fim, resta-nos declarar que para cada matéria de ensino produzimos um documento de apoio (sete sobre as matérias de ensino e um sobre a condição física, que podem ser visualizados no dossier do autor deste trabalho), no sentido de personalizarmos a informação teórica que os alunos necessitavam colher, isto é, pretendemos convergir e concentrar o conhecimento teórico mais importante acerca dos conteúdos que estavam sendo lecionados e ajustá-los às necessidades dos alunos e ao seu nível de aprendizagem, almejando a rentabilização do processo ensino-aprendizagem.

Os documentos de apoio foram enviados aos alunos via correio eletrónico, que foi a nossa plataforma de comunicação fora do ambiente das aulas. O “e-mail” funcionou também para o envio de vídeos alusivos às matérias de ensino, para esclarecimento de dúvidas e para o envio de outras informações.

#### **3.1.4. Controlo e Avaliação**

O processo de controlo e avaliação é uma tarefa didático-pedagógica inerente ao trabalho do professor. Esta é legitimamente usada para os seguintes fins (Batalha, 2004; Cardoso & Matos, 2012; Rink, 2006; Rosado, 1999; Rosado & Silva, 2001):

- proporcionar aos alunos informações sobre o seu progresso e status;
- motivar os alunos para a melhoria do seu desempenho;
- facultar ao professor informações sobre o estado atual dos alunos em relação aos objetivos propostos, de modo a reorientar o trabalho docente e reajustar o processo ensino-aprendizagem;
- fornecer ao professor informações objetivas sobre os alunos para fins de classificação;
- avaliar capacidades, habilidades e conhecimentos de uma forma contínua ao longo do processo de formação do aluno ou no final de cada ciclo de aprendizagem, devendo funcionar como um indicador de sucesso;
- fazer um juízo de valor sobre a eficácia do ensino, muitas vezes, com o sentido de conduzir a uma tomada de decisão;
- avaliar o currículo ou programa e a sua eficácia;
- auxiliar o professor na distribuição apropriada dos grupos de alunos;

- permitir o desenvolvimento de um sistema de apoios e complementos educativos e a articulação entre o sistema de avaliação dos alunos e a avaliação do sistema de ensino.

Assim, o processo de controlo e avaliação dos alunos é uma atividade complexa que não se resume a simples aplicação de provas e atribuições de notas (Cardoso & Matos, 2012). *“Deverá ser um conjunto de atitudes que possibilitem, não só, valorizar as potencialidades dos alunos, mas também aperfeiçoar o ato pedagógico”* (Batalha, 2004, p. 153).

Na avaliação é preciso primeiro haver a intencionalidade de identificar as necessidades educacionais para depois ser possível a elaboração de programas de avaliação centrados no processo educativo, permitindo o seu aperfeiçoamento. Nesta lógica, *“o modelo C.I.P.P. procura definir a avaliação como um processo racional onde existe um contexto (C), uma entrada ou input (I), um processo (P) e um produto (P). A informação recolhida com a avaliação permite aos agentes educativos reunirem dados para decidirem subseqüentemente”* (Stufflebeam, 1985, cit. Rosado & Silva, 2001, p. 1).

No enquadramento temporal, a avaliação não deve ser entendida como um momento, mas sim como um período. É por isso que falamos de avaliação contínua, que constitui a ação de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem de forma regular (Rosado, 1999). A mensuração num momento distinto pode ser influenciada pelos fatores extrínsecos e intrínsecos, afetando o desempenho do aluno naquele momento e comprometer o resultado final da avaliação, embora o instrumento e a medida possam ser bastante exatos (Rodrigues C., 2008). Por essa razão, o processo de avaliação deverá englobar a avaliação formativa e sumativa, bem como procedimentos de natureza quantitativa e qualitativa, tornando o sistema de avaliação o mais adequado e justo possível. Esse sistema deve ter em consideração *“a pertinência e as qualidades técnicas das grelhas avaliativas e provas de avaliação, quer no que diz respeito à avaliação formativa, quer à sumativa”* (Batalha, 2004, p. 153).

Quando a avaliação ocorre durante a unidade didática ou o programa de intervenção com a intenção de que o trabalho que está a ser avaliado continuará, a avaliação é designada por avaliação formativa. Quando a avaliação é efetuada no final da unidade didática ou o programa de intervenção, a avaliação é denominada a avaliação sumativa (Rink, 2006).

A avaliação formativa visa regular o processo de ensino-aprendizagem, detetando e identificando metodologias de ensino mal adaptadas ou dificuldades de aprendizagem nos alunos (Rosado & Silva, 2001), de modo a haver os devidos ajustamentos. *“Deve ser a principal modalidade de avaliação, consistindo no acompanhamento permanente da natureza e qualidade da aprendizagem de cada aluno”* (Gonçalves & Aranha, 2008, p. 93). Embora possa dispensar espaço e tempo próprio, implica uma consciencialização por parte do

professor acerca do estado inicial da turma e sua evolução no tempo (Batalha, 2004). Deverá abranger todos os domínios, tornando-se imprescindível para uma estruturação contínua do processo de ensino-aprendizagem, permitindo ao professor, renovar, atualizar ou alterar estratégias de ação ou até mesmo conteúdos e objetivos. A partir dela é possível criar uma linha orientadora que irá indicar se o caminho que os alunos estão a percorrer deverá ou não ser alterado, as falhas que poderão surgir, as aprendizagens que ainda não foram alcançadas e os aspetos que ainda devem ser melhorados (Cortês, 2002). Para além disso, esta avaliação é uma ferramenta muito importante pois tem como objetivo melhorar os aspetos menos positivos no processo ensino-aprendizagem, quer no professor quer no aluno (Santos J. , 2006).

A avaliação sumativa *“traduz-se num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes do alunos, tendo lugar, ordinariamente, no final de cada período letivo, no final de cada ano e de cada ciclo de ensino, podendo, também, ter lugar no final de uma ou várias unidades temáticas que interessa avaliar globalmente”* (Rosado & Silva, 2001, p. 1). Com esta forma de avaliação o professor consegue obter dados resultantes da sua intervenção, que se traduz na classificação obtida pelo aluno (Rodrigues G. , 2003), sendo a atribuição de um valor ou uma nota uma característica principal desta avaliação, que pode ser expressa numericamente numa escala ou de forma mais qualitativa através de feedbacks (Cortês, 2002). Esta avaliação exige uma interpretação o mais rigorosa possível, tendo por base todos os dados recolhidos nas avaliações anteriores e de todo o processo de ensino-aprendizagem, onde o comportamento dos alunos é também alvo de contribuição, não apenas no domínio cognitivo, mas também nos comportamentos e atitudes. Tal como foi referido anteriormente, a avaliação sumativa é realizada no final dos ciclos de aprendizagem e consiste num balanço das aprendizagens assimiladas pelos alunos, ou seja, num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, das competências, das capacidades e das atitudes dos alunos, permitindo tomar decisões sobre a classificação final (Batalha, 2004). A classificação e qualificação dos resultados obtidos neste processo originam um somatório de todas as informações de carácter avaliativo que o professor obteve dos seus alunos ao longo do ano letivo ou de cada unidade didática (Batalha, 2004).

Os métodos de avaliação quantitativos privilegiavam os comportamentos humanos observáveis e passíveis de mensuração (avaliação clássica), permitindo uma valoração mais objetiva e a determinação de padrões comparáveis, porque são baseadas em dados numéricos descritivos (Rodrigues C. , 2008). No entanto, no âmbito da avaliação das aprendizagens, é

preciso avaliar aptidões cognitivas, socioafetivas e motoras, correspondendo estas aptidões ao domínio essencial da avaliação (Rosado & Silva, 2001). Num aluno, estas áreas não podem ser separadas, pois no decorrer da aprendizagem elas fundem-se e estão diretamente ou indiretamente ligadas (Faria, 1986, cit. Bratfische, 2003). Por isso, é importante a união de métodos avaliativos (quantitativo e qualitativo), que incluam aspetos mensuráveis e não mensuráveis, e por meio dessa união, preconizar-se a formação de um ser humano integral (Rodrigues C. , 2008). No seguimento deste raciocínio, “*os processos avaliativos incluem aspetos informais e formais, concretizados em observação sistemática/ assistemática e anotações sobre o interesse, participação e capacidade de cooperação do aluno*” (Betti & Zuliani, 2002, p. 79).

Posto isto, passamos a descrever como foi feita a avaliação dos nossos alunos.

De acordo com os parâmetros de avaliação definidos pelo grupo de educação física da ESJM e aprovados em conselho pedagógico em Julho de 2011, foram consideradas duas grandes áreas de avaliação: uma área específica, que contempla as atividades físicas, a aptidão física e os conhecimentos, e uma área não específica, que engloba as atitudes. Esta avaliação tem como referência a organização dos objetivos em cada uma das áreas e as “*normas de referência para a definição do sucesso em educação física*” definidas no PNEF (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001, p. 35).

**Tabela 5 – Tabela representativa da avaliação aprovada e adotada pela ESJM**

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

De acordo com a tabela 5, podemos visualizar o quadro resumo das áreas gerais e específicas que considerámos na avaliação dos nossos alunos, bem como a ponderação de cada área de avaliação, os conteúdos inerentes a cada uma dessas áreas, os instrumentos que foram utilizados para a sua mensuração e a periodicidade com que foram realizadas as respetivas avaliações.

É fundamental referir aqui que desde sempre o grupo disciplinar de educação física da ESJM tem-se preocupado bastante com as questões da avaliação, no sentido de torná-la mais racional, justa, válida, operacional e realista. Foi nesse sentido que introduziu uma alteração na distribuição da avaliação na área específica da aptidão física, que anteriormente era dicotómica: o aluno encontra-se na *zona saudável de aptidão física*, tem 20 valores na aptidão física; o aluno não se encontra na *zona saudável de aptidão física*, tem 0 valores. Ora esta avaliação não permitia considerar eventuais progressões positivas ou negativas dos alunos, as evoluções nos diferentes testes referentes às componentes da aptidão física e as diferentes zonas (abaixo, dentro, acima) em relação à *zona saudável de aptidão física*. O quadro de referência que ficou estabelecido pelo grupo disciplinar de educação física da ESJM para a avaliação da aptidão física pode ser visualizados na tabela 6 e considera: os alunos são avaliados com dez valores se em todos os testes estiverem situados dentro dos valores de referência da zona saudável de aptidão física e os restantes dez valores são atribuídos em função da progressão e excelência.

**Tabela 6 – Classificação em valores atribuída aos testes *FITNESSGRAM***

Teste	Abaixo da ZSAF e sem progressão positiva	Abaixo da ZSAF mas com progressão positiva	Dentro da ZSAF	Dentro da ZSAF e com progressão positiva	Acima da ZSAF
Milha	0	1,5	3	4,5	6,5
Abdominais	0	1	2	3	5
Extensão de braços	0	1	2	3	5
Extensão do Tronco	0	0,5	1	1,5	1,5
Senta & Alcança	0	0	1	1	1
Flexibilidade Ombros	0	0	1	1	1

**Legenda:** ZSAF – zona saudável de aptidão física

Creemos que esta foi uma evolução muito positiva do sistema de avaliação da ESJM, embora seja discutível o fato de ser uma avaliação normativa, isto é, utiliza como “*padrão de referência a norma – normativa – o que acontece quando os desempenhos dos alunos são comparados entre si por relação a uma norma, sendo a avaliação orientada por um conjunto de regras comuns*” (Gonçalves & Aranha, 2008, p. 93).

Podemos visualizar nos princípios de elaboração do plano de turma do PNEF que:

*“No processo de avaliação formativa, os valores inscritos na Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF – Bateria de testes Fitnessgram), para cada capacidade motora, devem ser considerados como uma referência fundamental. A natureza e o significado do nível de aptidão física e suas implicações como suporte da saúde e bem-estar e como condição que permite ou favorece a aprendizagem, tornam fundamental que em cada ano de escolaridade os alunos atinjam essa zona saudável”* (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001, p. 29).

No entanto, de acordo com o manual de aplicação de testes, “*o fitnessgram foi concebido para avaliar e educar os jovens acerca da aptidão física. Esta informação pode ser utilizada de diferentes maneiras, dependendo da concepção de avaliação do professor, escola ou clube. Existem diversas concepções de avaliação que devem estar de acordo com um quadro diferenciado de objetivos do programa*” (The Cooper Institute for Aerobics Research, 2008, p. 7). Creemos que a concepção mais correta a adotar pelo professor é a autoavaliação, abordagem que o mesmo livro aponta. É uma abordagem mais centrada no aluno e na sua aprendizagem, com a principal finalidade de que este adquira competências para compreender e avaliar a sua aptidão física, não só ao longo dos períodos letivos, mas também ao longo da sua vida (The Cooper Institute for Aerobics Research, 2008), induzindo assim comportamentos que permitam contribuir positivamente para a gestão do seu estado de saúde.

Nesta ótica, realizámos a avaliação da aptidão física dos nossos alunos segundo os protocolos do *fitnessgram* (The Cooper Institute for Aerobics Research, 2008), procurando integra-los em parte das funções de avaliador (e.g. contagens). Do nosso ponto de vista, não é prudente que os alunos assumam a totalidade do papel de avaliador, pois têm uma tendência natural para favorecer os colegas executantes e em não seguir os protocolos com rigor, influenciando a validade dos testes. Para além disso, procurámos averiguar os seus conhecimentos relativamente aos testes de aptidão física, desenvolvimento das capacidades condicionais e sua importância, nos testes de avaliação sumativa.

Relativamente à avaliação das atividades físicas procurámos utilizar uma avaliação por referência a critérios (criterial), que consiste em avaliar o conhecimento ou comparar o estado

do aluno em relação a critérios pré-estabelecidos, constituídos pelos objetivos de ensino (Gonçalves & Aranha, 2008; Rosado & Silva, 2001; Portela & Gomes, 2009). Consideramos que é uma forma de avaliação mais adequada ao contexto, já que permite avaliar a execução do aluno num campo específico de comportamentos essenciais do ensino (relacionados com os objetivos previamente formulados) e leva em consideração as condições de prática e constrangimentos da aprendizagem (Rosado & Silva, 2001; Portela & Gomes, 2009). A “ (...) *determinação de critérios está diretamente ligada aos objetivos anunciados, pondo em evidência uma pedagogia por objetivos*” (Portela & Gomes, 2009, p. 36).

A partir das grelhas de avaliação e os procedimentos referidos na avaliação diagnóstica, procedemos à avaliação final em cada atividade física. De acordo com o planeamento, as matérias lecionadas em cada período eram avaliadas no final do mesmo e a soma da média final em cada matéria contribuía para 65% da nota final do aluno.

No que diz respeito à área específica de conhecimentos, decidimos que seria mais conveniente realizar um teste de avaliação sumativa no final de cada período, porque dessa forma conseguiríamos aferir individualmente os “saberes” teóricos que os alunos deveriam assimilar. Os testes escritos de avaliação sumativa foram elaborados tendo por base as aprendizagens consolidadas no decorrer do respetivo período e os documentos de apoio fornecidos por nós. Após a sua estruturação final procedemos à elaboração dos critérios de correção e posterior discussão com a orientadora cooperante, a fim de determinarmos a adequação deste instrumento à turma, os seus conteúdos, grau de dificuldade e clareza das perguntas.

Elaborámos e aplicámos também um teste escrito de avaliação sumativa, para cada matéria lecionada no decorrer dos respetivos períodos letivos, ao aluno que apresentou como condição médica uma fratura na cartilagem do joelho direito. Isto porque, o regulamento de avaliação de educação física da ESJM estabelece que: o aluno que, comprovadamente (através de atestado médico), não possa realizar qualquer tipo de exercício físico, na totalidade ou em parte significativa das aulas lecionadas numa dada matéria, a sua classificação nessa matéria será resultante da realização de testes escritos, sobre a matéria que o aluno está impossibilitado de praticar.

Por fim, na área não específica das atitudes procedemos à atribuição da seguinte classificação: 0,25 valores para a autonomia, de acordo com a realização e cumprimento das tarefas propostas na aula (o aluno é autónomo e independente do controlo do professor); 0,75 valores para a responsabilidade, de acordo com o cumprimento das regras estabelecidas (regulamento interno, PNEF, normas de utilização das instalações e regras estabelecidas pelo

professor); e 2 valores para a participação, de acordo com o nível de envolvimento do aluno no contexto da aula, observado por referência à escala expressa na tabela 7.

**Tabela 7 – Discriminação do parâmetro de avaliação - 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

Concluindo, resta-nos afirmar que o conceito de avaliação é bastante abrangente, já que inclui a utilização tanto de instrumentos quantitativos como de dados qualitativos, no entanto, qualquer programa de avaliação depende sempre da qualidade dos seus instrumentos de medida, com implicação diretas na validade da avaliação (Guedes, 2004). Os professores têm-se preocupado cada vez mais em utilizar instrumentos específicos, construídos em função dos objetivos pré-estabelecidos e focados em indicadores pedagógicos concretos, demonstrando uma franca aposta na sua *validade e fidelidade* (estabilidade, consistência e homogeneidade), e na sua diversidade de instrumentos a utilizar (Rosado & Silva, 2001).

*“Pode-se dizer que algumas mudanças estão a ser efetuadas, reforçando a função formativa da avaliação, a importância de retenção por parte dos alunos, o reforço do papel dos alunos e professores assim como a articulação entre o sistema de avaliação dos alunos e a avaliação do sistema de ensino”* (Gonçalves & Aranha, 2008, p. 94).

Neste contexto, a avaliação tem de ser encarada como uma constante indução à participação ativa dos alunos nas suas aprendizagens e de se centrar nos ganhos de aprendizagem, tendo por referência o indivíduo no seu processo de transformação (Guedes, 2004).

### **3.2. Assistência às aulas**

No início do primeiro período acompanhámos integralmente a prática letiva dos colegas de estágio. Durante essas aulas fomos registando as observações mais pertinentes feitas pela orientadora cooperante, que foram importantes para sinalizar erros, problemas, obstáculos nos

professores estagiários e promover discussões acerca da gestão operacional do processo ensino-aprendizagem. No final dessas aulas, acompanhávamos a análise e discussão da aula entre a orientadora cooperante e o professor estagiário, recolhendo informações sobre aspectos relevantes a considerar na lecionação das aulas e reconhecer diferentes dificuldades. Foi importante ter havido essa observação informal e discussão das aulas, na medida em que permitiu-nos ter outra sensibilidade sobre os aspectos didático-pedagógicos durante a aula de educação física e promoveu melhorias na nossa intervenção nas aulas. Fomos melhorando progressivamente as nossas capacidades e à medida que nos sentíamos mais confiantes tivemos a sensação que seria mais importante investir o tempo de observação dos colegas noutras tarefas de estágio. Por isso, sensivelmente a meio do primeiro período deixámos de acompanhar essas aulas.

Embora os contributos destas observações e discussões tenham sido muito importantes, concordamos que a observação ocasional, não organizada, sem regras, não possui qualquer carácter científico, embora possa ter uma função formativa ou de verificação (Sarmiento, Rosado, Rodrigues, Veiga, & Ferreira, 1990). Por isso, decidimos que a seria importante realizar uma *“observação sistemática baseada num conjunto de processos lógicos que garantem níveis acrescidos de objetividade e de valor científico”* (Sarmiento, Rosado, Rodrigues, Veiga, & Ferreira, 1990, p. 14).

A utilização de sistemas de observação visa uma análise de comportamentos de ensino (Sarmiento, 2004), ou seja, a metodologia observacional constitui uma das opções de estudo científico do comportamento humano que reúne especiais características no seu perfil básico (Anguera, Blanco, López, & Hernández, 2000). Assim, a observação permite-nos recolher dados e/ou acontecimentos e registá-los instantaneamente, de acordo com os objetivos pré-definidos. Essa recolha de informação possibilita a reflexão sobre os comportamentos adotados pelo professor observado, identificar problemas e criar estratégias para a sua solução, orientar as nossas práticas letivas no sentido de melhorar o nosso comportamento e o próprio processo ensino-aprendizagem. Para tal, é importante ter em conta que *“observar é mais do que olhar, é colher significados diferentes com um sentido particular”* (Sarmiento, 2004).

Posto isto, considerámos pertinente realizar a assistência às aulas utilizando uma metodologia observacional, recorrendo à observação direta não interferente, para não envolver interações verbais específicas entre observador e observado (Sarmiento, Rosado, Rodrigues, Veiga, & Ferreira, 1990).

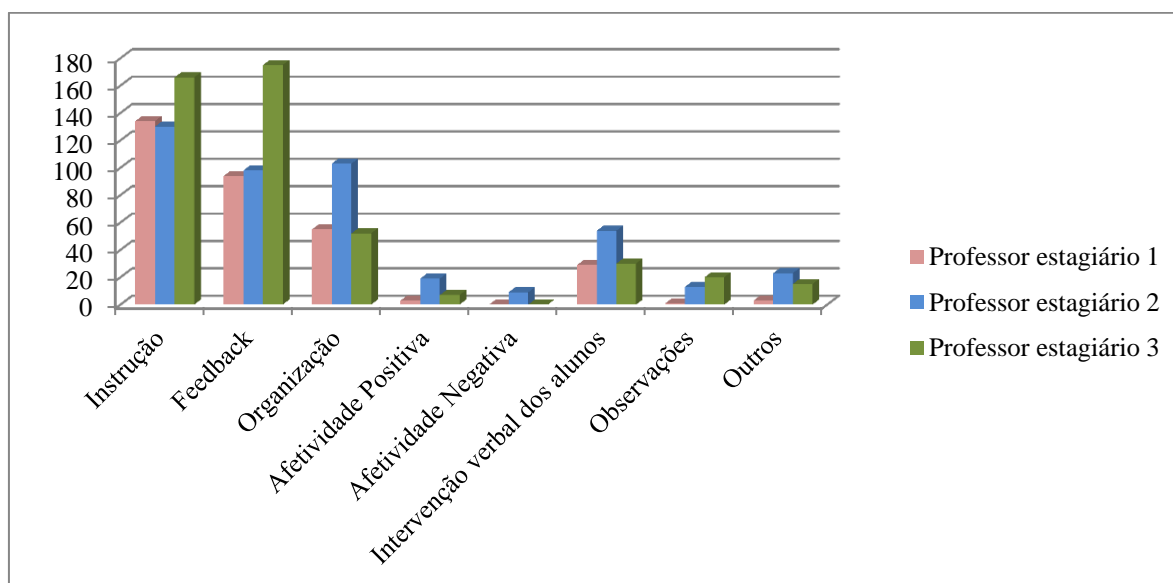
As observações sistemáticas deveriam ter sido realizadas mais cedo e não apenas no 3º período, para que os dados recolhidos pudessem ter mais repercussões positivas. Uma vez que a investigação para esta atividade de estágio foi feita tardiamente, tivemos alguma dificuldade em escolher os melhores instrumentos em função das nossas necessidades. Procurávamos 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, fizemos as observações como determinam as linhas orientadoras de estágio: estagiário-estagiário e estagiário-professor experiente. O foco da observação a estes últimos teve como objetivos: adquirirmos mais conhecimento no que respeita aos comportamentos dos professores experientes; compreendermos os comportamentos de ensino em geral; retirarmos dados que possibilitassem uma comparação connosco (professores estagiários); e verificar se podemos determinar se há diferenças significativas entre ambos.

O instrumento utilizado para a observação sistemática foi o sistema de observação do comportamento do professor desenvolvido por Maurice Piéron (Sarmiento, Rosado, Rodrigues, Veiga, & Ferreira, 1990). Este sistema tem por objetivo estudar o comportamento dos professores em ambientes educacionais, permitindo traçar um perfil dos comportamentos mais frequentes, com base em 7 categorias de análise, que representam alguns dos comportamentos mais frequentes dos professores: instrução, feedback, organização, afetividade, intervenções verbais do aluno, observação e outros comportamentos (Sarmiento, Rosado, Rodrigues, Veiga, & Ferreira, 1990). Este instrumento *“trata-se de um registo de grande grau de objetividade, cuja validade está assegurada por aplicações sucessivas em diversos trabalhos de investigação (...) podendo ser utilizado em situações de autoscopia e feedback, apresentando, adicionalmente, a vantagem de se possuir valores de referência na literatura que podem ser confrontados com os valores de cada perfil individual”* (Sarmiento, Rosado, Rodrigues, Veiga, & Ferreira, 1990, p. 71). De acordo com as regras de registo, dividimos o tempo de aula em cinco períodos de 15 minutos, onde observámos os primeiros três minutos de cada um desses períodos e fizemos os devidos registos. Os registos destas observações foram feitos por ocorrência, em grelhas adaptadas por nós (anexo N) com base no sistema de observação do comportamento do professor de Maurice Piéron.

### **3.2.1. Estagiários a estagiários**

No tratamento de dados resultante da observação do professor estagiário ao professor estagiário, somámos a totalidade das ocorrências para cada categoria (7), em 7 aulas de

educação física dos professores observados. Encontrados os totais e criámos o devido gráfico representativo, como podemos visualizar na figura 3.



**Figura 6 – Resultados do sistema de observação do comportamento do professor estagiário**

De acordo com a figura 3, de um modo geral, verificou-se que os comportamentos mais observados foram os 3 primeiros da hierarquia organizacional das categorias. Ou seja, foram os 3 mais importantes do sistema: instrução, feedback e organização.

A instrução verificou-se como o comportamento mais predominante, à exceção do professor estagiário 3, em que o comportamento mais verificado é o feedback, mas com uma diferença pouco significativa. Estes resultados poderão advir da inexperiência dos professores estagiários ou da necessidade de transmitir os conteúdos de forma clara e objetiva para que os alunos os compreendam. No entanto, não poderá ser descurado o facto de não estarem contextualizados estes valores e portanto a sua justificação ser incerta.

Quanto ao feedback, os professores estagiários 1 e 2 apresentaram valores semelhantes. O professor 3 destacou-se com mais ocorrências de feedbacks, possivelmente devido à sua experiência profissional. Nessa ótica, ficámos com a sensação que passou mais tempo a dar indicações aos alunos para que estes pudessem evoluir nas matérias de ensino.

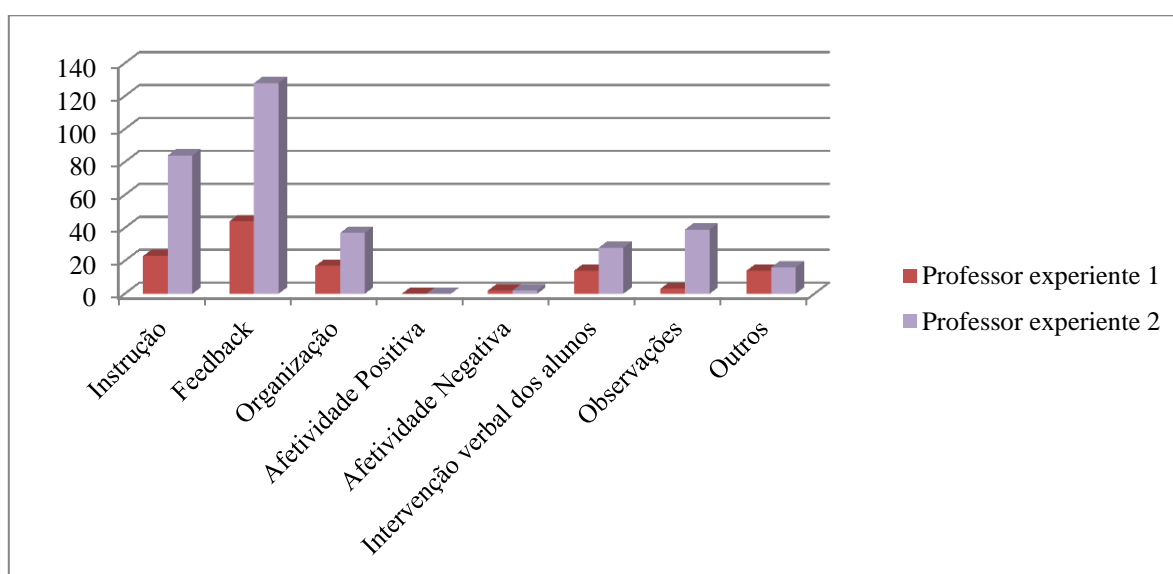
No que respeita à organização o professor estagiário 2 destaca-se, apresentando valores mais altos que os colegas. Este aspeto poderá estar relacionado com uma menor capacidade na gestão da organização podendo, eventualmente, penalizar a fluidez da aula.

A falta de contextualização, relativamente ao tipo de aula, às matérias de ensino em questão, aos momentos de registo, impossibilita-nos de tecer conclusões mais assertivas. No

entanto, permite-nos efetuar comparações e nesse sentido poderemos analisar e em consequência melhorar o nosso comportamento nas aulas com ênfase nas categorias estudadas.

### 3.2.2. Estagiários a professores

Antes da apresentação dos resultados obtidos nas observações aos professores experientes é importante referir que o professor 1 apenas foi observado em 3 aulas, enquanto o professor 2 foi observado em 7 aulas. A figura 4 representa os totais de ocorrências de cada categoria, para cada professor experiente.



**Figura 7 – Resultados do sistema de observação do comportamento do professor experiente**

Verificámos que os comportamentos predominantemente observados foram o feedback, a instrução e a organização. Tal como nos professores estagiários, estes comportamentos foram observados nos professores experientes, possivelmente por serem os mais importantes para o sucesso da aula.

Na categoria instrução e na organização os estagiários têm valores de ocorrência mais elevados. Possivelmente, a experiência dos outros professores permite-lhes manter a classe organizada durante mais tempo, despender menos tempo nas transições entre exercícios e dar instrução menos vezes os seus alunos.

Relativamente ao feedback, os professores experientes mantêm-se mais expressivos que a generalidade dos professores estagiários. Aqui seria interessante ter observado o feedback e compará-lo entre os dois tipos de professores, ou seja, utilizar o sistema de observação do

feedback e perceber que tipo de feedback é mais utilizado, de que forma é normalmente atribuído, a quem é dirigido e se é dado de forma positiva ou negativa.

Os dados obtidos permitem identificar diferenças de comportamento entre professores experientes e professores estagiários e assim corroborar que os professores estagiários tendem para um menor recurso a feedbacks e a instrução é provida de demasiada informação, precisão e concisão (Piéron, 1982).

Sabemos que este estudo apresenta algumas limitações. As observações realizadas podiam ter sido mais numerosas, mais cuidadas, resultando em estudos que poderiam ser publicados. Não obstante, esta atividade de estágio contribuiu bastante para o desenvolvimento de competências relacionadas com as nossas funções de professor, tornando a nossa intervenção mais conscienciosa, eficaz e eficiente.

#### 4. ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR

*“A escola é um sistema social resultante da interação de uma pluralidade de agentes individuais (professores, diretor, alunos, funcionários, etc.) cujas relações recíprocas são mutuamente orientadas, isto é, são definidas e transmitidas por um sistema de expectativas culturalmente estruturadas e compartilhadas”* (Falcão, 1992, cit. Abdulmassih, 2004, p. 11). Essas relações, por vezes, não ultrapassam os papéis ou funções que cada um desses agentes desempenha na comunidade escolar. Consequentemente existe uma notória falta de interligação entre os diversos agentes na persecução de determinadas metas estratégicas da instituição escolar.

Segundo a teoria histórico-cultural de Vygotsky, *“o indivíduo se constitui enquanto tal, não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas principalmente, através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes”*. (Abdulmassih, 2004, p. 13). A variedade de papéis, funções e culturas no seio da comunidade escolar exige um trabalho de articulação, para que ações individuais contribuam efetivamente para a consecução dos objetivos pedagógicos da escola (Marcelos, 2009). Nesta ótica, é importante que sejam dinamizadas atividades que estimulem a integração social e interação entre os agentes presentes na escola em diversas dimensões (Marcelos, 2009), como por exemplo, sociais, políticas, pedagógicas e administrativas.

Nesta linha de pensamento, procurámos desenvolver uma atividade de intervenção na comunidade escolar que seguisse uma lógica de interligação sob três vetores: o pessoal, o estrutural e o temporal. No vetor pessoal, pretendemos articular diferentes agentes da comunidade escolar, com enfoque nos nossos alunos e na sua interceção com colegas, professores, funcionários e administração da escola. No vetor estrutural, considerando que está relacionado com as atividades de estágio, quisemos articular a nossa ação de intervenção na comunidade escolar e de extensão curricular num só tema. No vetor temporal, desejámos articular o nosso estágio com o estágio de anteriores colegas estagiários na ESJM, pois concederia uma certa continuidade ao que anteriormente foi realizado, permitindo recordar o passado, atuando no presente e a pensar no futuro. Assim, determinamos que a atividade a realizar seria na área da saúde e prevenção.

Em primeiro lugar, procurámos descobrir nos documentos oficiais da ESJM possíveis desígnios em prol da interação da comunidade escolar e dos seus benefícios e de eventos relacionados com a promoção da atividade física e saúde. Notámos que o seu plano anual

refere três grandes prioridades que constituem os seus eixos de desenvolvimento. Um desses eixos diz respeito à articulação entre as diversas estruturas de coordenação pedagógica entre estas e a comunidade, cujos objetivos são: *“reforçar formas de articulação das diversas estruturas da escola; desenvolver e potenciar iniciativas e projetos que possam contribuir para uma melhor imagem da escola e acentuar a sua própria identidade; e organizar e melhorar a qualidade e funcionamento dos espaços internos e externos da nossa escola”* (ESJM, 2011b, p. 30). É neste âmbito que está enquadrado o projeto “dia da escola saudável”, liderado por elementos do grupo disciplinar de educação física da própria escola, com vista a promoção da saúde. Este caracteriza-se pela organização pontual, no turno escolar da manhã, de diversas atividades de natureza desportiva e gastronómica, de rastreios e de ações de sensibilização. Intencionalmente, todos os agentes escolares são estimulados a participar e a envolverem-se nas atividades.

De acordo com as pretensões do estágio pedagógico e com a nossa lógica de articulação, determinámos que a nossa atividade de intervenção na comunidade escolar enquadrar-se-ia no “dia da escola saudável”. Nessa sequência, realizámos uma ação de sensibilização, para os nossos alunos, com a devida antecedência, sobre a medição dos indicadores de saúde, capacitando-os para intervir na comunidade escolar. Em seguida, convidámo-los a participar no dia da escola saudável, desempenhando funções relacionadas com a medição dos indicadores de saúde. Na nossa ótica, esta intervenção contribuiria para o desenvolvimento pessoal, social e aperfeiçoamento das habilidades para a vida, tanto dos alunos, como dos participantes (comunidade educativa).

A parte principal da nossa ação de intervenção na comunidade escolar, denominada “medição dos indicadores de saúde”, que se realizou no dia 22 de Março de 2012, entre as 08:00h às 13:00h, teve como objetivo alertar e incentivar toda a comunidade educativa para o diagnóstico de determinados parâmetros de saúde e sua consequente regulação contínua. No corredor principal da escola foram montadas três estações com os instrumentos necessários para as respetivas medições, cujos alunos aderentes ficaram responsáveis autonomamente, mas supervisionados pelos professores estagiários. Participaram 27 alunos, pertencentes às turmas dos mesmos, que tentaram cativar toda a comunidade escolar, incluindo professores, alunos, funcionários e outros participantes, a realizar a medição dos indicadores de saúde, nomeadamente: composição corporal (peso, altura, IMC, % massa gorda), e da pressão arterial (sistólica, diastólica, FCrepouso).

Considerámos que esta atividade foi um meio de sensibilizar a população escolar para a gestão do próprio estado de saúde, partindo do pressuposto de que uma das ações de

prevenção fundamentais é o diagnóstico, que tem como objetivo identificar sinais e sintomas precoces de doenças (Silva R. , 2010). O diagnóstico simples pode ser feito pelo próprio indivíduo sem ajuda de terceiros, desde que tenha conhecimento do que pretende e deve avaliar. A avaliação do estado de saúde é feita através da análise de diversos parâmetros, como por exemplo: estratificação do risco, função respiratória, nível de atividade física, composição corporal e sistema cardiovascular. Estes dois últimos parâmetros deverão ser frequentemente analisados, uma vez que interferem diretamente com o estado de saúde. Para cada parâmetro podemos considerar diferentes variáveis de análise de forma a obter indicadores que sejam comparáveis com as tabelas de referência. Por exemplo, na composição corporal podemos relacionar o peso corporal com a altura, que nos dará o índice de massa corporal. É uma forma muito simples de um indivíduo determinar se está, ou não, dentro do intervalo considerado “saudável” e identificar se carece de uma intervenção.

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

Em termos gerias, podemos afirmar que a atividade correu dentro do que expectávamos. Os alunos cumpriram as suas tarefas dando o seu melhor, quer a nível técnico quer a nível social, procurando cativar possíveis participantes para o “rastreo”. O entusiasmo e o empenho foram notas dominantes, que se refletiram no número considerável de “utentes” que aderiram e se mostraram satisfeitos. Consideramos que esta atividade contribuiu para o enriquecimento dos alunos que realizaram as medições, uma vez que, *“o processo de interações sucessivas entre as pessoas parte de uma relação vincular, portanto, é através do outro que o indivíduo adquire novas formas de pensar, agir e desta forma construir novos conhecimentos”* (Abdulmassih, 2004, p. 12). Para além disso, parte da comunidade escolar teve a possibilidade de ficar mais esclarecida em relação aos indicadores de saúde e à importância da sua monitorização.

Concluimos que esta ação teve sucesso pois, para além de ultrapassar o âmbito restrito da atividade curricular relativa às aulas de educação física, cumpriu com os objetivos propostos. Foi planeada com relativa antecipação, a mobilização dos recursos foi eficaz e contribuiu positivamente para os alunos, professores estagiários e a comunidade escolar.



## 5. ATIVIDADES DE INTEGRAÇÃO NO MEIO

### 5.1. Estudo caso

O estudo caso é um método de investigação que é especialmente adequado quando “*procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores*” (Araújo, Pinto, Lopes, & Pinto, 2008, p. 4). Ao mesmo tempo pretende-se desenvolver teorias mais genéricas a respeito do fenómeno observado (Fidel, 1992, cit. Araújo, Pinto, Lopes, & Pinto, 2008), proporcionar conhecimento acerca desse fenómeno, relatar factos, descrever situações, explicar, avaliar, analisar, transformar, comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso (Gomez, Flores & Jimenez, 1996, cit. Araújo, Pinto, Lopes, & Pinto, 2008). Uma das grandes vantagens do estudo caso é a sua “*aplicabilidade a situações humanas e a contextos contemporâneos de vida real*” (Dooley, 2002, cit. Meirinhos & Osório, 2010, p. 52).

Geralmente, a seleção de um objeto de estudo caso em contexto de estágio pedagógico emerge da realização da caracterização da turma. Nesse sentido, escolhemos uma aluna portadora de diabetes mellitus tipo I, insulino-dependente com hipoglicémias periódicas e uma cetoacidose a 13 de Maio de 2012, o que implicou o seu internamento hospitalar.

Este estudo caso teve o objetivo de estimular no sujeito em estudo comportamentos de auto-regulação da glicemia a partir da realização adequada de exercício físico, em conformidade com a alimentação apropriada e medicação (insulina); fornecer ferramentas práticas para fomentar a autodescoberta e o autoconhecimento em relação à sua condição médica (diabetes mellitus tipo I); dar a conhecer as variáveis relativas ao planeamento do exercício físico, formas de gestão dessas variáveis e implicações com os níveis de glicémia; focar as precauções a tomar sempre que é realizado exercício físico; e realizar pelo menos um treino personalizado para que a aluna compreenda todas as estratégias tomadas e proceder ao controlo prático de algumas variáveis.

Numa primeira fase fizemos uma pesquisa exaustiva acerca da diabetes mellitus tipo I, sua definição e enquadramento patológico e em seguida sobre a influência da atividade física na mesma.

Descobrimos que a prática regular de exercício físico tem vindo a demonstrar benefícios muito importantes para o paciente portador de diabetes tipo I, já que contribui diretamente para a diminuição da glicemia, reduz os níveis de ácidos gordos no sangue e diminui a carga de trabalho do pâncreas, e indiretamente para a melhoria do controlo da glicose no sangue,

redução de fatores de risco de doenças cardiovasculares, prevenção de complicações crônicas degenerativas, contribui para a perda de peso, melhora o bem-estar geral, além de benefícios psicossociais (American Diabetes Association, 2002).

Assim sendo, o nosso estudo caso teve o objetivo de iniciar um programa de exercício físico com aluna que foi objeto de estudo de forma a:

- estimular comportamentos de autorregulação da glicemia a partir da realização adequada de exercício físico, em conformidade com a alimentação apropriada e medicação (insulina);
- fornecer ferramentas práticas para fomentar a autodescoberta e o autoconhecimento em relação à sua condição médica (diabetes mellitus tipo I);
- dar ênfase aos potenciais contributos deste programa;
- facultar o conhecimento das variáveis relativas ao planeamento do exercício físico, formas de gestão dessas variáveis e implicações com os níveis de glicémia;
- focar as precauções a tomar sempre que é realizado exercício físico;
- realizar pelo menos um treino personalizado para que a aluna compreenda todas as estratégias tomadas e proceder ao controlo prático de algumas variáveis.

Consequentemente, realizámos uma pesquisa para descobrirmos e aprendermos que metodologias devíamos utilizar. Encontrámos aspetos pertinentes, nomeadamente: relativos à avaliação médica, recomendações para a avaliação em exercício, recomendação para a programação do exercício e considerações a ter antes, durante e após o exercício (anexo O).

A partir deste estudo caso pudemos explorar o nosso conhecimento relativamente à diabetes e às implicações, benefícios, cuidados e recomendações em relação à atividade física. Foi importante para percebermos o mecanismo de controlo da glicose, as deficiências desse sistema, decorrentes da condição do diabético tipo I e tipo II, e de que forma a atividade física poderá contribuir para um melhor controlo dos níveis de glicose no sangue.

Foi interessante perceber os constrangimentos a que um sujeito diabético está sujeito e, algo alarmante, que o seu estado de saúde, não sendo controlado com devida atenção, pode ter complicações graves. Foi aqui que encontramos a nossa motivação para a realização deste estudo caso e sentimos que poderíamos dar algum contributo à aluna em estudo.

Uma vez alcançados todos os objetivos, exceto a realização de pelo menos um treino personalizado para que a aluna compreendesse todas as estratégias tomadas e procedesse ao controlo prático de algumas variáveis, decidimos que seria importante acompanhar a aluna nos primeiros dias da realização de um programa de treino. Por questões relacionadas com a limitação de tempo, fica apenas relatado neste documento aquilo que foi feito até à realização

desse treino personalizado. Agendámos para a semana de 18 a 22 de Junho uma reunião com a mãe da aluna para mantê-la cognoscente daquilo que pretendíamos com o programa de exercício físico e podermos agendar com ambas o dia de início do programa, bem como as aulas subsequentes.

Pretendíamos utilizar, apenas como referência para a aluna ter uma melhor noção dos diversos parâmetros, um frequencímetro durante uma caminhada regular (igual às que realiza rotineiramente) e uma caminhada utilizando um método intercalado (programa de exercício físico). A partir da comparação entre o perfil da frequência cardíaca e o dispêndio energético poderíamos chegar a algumas conclusões relativamente ao tipo de treino mais indicado para a perda de peso objetivada pela aluna.

Seria importante manter um acompanhamento na primeira fase do programa, no sentido de controlar e comprovar se os objetivos estão a ser atingidos, mas o mesmo tempo seria fundamental que a própria aluna criasse estratégias que a permitiam controlar autonomamente o seu programa de exercício físico dentro das suas limitações de conhecimento.

Para concluir, consideramos que este estudo caso tinha um grande potencial de desenvolvimento mas ficou muito aquém das possibilidades, essencialmente pelos sucessivos impasses na tomada de decisão. Tivemos muita dificuldade em determinar que aluno seria escolhido, pois todos os cinco alunos sinalizados na direção de turma pareciam fornecer condições para bons estudos caso. O tempo foi passando e os impasses continuaram. Só no terceiro período foram produzidos os primeiros documentos efetivos sobre este estudo caso. Não obstante, conseguimos realizar uma boa pesquisa e atuar no âmbito daquilo que nos era possível e favorável.

Embora o espaço temporal e a tomada de decisão estejam interligados, notámos que a má gestão do tempo disponível para o estudo caso foi um dos fatores que contribuiu para o seu insuficiente sucesso. Não só dedicamos tardiamente tempo para a sua realização, como fomos adiando sucessivamente o seu prazo de elaboração. Devíamos ter estabelecido prazos mais cedo e cumprido com os mesmos. E para tal, sermos mais assertivos na tomada de decisão, independentemente do aluno escolhido, ou estudo a realizar.

Analisando mais detalhadamente, notámos também que a falta de sistematização contribuiu para que este estudo de caso ficasse incompleto. A corroborar com esta ideia vemos que “*as questões iniciais de investigação orientam a procura sistemática de dados para extrair conclusões*” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 56). Por isso, não devemos dispensar recursos excessivos numa atividade de estágio em detrimento das outras. É imperativo uma boa organização e interligação de recursos para cada uma delas.

## **5.2. Ação de extensão curricular**

A comunidade escolar engloba os alunos, professores, funcionários, encarregados de educação, que se intercetam causalmente no espaço físico escolar. É uma população que por circunstâncias relacionadas com os diversos mecanismos de socialização, transmitem informações e conhecimentos, estimulam hábitos e comportamentos. Por isso, qualquer ação dinamizada que abranja a comunidade escolar, ou parte dela, poderá ter efeitos mobilizadores nesta população.

Nesta ótica, se conseguíssemos sensibilizar esta comunidade para a importância da atividade física, da alimentação saudável e da espiritualidade no estado de saúde pessoal, provavelmente estaríamos a estimular comportamentos saudáveis, ou pelo menos, uma consciencialização da importância desses comportamentos.

Foi com essa intencionalidade que realizamos uma conferência denominada “uma mente sã, num corpo sã”, que decorreu no penúltimo dia de aulas do 2º período, concretamente no dia 22 de Março de 2012, entre as 08:30h e as 09:30h.

De acordo com o que foi referido no capítulo 4, procuramos interligar a ação de intervenção na comunidade escolar e de extensão curricular num só tema: saúde e prevenção. Por isso, decidimos que seria pertinente realizar primeiro a conferência, logo no primeiro horário de aulas durante a manhã, para haver uma natural continuidade para a seguinte atividade - a medição dos indicadores de saúde.

Uma conferência exige sempre especialistas para exporem determinado assunto de um ponto de vista mais técnico ou científico. Por isso, procurámos convidar alguns preletores com créditos nas áreas que pretendíamos abordar. Nessa ótica, convidámos os seguintes preletores:

- Professor Doutor Rui Ornelas, que fez a primeira comunicação - “A importância da atividade física nos hábitos de vida saudável”;
- Dra. Nádía Brazão, que fez a segunda comunicação - “A importância de uma Alimentação Saudável - Dicas Práticas”;
- Enfermeira Isabel Silva, que fez a terceira comunicação - “A importância da espiritualidade, num projeto de vida saudável”.

Podemos afirmar que houve bastante adesão pelo público em geral, pois a sala de conferências ficou completamente lotada. Alguns alunos não puderam participar pois já não havia assentos disponíveis. Embora tinha havido alguma falta de atenção de alguns participantes, evidenciada pelo burburinho na para de trás da sala, de uma forma geral todos os participantes mostraram interesse na conferência.

Embora, a organização desta atividade tenha corrido bem, houve um pormenor que falhou – a moderação. A moderação pouco assertiva levou a que um dos preletores se estendesse no tempo e penalizasse as restantes preleções. Como o tempo da conferência ultrapassou o previsto, a maioria dos alunos e professores abandonou a sala, pois tinham aulas no horário seguinte.

Não obstante, considerámos que foi uma ação de sucesso e o público mostrou ter ficado consciencializado da importância da atividade física, da alimentação saudável e da espiritualidade no estado de saúde pessoal. Assim sendo, cumprimos os objetivos a que nos propusemos.

Para concluir, assumimos um papel de agentes de intervenção na nossa comunidade escolar na promoção da saúde, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social, através do fornecimento de informação, de ações de sensibilização de educação para a saúde e contribuindo para o aperfeiçoamento das habilidades para a vida. A fazermos isso aumentamos as opções disponíveis para as pessoas exercerem mais controlo sobre a sua própria saúde e sobre os seus ambientes, e de fazer escolhas favoráveis à saúde, conforme a carta de Ottawa (World Health Organization, 2009).



## 6. ATIVIDADES DE NATUREZA CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA

### 6.1. Atividade científico-pedagógica individual

Com esta ação, quisemos sensibilizar os professores de educação física da nossa escola acerca da importância da abordagem do *snorkeling* em contexto escolar, como atividade complementar de um currículo que prevê a lecionação da natação enquanto matéria (alternativa) de ensino, focando as vantagens e os benefícios mais importantes para os alunos.

Pretendemos também, contribuir para o ganho de competências teórico-práticas do nosso público-alvo, relacionadas com a temática, através de uma exposição oral e do fornecimento de uma ferramenta (documento de apoio) que proporcione algum suporte, na eventualidade de se sentirem estimulados a lecionar aulas de *snorkeling*.

Neste nosso trabalho justificamos a importância e a pertinência do tema, o seu enquadramento, os objetivos da ação, e a sua estruturação. Em seguida, explanamos detalhadamente os aspetos a ter em conta na organização de uma aula de *snorkeling*, nomeadamente: idade mínima do praticante, duração recomendada, local de prática, equipamento específico (máscara, *snorkel*, barbatanas), destinatários, avaliação diagnóstica, objetivos, estruturação da aula (parte inicial, fundamental e final).

Se analisarmos com atenção o PNEF, verificamos que o objetivo específico assinalado no ponto 1.1 do nível elementar da natação indica que o aluno em situação lúdica ou exercício “*coordena e combina a inspiração/expiração em diversas situações propulsivas complexas de pernas e braços (percursos aquáticos à superfície e em profundidade, várias situações de equilíbrio com mudanças de direção e posição)*” (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001, p. 156). Embora este objetivo possa ser interpretado de diferentes perspetivas, na realidade abre espaço para uma abordagem multidisciplinar da educação física no meio aquático, não só em termos da criação de situações de aprendizagem com conotação a algumas modalidades desportivas, mas também pela diversificação de comportamentos solicitados.

É nesta sequência de ideias que sugerimos a introdução do *snorkeling* nas aulas de natação como atividade complementar. De uma forma pontual é possível aborda-la em uma ou duas aulas, ou de uma forma regular em frações de cerca de 15 minutos num conjunto de cerca de seis aulas.

A operacionalização de uma aula de *snorkeling* é pouco complexa, devido à reduzida exigência de habilidade motora específica e à simplicidade logística. É por esses dois factos

que muitos praticantes acabam por aprender de forma autónoma a fazer *snorkeling* e, por isso, raramente procuram quem lhes proporcione treino formal, o que por vezes pode ser contraindicado. A facilidade e segurança são duas características que se destacam nesta atividade.

Como vimos anteriormente, o *snorkeling* pode ser também um veículo para a motivação dos alunos e para uma maior desinibição nas aulas de natação. Esta atividade, abordada de forma lúdica, proporciona momentos de diversão e de regozijo, estimulando o aluno para uma participação assídua, e uma maior confiança e sentimento de segurança no meio aquático.

O *snorkeling* permite uma abordagem peculiar da vertente subaquática. Mas para enaltecer o real valor desta atividade, o *snorkeling* terá de ser encarado numa perspetiva funcional e com uma intencionalidade bem definida. Em vez de privilegiarmos comportamentos em que o indivíduo se focaliza em si mesmo e no conhecer-se a si próprio, para a maximização das suas ações motoras na base da automatização (Almada, Fernando, Lopes, Vicente, & Vitória, 2008), garantidos pela natação pura, será mais rico e eclético privilegiar comportamentos de adaptação ao meio, segundo os quais o indivíduo se relaciona com um meio diferente daquele que automatizou ou a contextos variáveis, mas com limites relativamente bem definidos ou conhecidos, tendo de adaptar-se constantemente a eles (Almada, Fernando, Lopes, Vicente, & Vitória, 2008).

Queremos dizer com isto que, uma abordagem analítica, baseada na reprodução de gestos técnicos “padrão”, executados de forma mecanizada, desajustados à complexidade do contexto, não será tão rica como uma abordagem ecológica e funcional, em que a execução das habilidades motoras e as formas de movimento resultantes dependem da interação dinâmica entre os três elementos (Newell, 1986, cit. Passos, Batalau, & Gonçalves, 2006): indivíduo (capacidades da pessoa), tarefa (requisitos ou objetivos) e ambiente (condições do envolvimento). Esta abordagem privilegia a incidência sobre os mecanismos da percepção-ação, promovendo a construção de padrões motores consistentes (macroestrutura) e suficientemente versáteis (microestrutura) a partir da tomada de decisão diferenciada e mais ajustada à imprevisibilidade das situações, permitindo estimular a capacidade de:

- Leitura do contexto e compreensão do meio;
- Interpretar sinais ou identificar problemas, instantaneamente;
- Formular diferentes soluções, consoante a situação em si;
- Criar estratégias de operacionalização;
- Selecionar a resposta mais pertinente e ajustada.

Assim, as habilidades motoras apreendidas serão suficientemente flexíveis e dinâmicas para que possam ser convenientemente alteradas em função da situação de aplicação.

Outro aspeto importante da inclusão do *snorkeling* nas aulas da natação é o facto de esta atividade despertar o interesse do aluno para a sua prática em águas abertas, portanto, no mar. É uma atividade que se ajusta perfeitamente às condições regionais e locais (ilha da Madeira) e pode ser um veículo para uma melhor perceção dos recursos marinhos, criação de uma relação de empatia com a natureza, e dessa forma, desenvolver valores como a responsabilidade social, o respeito, a autorrealização, a justiça e a liberdade para todos os seres vivos na terra, e eventualmente contribuir para a preservação da natureza e a ecologia (Yerkes & Haras, 1999).

Em síntese, o *snorkeling* é uma atividade que, abordada numa perspetiva ecológica e funcional, contribui para o desenvolvimento eclético do aluno, pois suporta algumas vantagens em diferentes âmbitos, nomeadamente:

- Diversifica o processo ensino-aprendizagem da natação;
- Solicita predominantemente comportamentos de adaptação ao meio;
- Propicia um ensino multilateral com vista ao desenvolvimento harmonioso do aluno;
- Contribui para uma aprendizagem mais completa e do total domínio do meio aquático;
- Proporciona o incremento de “competências motoras aquáticas”;
- Permite o aprofundamento da vertente subaquática da interação com o meio aquático;
- É acessível a todos os alunos devido à reduzida exigência motora específica;
- É de fácil operacionalização por ser pouco complexa, simples e segura;
- Promove a motivação e desinibição dos alunos para as aulas de natação;
- Proporciona momentos de diversão e regozijo, quando abordada numa forma lúdica;
- Estimula a assiduidade pela maior confiança e sentimento de segurança na água;
- Pode despertar o interesse para o aproveitamento dos recursos locais para a prática;
- É um veículo para a ecologia e a preservação da natureza.

Em termos gerais, esta ação correu bem. Por razões pessoais sentimos que o tema era fácil de trabalhar e aplicar, pois dispúnhamos de bibliografia específica e de experiência prática na matéria. Aliando estas duas dimensões à comunicação oral fluída e segura, considerámos que a nossa ação foi produtiva.

Julgámos que o tema foi pertinente, uma vez que a ESJM dispõe de recursos espaciais (piscina) e materiais (barbatanas) para a prática do *snorkeling*. Para além disso é uma atividade que potencia uma interação entre o aluno e o elemento água através de outras

formas de movimento, permitindo uma aprendizagem mais completa e do total domínio do meio aquático, com ênfase ao aprofundamento da vertente subaquática.

Embora tivéssemos todos os recursos disponíveis para a realização de uma boa ação, completamos apenas parte do processo previsto. Na reunião realizada uma semana antes do dia estabelecido para a apresentação, constatou-se que faltava afinar alguns pormenores relativamente ao documento de apoio e a apresentação em *microsoft powerpoint* não tinha sido iniciada. Por isso, houve a necessidade de adiar a ação científico-pedagógica individual quinze dias. Esse adiamento deu-nos uma boa margem de manobra e contribuiu para um melhor refinamento do documento em suporte digital, dos vídeos técnicos, da apresentação de diapositivos e da própria apresentação oral.

No sentido de termos uma apresentação bastante elucidativa, desenvolvemos esforços, e perdemos bastante tempo, na realização de um vídeo sobre a forma de organizar uma aula de *snorkeling*. Demos ênfase à preparação dos equipamentos e às diversas situações de aprendizagem, segundo uma perspetiva ecológica e funcional. Para além disso, considerámos que foi importante termos tido tempo para praticar a apresentação algumas vezes e, dessa maneira, corrigir alguns aspetos da comunicação, da gestão do tempo, dos diapositivos e consolidar a apresentação.

Relativamente à apresentação no próprio dia, consideramos que correu bastante bem, pois fizemo-la dentro do tempo estipulado, sentimos segurança na comunicação, tivemos uma boa projeção de voz, uma correta postura/posição durante a mesma e toda a sequência de diapositivos permitiu cativar o público para o tema.

Com esta ação de formação procurámos dar o nosso contributo pessoal para as atividades de educação física dinamizadas na ESJM e para a sensibilização da importância de uma abordagem multidisciplinar da natação e atividades aquáticas. Considerámos que foi uma ação de sucesso já que, após aplicação do questionário (anexo P), pudemos constatar que na avaliação global quase todos os participantes saíram totalmente ou bastante satisfeitos.

## **6.2. Atividade científico-pedagógica coletiva**

No âmbito da disciplina de educação física verifica-se ainda algumas resistências na abordagem das atividades rítmicas e expressivas porque, segundo alguns estudos realizados por alunos da UMa na região autónoma da Madeira, entre 64% a 86% dos professores não lecionam esta matéria (Mendes, 2011), mesmo sendo obrigatória no ensino secundário. A principal razão apontada é a “falta de bases” (Neves, 2004, Castro, 2007, & Prioste, 2009, cit. Mendes, 2011), no entanto, parece existir alguns preconceitos quando falamos em atividades

que envolvem a dança. Apesar de a dança ser reconhecida como uma forma de expressão motora única dentro da escola, esta legitimação não garante a sua prática (Garófano & Checa, 2004). Por isso, a nossa ação científico-pedagógica coletiva teve como principais objetivos desmistificar a lecionação desta matéria e contribuir para formação dos professores de educação física no âmbito das atividades rítmicas e expressivas. Para além disso, procurámos conferir uma lógica de continuidade a esta atividade, cooperando para a perpetuação das iniciativas idênticas realizadas pelos professores estagiários da UMa em anos anteriores, uma vez que nos dois últimos anos a participação do público-alvo (professores de educação física da RAM) foi elevada, com informações de retorno bastante positivas e com interesse de continuidade.

Neste enquadramento, os elementos do núcleo de estágio de educação física da ESJM, ao qual pertencemos, pretenderam realizar uma ação de cariz teórico-prático, denominada “laboratórios de atividades rítmicas e expressivas: da teoria à prática”, com a finalidade de reportar para a prática alguns dos conteúdos teóricos das atividades rítmicas e expressivas que o PNEF (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001) aponta, dando ferramentas de trabalho aos professores para a sua prática letiva.

Esta ação, que teve a duração efetiva de 10 horas, focou a atenção em quatro aspetos:

- Elucidar os destinatários da importância, dos benefícios e do potencial das atividades rítmicas e expressivas na formação e contexto educativo;
- Demonstrar, à luz do PNEF, como podemos organizar uma unidade temática focando os aspetos da seleção, cronograma, estruturação dos conteúdos, focando a dança, aeróbica, danças sociais e danças tradicionais;
- Realizar uma componente teórico-prática de laboratórios de atividades rítmicas e expressivas, com aplicação de situações práticas de dança, aeróbica, danças sociais e tradicionais portuguesas;
- Colocar à disposição dos destinatários uma ferramenta em suporte digital, para que tenham um documento sistematizado, na eventualidade de se sentirem estimulados a lecionar aulas de atividades rítmicas e expressivas.

Assim, na sexta-feira, dia 13 de Abril de 2012, no auditório da escola profissional de hotelaria e turismo da Madeira (São Martinho), demos início à nossa ação com a sessão de abertura onde estiveram presentes os seguintes convidados:

- vice-presidente do conselho executivo da ESJM, Dr.<sup>a</sup> Doroteia Teixeira;
- diretor de curso do mestrado em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário da UMa, professor doutor Hélder Lopes;

- magnífico reitor da universidade da madeira, professor doutor Castanheira da Costa;
- secretário regional da educação e recursos humanos, Dr. Jaime Freitas.

Em seguida os elementos do núcleo de estágio da ESJM fizeram as suas exposições orais com a duração de cerca de 20 minutos.

No sábado, dia 14 de Abril de 2012, foram utilizados o pavilhão e uma sala anexas ao mesmo local, onde decorreram as práticas relativas às danças sociais e danças tradicionais portuguesas no turno da manhã e dança e aeróbica no turno da tarde. Nestas sessões estiveram presentes os professores João Nunes (professor de Educação Física do GCDE e formador de danças tradicionais portuguesas) e Filipa Aguilar (professora freelancer de danças de salão e praticante de competição de Danças de Salão), para além dos elementos do núcleo de estágio da ESJM.

Para podermos avaliar convenientemente a nossa ação científico-pedagógica coletiva, para além da análise e reflexão baseada na autoavaliação, utilizámos um método de investigação para recolhermos feedbacks dos participantes, contribuindo assim para uma avaliação mais fidedigna. Sabíamos que a avaliação quantitativa não permitia analisar com profundidade os diferentes atributos, mas permitia monitorizar e averiguar rapidamente o sucesso da ação de formação. Por isso, decidimos utilizar como método de recolha de informação o questionário, por focalizar a resposta do participante nos atributos que pretendíamos avaliar, por permitir um rápido preenchimento, abrangendo todos os participantes garantindo o anonimato e por simplificar o tratamento dos dados.

O questionário utilizado (anexo P) foi composto por 11 categorias, relativas aos atributos que pretendíamos avaliar, que passamos a citar: divulgação, organização, duração, pertinência do tema, conteúdos da ação, dinâmica da apresentação teórica, prática da dança, aeróbica, danças sociais e tradicionais portuguesas, avaliação global. Cada uma destas categorias foi avaliada relativamente ao grau de satisfação dos participantes, segundo uma escala de Likert de 1 (nada satisfeito) a 5 (totalmente satisfeito). No final do questionário havia também um espaço em branco para aquelas pessoas que se sentissem estimuladas a deixar alguma observação. Relativamente aos procedimentos de aplicação do questionário, optamos por entrega-los no início da sessão da tarde de sábado, dia 14 de Abril de 2012, e recolhe-los no final da mesma sessão. Tendo em conta os dados estatísticos, foram inscritos 110 professores, dos quais 53 estiveram presentes nas comunicações teóricas do dia 13 de abril, 56 na componente prática do dia 14, ou seja, sábado de manhã, e 44 de tarde. Destes, apenas recebemos 42 questionários de satisfação, devidamente preenchidos e sobre os quais baseamos a nossa apresentação e discussão de resultados, que podem ser visualizadas no

dossier do autor deste trabalho. De um modo global, verificamos que todos os participantes que responderam ao nosso questionário ficaram muito ou totalmente satisfeitos com a nossa ação de formação. O tema da ação tornou-se alvo de muitos elogios, uma vez que é um tema considerado pertinente e pouco desenvolvido quer no contexto escolar, quer ao nível de formações para os professores.

Após uma reflexão e análise profunda, baseadas na autoavaliação, verificámos que na fase precedente à nossa apresentação teórica (fase de preparação), teria sido importante delinear estratégias com a finalidade de selecionarmos o que era fundamental produzir em cada tarefa em função do tempo disponível. A ação deveria ter sido trabalhada com mais calma e mais antecedência, de forma a: analisarmos e refletirmos a revisão da literatura e retirarmos as ideias chave, conferindo maior à-vontade durante a nossa exposição oral; termos os conteúdos bem trabalhados e preparados; termos tido tempo para treinarmos a apresentação convenientemente e ganharmos segurança e conforto nessa apresentação; e podermos afinar todos os pormenores logísticos; embora, em termos gerais, a ação tenha corrido bem.

Considerámos que conseguimos contribuir para o ganho de competências dos professores de educação física participantes ao nível da aquisição de conhecimentos específicos das atividades rítmicas e expressivas, nomeadamente, acerca da teoria fundamental, das habilidades motoras básicas, dos equipamentos, das estratégias de operacionalização, das metodologias de ensino e da segurança. Passámos a mensagem de que as atividades rítmicas e expressivas: proporcionam oportunidades para o aluno compreender através da experiência, descobrir-se e aprofundar o conhecimento de si próprio (Robalo, 1998); contribuem de forma única para a educação e/ou formação do aluno (e não de um bailarino) e seu desenvolvimento eclético, especialmente no que se refere à relação música-movimento e as relações ativas com o tempo e o espaço; são um instrumento facilitador nos relacionamentos interpessoais e no desenvolvimento da autoestima, da autoconfiança e do sentido de responsabilidade (Falsarella & Bernardes-Amorim, 2008); proporcionam benefícios físicos como aumento da resistência corporal, postura, estética e flexibilidade, além de contribuir para o equilíbrio emocional do indivíduo (Falsarella & Bernardes-Amorim, 2008); fomentam o desenvolvimento da destreza, agilidade e autonomia, e estimulam os movimentos espontâneos e a precisão do gesto (Batalha & Xarez, 1999).

Conseguimos também transmitir a ideia de que as danças têm um elevado potencial interdisciplinar e sociocultural, pelo que a sua inclusão no currículo do aluno:

*“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 entretida; 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” (Castañer & Camerino, 1992, cit. Garófano & Checa, 2004, p. 76).*

Um dos pontos fortes desta ação foi a elaboração e venda de um CD e DVD com alguns dos conteúdos pertinentes à lecionação destas atividades, músicas para tal, fontes de pesquisa e conteúdos programáticos das diferentes atividades rítmicas e expressivas em vídeo. No entanto, a colaboração dada pela direção regional da educação, que de início foi vista como uma mais-valia na rapidez de gravação em massa e de impressão dos *labels*, acabou por colocar os CD's com um erro de leitura. Houve a necessidade de voltar a comprar CD's e gravar caseiramente um a um.

Para concluir, consideramos que esta ação de caráter 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 em nós.

## 7. OUTRAS ATIVIDADES DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

As funções que o professor estagiário desempenha na instituição escolar dependem, em primeira instância, da atribuição de turmas ao orientador cooperante e demais funções. A direção de turma é uma das funções que não está contemplada no programa de estágio pedagógico do mestrado em educação física. Não obstante, o envolvimento voluntário do estagiário em tarefas no âmbito desta área poderá trazer benefícios e repercussões muito positivas para a sua formação.

Neste enquadramento, foi-nos atribuído a direção de turma do 12º 5 no primeiro e terceiro período. Desempenhamos funções desta natureza apenas nos períodos referidos porque houve a necessidade de partilhar a direção de turma com uma das colegas estagiárias, cuja turma não fora atribuída a direção de turma.

As respetivas funções foram assumidas sempre de forma autónoma, mas com o apoio e a colaboração imprescindível da orientadora cooperante. Excetuando os concelhos de turma e as reuniões com os encarregados de educação, assumimos quase totalmente o papel de diretor de turma. Ao longo de todo o processo, as tarefas desenvolvidas foram não só diversas como de carácter distinto.

No que diz respeito à natureza das tarefas, podemos dividi-las em duas grandes áreas: a administrativa e a relacional. Na primeira referimo-nos às tarefas burocráticas de preenchimento e impressão de documentos, eleição do delegado de turma, controlo de presenças e justificação de faltas (plataforma digital *place*), gestão do dossier de turma e elaboração de avisos dirigidos aos encarregados de educação (excedência de faltas dos educandos, reuniões de entrega de notas, etc.). A segunda teve a ver com o contacto com encarregados de educação no período de atendimento dos mesmos e na entrega de notas, as reuniões de conselho de turma e o contacto com os alunos relativamente aos assuntos de direção de turma.

Portanto, pudemos constatar que no âmbito da direção de turma foram estabelecidos três tipos de relações: professor/aluno, professor/professores da turma e professor/encarregado de educação.

Relativamente à relação professor/aluno constatámos que, o fato de desempenharmos funções de direção de turma, permitiu-nos abordar os alunos com outra proximidade. Disponibilizávamo-nos não só para esclarecimentos sobre número de faltas e justificação das mesmas, sobre o período de atendimento aos encarregados de educação, para comunicação de

várias informações pertinentes à turma, mas também para eventuais problemas no seio da mesma, problemas pessoais, ou assuntos complementares à matéria, ou de ordem mais acadêmica. Foi interessante verificar a proximidade que se foi criando e o à vontade que os alunos foram tendo em discutir os assuntos inerentes à direção de turma.

Embora a gestão de conflitos faça parte da direção de turma, não identificámos alunos objeto de sanções disciplinares nem “casos problema” que necessitem de particular atenção. Apenas se verificaram alguns comportamentos e atitudes menos próprias, no âmbito das outras disciplinas, sem consequências ou necessidade de intervenção especial.

Na nossa relação com os restantes professores da turma, no âmbito da direção de turma, verificámos logo uma boa interação. Fomos recebidos cordialmente e ficámos logo com a sensação de que éramos tratados como um semelhante e não como um aprendiz. Adicionalmente, na sala de professores, ou até mesmo nos corredores, pudemos trocar informações sobre os alunos e seus desempenhos ou simplesmente debatemos assuntos de ordem escolar.

Participámos em todas as reuniões de conselho de turma, desempenhando funções de adjuvante da direção de turma, onde eram debatidos os problemas inerentes à turma, bem como as questões da avaliação.

Com este tipo de interação apercebemo-nos quão importante era a relação entre diretor de turma/professores da turma, não só para a resolução de problemas inerentes à turma, mas também para a gestão e coordenação de processos de desenvolvimento curricular.

No que diz respeito à relação professor/encarregado de educação podemos afirmar que 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. Os encarregados de educação ao longo do ano puderam comunicar com o diretor de turma através do período de atendimento aos encarregados de educação, às segundas-feiras (12<sup>º</sup>5) das 13h15 às 14h00, e nas reuniões destinadas à entrega de notas no final de cada período letivo.

Notámos que os encarregados de educação que apareciam no período de atendimento de direção de turma estavam bastante envolvidos e preocupados com a vida escolar dos seus educandos. Foi também nestes momentos que pudemos conhecer um pouco melhor os nossos alunos e retirar algumas informações que pudessem ser pertinentes para a prática letiva.

Posto isto, sentimos que desenvolvemos capacidades nos aspetos administrativos e nos aspetos relacionais inerentes à direção de turma.

No que diz respeito às questões de natureza administrativa, compreendemos que é importante montar estratégias para resolver os problemas burocráticos da direção de turma e ultrapassar obstáculos, sempre numa perspectiva de rendimento. No entanto, considerámos que neste âmbito a ESJM deveria desenvolver esforços no sentido de haver uma maior proximidade entre o diretor de turma e o encarregado de educação e uma maior eficiência na transmissão de informação, com base na plataforma digital pré-existente. Por exemplo, no sistema informático disponibilizado ao diretor de turma devia constar o correio eletrónico dos encarregados de educação, bem como a permissão automática de envio de informações acerca do número de faltas do educando e de outros assuntos que o diretor de turma considerasse relevantes. Isto porque, devido à situação económica da escola, não foi possível comunicar com os encarregados de educação através de carta e/ou telefone quando necessário. No questionário da direção de turma concluímos que todos os alunos têm computador em casa. Logo, podemos concluir que a generalidade dos encarregados de educação têm acesso às informações enviadas através de e-mail, e nesse sentido poderíamos favorecer a comunicação e a economia de recursos.

No âmbito relacional, compreendemos que o professor, que desempenha o cargo de diretor de turma, tem um *“papel de interlocutor/mediador privilegiado entre três intervenientes no processo educativo: professores, alunos, encarregados de educação”* (Roldão, 2007, p. 12). Nesta ótica considerámos que adquirimos uma maior perceção acerca das valências que um professor deve ter no contexto escolar e ficar melhor preparados para desempenhar as mesmas funções no futuro. No caso do conselho de turma, verificámos que é um órgão importante, que permite não só fazer a ponte entre a turma e a orgânica da escola, mas também interferir positivamente no desenvolvimento curricular dos alunos. Assim, corroboramos que *“o diretor de turma desempenha sempre um papel-chave na gestão e coordenação destes processos de desenvolvimento curricular, embora isso não signifique que se substitua ou imponha as suas decisões aos professores; pelo contrário, o seu papel de gestor deste processo terá de ser o de animador, organizador, coordenador, da dinâmica criada pelos docentes do conselho de turma”* (Roldão, 2007, p. 18).

Para terminar, consideramos que todas as tarefas realizadas e funções desenvolvidas enquanto diretor de turma enriqueceram o nosso processo de formação.



## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas considerações finais intrínsecas a este trabalho e ao estágio pedagógico aqui expressas, que procuram destacar os aspectos positivos e negativos da evolução subjacente a este processo de formação, estão sistematizadas em duas reflexões: a nossa transformação enquanto professor-estagiário e a transformação dos nossos alunos finalistas do ensino secundário. Esta decisão parte do princípio de que as várias missões atribuídas num processo de formação profissional de qualidade devem ter a finalidade de que o professor: “*contribua ajudando os alunos nas suas aprendizagens*”; e “*esteja empenhado num processo de aperfeiçoamento pessoal na base de uma reflexão contínua sobre a sua própria ação pedagógica*” (Piéron, 1996, p. 11).

Em termos gerais podemos afirmar que o estágio pedagógico foi uma etapa fundamental na nossa formação de professor de educação física, pela possibilidade de operacionalização das competências adquiridas ao longo do primeiro ano do 2º ciclo de estudos do mestrado, pelas experiências vividas e pelas transformações resultantes em âmbitos diversos. O culminar deste processo tem a finalidade de fomentar a “*melhor preparação para o trabalho, tendo os estagiários sido capazes de identificar métodos de trabalho, problemas na atuação profissional, comparar a formação recebida com o mundo do trabalho e apresentar sugestões para o aprimoramento curricular*” (Silva S. , 2003, p. 37). Na sua essência, este estágio permitiu redescobrir-nos enquanto pessoa capaz de resolver novos desafios, adaptar-se a diferentes contextos e a diversos constrangimentos.

Começando pela parte menos positiva da nossa transformação, destacamos os seis aspectos mais evidentes, que requerem maior atenção e ponderação, pois poderiam ter sido mais expeditos e rentabilizados de outra forma desde o início do estágio:

- falta de eficiência no desenvolvimento das atividades de estágio – perdemos demasiado tempo a idealizar os diversos eventos e a pensar nos processos inerentes às atividades de estágio, pecando na celeridade da operacionalização das mesmas, que podia ter sido mais breve, mais resumida e concreta;

- incapacidade na gestão do tempo das diversas atividades – tivemos alguma dificuldade em distribuir equitativamente o tempo necessário ao desenvolvimento de todas as atividades de estágio e iniciar as atividades nas datas calendarizadas, dispensando demasiado tempo para umas, penalizando outras, como foi o caso da assistência às aulas;

- carência de capacidade de tomada de decisão – tivemos muitas dificuldades em tomar decisões relativamente à funcionalidade das atividades de estágio, que seriam sensatamente tomadas logo no início do processo, como foi o exemplo do estudo caso;

- dificuldade em manter a devida distância professor-aluno e uma postura de respeito – o fato de o nosso passado profissional (instrutor de mergulho) ter induzido comportamentos de proximidade relacional, afetividade e ambiente relaxado com os nossos alunos, embora tivesse aspetos positivos na relação professor-aluno, contribuiu para a manutenção desses comportamentos em contexto escolar e nas aulas, influenciando negativamente a organização, controlo e clima da aula, e conseqüente, a percepção de que a postura do professor de educação física tem de ser adequada ao contexto e ao ambiente de atuação;

- Inadequado controlo visual da prática na aula – pelo passado profissional anteriormente frisado, demonstrámos dificuldade em controlar a prática da turma no geral, havendo uma tendência para focalizar demasiado tempo da nossa atenção em pormenores ou alunos específicos, “perdendo” por vezes o controlo da classe no seu todo;

- dificuldade em contextualizar algumas práticas – a nossa atividade laboral atual (aulas de natação para adultos) conferiu uma certa rigidez em termos de estruturação dos planos de aula, que demonstrou ser inadequada ao contexto da nossa turma, pois havia um grau enorme de heterogeneidade, em termos de nível de aprendizagem e as tarefas propostas não equacionaram da forma correta a o potencial do tempo de empenhamento motor dos alunos.

Os três primeiros aspetos não foram substancialmente modificados por motivos relacionados com o espectro temporal do estágio. No entanto, são aspetos que refletimos e teremos em consideração no nosso futuro profissional. Os últimos três aspetos mencionados puderam ser alvo de reorientação e conseqüente correção.

Relativamente aos aspetos positivos da nossa atuação, por considerarmos que fomos mais além daquilo que era suposto e pelas oportunidades e cuidados relativos à orientação pedagógica e opções próprias, destacamos os seguintes:

- preparação inicial do estágio com a pesquisa sobre aspetos da sua contextualização – foi importante termos dedicado algum tempo no início do estágio na leitura da legislação, PNEF e documentos da ESJM, permitindo-nos enquadrar convenientemente ao estágio;

- caracterização de turma aprofundada – foi das atividades de estágio que cumpriu com todos os requisitos e permitiu uma recolha extensiva de informação, a partir da aplicação de vários questionários e da pesquisa documental acerca do historial dos nossos alunos, que refletiu-se num melhor conhecimento das capacidades, necessidades e potencialidades dos diversos elementos da turma;

- polivalência das instalações (aulas de dança na piscina) – acreditamos que fomos um pouco mais além no que diz respeito à polivalência de instalações porque, uma vez que a piscina da ESJM foi esvaziada, aproveitámos o amplo espaço fornecido pela própria para a realização das aulas de dança;

- utilização de diferentes estratégias de individualização e diferenciação do ensino – pelo fato de termos tido alguns alunos com condições médicas e constrangimentos de aprendizagem distintos e termos conseguido adequar satisfatoriamente as diferentes estratégias, considerámos que este é um aspeto de sucesso, a comprovar por exemplo pelo nível de aprendizagem alcançado pelo aluno com síndrome de Asperger em comparação com outros alunos com nível inicial semelhante;

- extensibilidade dos conteúdos do PNEF – uma vez que abordámos alguns passos de dança para além daqueles que estavam considerados no PNEF, porque eram mais ajustados ao nível de aprendizagem dos alunos, e porque realizámos percursos de orientação no espaço exterior da escola (zona velha da cidade e centro do Funchal), consideramos que explorarmos bem, nestas matérias, o seu potencial contributo para os alunos;

- abordagem da dança – embora esta matéria seja obrigatória no ensino secundário, ainda há muitas resistências na sua abordagem (Mendes, 2011), por isso consideramos que foi não só um contributo positivo para os nossos alunos, como também para a nossa futura atuação profissional;

- ação científico-pedagógica coletiva de atividades rítmicas e expressivas com componente teórica e prática – ao termos englobado uma componente prática com grande peso em termos de horário e com grande sustentabilidade em termos de repercussões para os professores participantes, considerámos que fomos inovadores e constituiu uma mais-valia para a comunidade de docentes de educação física, uma vez que foram identificadas carências na existência de formação específica desta natureza, nomeadamente, a falta de bases, o não gostar de dançar e a falta de jeito (Neves, 2004; Castro, 2007; Prioste, 2009; cit. Mendes 2011);

- reflexões sobre as aulas – fizemos algumas reflexões por escrito sobre as aulas lecionadas, procurando basear-nos nas variáveis mais importantes da gestão do processo ensino-aprendizagem, contribuindo para a nossa evolução positiva na intervenção pedagógica;

- participação em todas as reuniões do grupo disciplinar de educação física – o fato de termos sido bem recebidos e termos opinião ativa dentro do nosso grupo disciplinar, permitiu-nos uma melhor integração e compreensão dos aspetos relacionados com o contexto do professor de educação física, como por exemplo, avaliação dos alunos, currículo escolar,

preocupações relativas ao estatuto docente, dificuldade do panorama nacional da educação física e divergência de opiniões;

- desempenho de funções na direção de turma – considerando que a falta de formação inicial é um obstáculo ao bom exercício das funções de diretor de turma (Silva M. , 2007), acreditamos que o fato de termos assumido funções dessa natureza contribuiu para uma melhor compreensão da realidade escolar, pois permitiu uma perspectiva mais integrada da ação do professor na instituição de ensino e das dimensões relacional e comunicativa entre os três intervenientes no processo educativo (professores, alunos, encarregados de educação).

Posto isto, acreditamos que desenvolvemos várias competências, nomeadamente:

- na área do domínio de conhecimentos, pelas pesquisas que realizamos, pelas aprendizagens que retivemos, não só no âmbito das matérias de ensino (conteúdos e regulamentos), como também nos aspetos didático-pedagógicos e legais;

- no repertório de práticas educativas, pela ponderação, reflexão e experimentação de diferentes estratégias, modelos, métodos e procedimentos no ensino-aprendizagem;

- na gestão do processo ensino aprendizagem, pela atuação que procurou ir de encontro às capacidades, necessidades e potencialidades dos nossos alunos, a partir de um planeamento, organização, intervenção, controlo avaliação o mais ajustados possível;

- nas atitudes, especialmente no que respeita a adequá-las a contextos específicos;

- na reflexão das práticas, com base em variáveis da gestão do processo ensino-aprendizagem;

- na interação com os diferentes agentes da comunidade escolar.

Durante este processo de formação tivemos a oportunidade de compreender que tornar-se professor de educação física não é um processo fácil, mecânico e linear. Acima de tudo, é importante compreender que o professor, enquanto Homem, é um ser orgânico que carece das condições ideais para desbrochar e deve, incessantemente, buscar essas condições (Robinson, 2011). Por isso, a instituição de ensino que o acolhe e a supervisão pedagógica têm implicações diretas neste aspeto. A primeira funciona como uma incubadora e o orientador cooperante como zelador que procura otimizar o processo e maximizar as aprendizagens.

Do ponto de vista do rendimento e do sucesso da aprendizagem, é indiscutível a supervisão de um professor experiente, que coloque questões, que desafie, que incite à pesquisa, que forneça pistas, mas que acima de tudo, ajude o professor estagiário a refletir, a descobrir-se e a atingir um patamar superior de competência científico-pedagógica. *“Para atingir uma eficácia satisfatória das operações no terreno, aquando de simulações ou em*

*situações simplificadas, é indispensável que o formador e a sua equipa sejam capazes de analisar o processo de ensino ou de aprendizagem”* (Piéron, 1996, p. 10).

A ESJM, que recebeu-nos amistosamente, ofereceu condições ímpares para o nosso desenvolvimento. Reconhecemos que a sua comunidade escolar, e em especial o grupo disciplinar de educação física, contribuíram para o nosso crescimento profissional, pessoal e social. Consideramos também que deixámos a nossa marca nesta escola, com a colaboração na criação de dois percursos de orientação, na continuação das ações no âmbito da saúde e prevenção, na abordagem da dança e no fornecimento de conhecimentos acerca da abordagem do *snorkeling* na escola.

Preocupamo-nos também, enquanto representantes da UMa na ESJM e no seguimento dos anos anteriores, em contribuir para o prestígio destas duas instituições e perpetuar a boa representação da UMa nesta escola, a partir da capacidade de trabalho, integração cordial na comunidade escolar e perseguição de um nível de superação superior.

A generalidade dos futuros professores *“têm fortes preocupações idealistas relativas a transformar a educação e a escola em algo melhor. Contudo esse idealismo nem sempre se baseia em estratégias que se traduzem numa boa prática”* (Monteiro & Monteiro, 1996, p. 11). Por isso, não temos maneira de garantir que as transformações que almejámos nos nossos alunos tenham sido plenamente atingidas. Não obstante, procurámos transforma-los no sentido de serem mais perseverantes, persistentes, pacientes, com grande espírito de luta e força de vontade. Consideramos que a organização das aulas promoveu, tanto quanto possível, situações de cooperação, trabalho de equipa e espírito de grupo, ingredientes essenciais para o sucesso futuro dos nossos alunos (ingresso no ensino superior) e enquanto cidadãos e membros ativos e interventivos na sociedade.

Os comportamentos solicitados e a aquisição de competências em diferentes domínios e matérias da educação física foram de encontro com a intencionalidade de promover experiências motoras ricas e estimular um desenvolvimento multilateral e eclético dos alunos numa perspetiva holística. De referir especialmente que tivemos a oportunidade de contrariar o mito de que *“os alunos não gostam de dança”* (Neves, 2004; Castro, 2007; Prioste, 2009; cit. Mendes, 2011). Usufruímos do prazer de constatar o regozijo dos alunos aquando as práticas de dança.

Procurámos também que os alunos tivessem uma maior consciencialização acerca da sua aptidão física e que compreendessem formas de atuar sobre ela, no sentido de se sentirem estimulador a praticar atividade física com contributos positivos na sua qualidade de vida e estado de saúde.

Reconhecemos que fomos bastante exigentes, porque “*a otimização do processo de desenvolvimento só se verifica quando as condições ambientais proporcionam estímulo para o crescimento cognitivo e emocional do indivíduo*” (Monteiro & Monteiro, 1996, p. 17).

Tivemos de encontrar outros ritmos, métodos de estimulação e organização estrutural para o trabalho, capacidade de reflexão, busca de conhecimento, crítica, que levou-nos a um autoconhecimento mais profundo. Passámos por momentos “altos” e “baixos”, que são inertes ao processo. Embora as exigências parecessem demasiadas, a realidade demonstra que “*quando condições ambientais não são ótimas, ou seja, quando são excessivamente simples ou excessivamente complexas, o processo de aprendizagem sofre um atraso. Por outras palavras, à medida que as pessoas que estão a aprender a ensinar se tornam mais complexas, o seu meio ambiente tem simultaneamente de se tornar mais complexo, caso se deseje que o processo de desenvolvimento progrida a um ritmo ótimo*” (Monteiro & Monteiro, 1996, p. 17). Só assim será possível ganhar competências, capacidades, habilidades e destrezas que tornam o professor mais capaz de desempenhar um bom trabalho.

Para finalizar, a elaboração deste relatório contribuiu também para a nossa transformação, não só pela capacidade de descrição e análise do processo, mas também pela capacidade de reflexão, uma vez que esta constitui “*(...) um instrumento de desenvolvimento do estudante-estagiário, quer sob o ponto de vista da sua formação geral, como ao nível do processo ensino/aprendizagem em particular.*” (Silva T. , 2009, p. 122). Em certos momentos considerámos que fundamental era cumprir com o plano de atividades de estágio e finalizar os documentos próprios. Agora percebemos que o âmago da formação não se centra na diversidade das atividades, mas sim no contributo que cada uma dessas atividades pode oferecer na nossa transformação, na transformação dos nossos alunos e em última instância para a transformação da sociedade onde estamos inseridos.

## 9. RECOMENDAÇÕES

Resta-nos fazer algumas recomendações que vão no sentido dos futuros estagiários.

Começando pelo início do estágio pedagógico, consideramos importante que sejam realizadas pesquisas durante as férias de verão antecedentes ao ano letivo sobre: o enquadramento legal do estágio (decretos-lei e regulamentos da universidade); os documentos caracterizadores da escola (projeto educativo de escola, plano anual de atividades e regulamento interno); e principalmente sobre o PNEF, pois será um guia fundamental ao longo do processo. Rever alguns trabalhos dos colegas dos anos anteriores será sensato, pois oferece uma ideia de como o dossier e o relatório de estágio podem ser estruturados.

É importante decidir as atividades logo no início do ano, mas mais importante que isso é interliga-las e simplifica-las ao máximo. As decisões devem ser tomadas de forma célere e com a intensão explícita de não complexificar as atividades, pois só consome tempo desnecessário, torna o estágio desgastante e menos proveitoso naquilo que é mais importante operacionalizar e refletir – a prática letiva.

Para que a elaboração do relatório de estágio seja menos penosa, deverão ser efetuadas algumas pesquisas bibliográficas em relação aos tópicos do estágio e compiladas ao longo do ano letivo, de forma a facilitar o trabalho final de composição do relatório. O trabalho deverá ser realizado com bastante antecipação, para dar tempo às devidas reflexões suportadas cientificamente e não haver deslizes nos prazos de revisão, impressão entrega do documento final.

Relativamente ao estudo caso, consideramos que é crucial a sinalização do sujeito do estudo e as decisões sobre o plano de intervenção serem tomadas no decorrer das primeiras cinco a dez aulas. Atrasar este processo não só penaliza o professor e o seu trabalho de final de estágio, como também trás poucos ou nenhuns contributos ao aluno que se prontificou a participar nesse processo.

Por fim, gostaríamos de recomendar que os próximos estagiários pudessem, numa lógica de prolongamento ao longo dos anos letivos, dar continuidade às ações no âmbito da prevenção e saúde (com a medição dos indicadores de saúde) na ESJM e às ações relacionadas com a dança e as atividades rítmicas e expressivas com componente prática.



---

## 10. BIBLIOGRAFIA

- Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março. (2006). *Diário da República n.º 60, I série-A*, 2242-2257. Lisboa: Ministério da ciência, tecnologia e ensino superior.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro. (2007). *Diário da República n.º 38, 1.ª série*, 1320-1328. Lisboa: Ministério da educação.
- Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M de 25 de Fevereiro. (2008). *Diário da República n.º 39, 1.ª série*, 1226-1252. Funchal: Assembleia Legislativa da Região Autónoma da Madeira.
- Abdulmassih, M. (2004). *Supervisão educacional nas escolas municipais: Uma experiência no município de Ituiutaba*. Dissertação apresentada para a obtenção do grau de mestre em educação. Minas Gerais: Universidade de Uberaba. Obtido de <http://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000095238.pdf>
- ACSM. (2010). *ACSM's Guidelines for Exercise Testing and Prescription* (8ª ed.). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A supervisão pedagógica em educação física: A perspetiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Almada, F. (1995). *A culpa não é do desporto*. Lisboa: Edições FMH.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). *A rotura: A sistemática das atividades desportivas*. Torres Novas: Edição VML.
- American Diabetes Association. (2002). *Standards of medical care for patients with diabetes mellitus*. Obtido em 26 de Maio de 2012, de American Diabetes Association: [http://care.diabetesjournals.org/content/25/suppl\\_1/s33.full](http://care.diabetesjournals.org/content/25/suppl_1/s33.full)
- Anguera, M. T., Blanco, A. V., Lopéz, J. L., & Hernández, A. M. (2000). *La metodología observacional en el deporte: Conceptos básicos*. Obtido em 15 de Dezembro de 2010, de Revista digital EFdeportes: <http://www.efdeportes.com/efd24b/obs.htm>
- APSA. (2010). *Síndrome*. Obtido em 30 de Setembro de 2011, de Associação Portuguesa do Síndrome de Asperger: <http://www.apsa.org.pt/download.php?src=Sindrome.pdf>
- Araújo, C. (2004). *Manual de ajudas em ginástica*. Porto: Porto editora.

- Araújo, C., Pinto, E., Lopes, J., & Pinto, R. (2008). *Estudo de caso*. Obtido em 2 de Maio de 2012, de Grupo4te: [http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo\\_caso.pdf](http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf)
- Baptista, F., Silva, A., Marques, E., Mota, J., Santos, R., Vale, S., . . . Moreira, H. (2011a). *Livro verde da aptidão física*. Lisboa: Instituto do Desporto de Portugal.
- Baptista, F., Silva, A., Santos, D., Mota, J., Santos, R., Vale, S., . . . Moreira, H. (2011b). *Livro verde da atividade física*. Lisboa: Instituto do Desporto de Portugal.
- Barros, C. (2010). *Relatório do estágio de educação física realizado na escola secundária Jaime Moniz*. Relatório apresentado para a obtenção do grau de mestre em ensino da educação física nos ensinos básico e secundário. Funchal: Universidade da Madeira.
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do ensino da dança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Batalha, A., & Xarez, L. (1999). *Sistemática da dança I: Projeto taxonómico*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Betti, M., & Zuliani, L. (2002). Educação física escolar: Uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física*, 1 (1), pp. 73-81.
- Bratfische, S. (2003). Avaliação em educação física: Um desafio. *Revista da Educação Física*, 14 (2), pp. 21-31.
- Bruno, C., Fortunato, S., & Mesquida, P. (2011). O papel do pedagogo como mediador no processo ensino-aprendizagem: Trabalho e crítica. *X Congresso Nacional de Educação - Educere* (pp. 3968 - 3978). Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Obtido de [http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5655\\_2867.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5655_2867.pdf)
- Caires, S., & Almeida, L. (2000). Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: Tópicos para um debate em aberto. *Revista Portuguesa da Educação*, 13 (2), pp. 219-241.
- Caixinha, P. (2003). *Documento de apoio de didática da atividade física I*. Obtido em 6 de Outubro de 2012, de Site de downloads do curso de Ciências da Atividade Física Humana da Universidade de Évora: [http://cafh-downloads.planetaclix.pt/Downloads/3o\\_ano/DAF1/Geral/Doc\\_Apoio\\_DAFI.pdf](http://cafh-downloads.planetaclix.pt/Downloads/3o_ano/DAF1/Geral/Doc_Apoio_DAFI.pdf)

- Canavarro, A. (2003). *Práticas de ensino da matemática: Duas professoras, dois currículos*. Dissertação apresentada para a obtenção do grau de doutor em educação. Lisboa: Universidade de Lisboa. Obtido de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3110>
- Cardoso, I. (2009). *O contributo do estágio pedagógico para o desenvolvimento da profissionalidade dos docentes de educação física: A perspetiva do estagiário*. Dissertação apresentada para a obtenção do grau de mestre em desporto para crianças e jovens. Porto: Universidade do Porto. Obtido de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/13909/2/3384.pdf>
- Cardoso, L., & Matos, L. (2012). *Entre a teoria e a prática avaliativa na educação física escolar: Um estudo do processo de avaliação no ensino médio dos professores de educação física do instituto federal de ciência e tecnologia do Amapá*. Obtido em 15 de Setembro de 2012, de Sociedade Brasileira de Educação Comparada: <http://www.sbec.org.br/evt2012/trab29.pdf>
- Correia, J. (1997). *A antinomia educação tradicional - educação nova: Uma proposta de superação*. Obtido em 9 de Setembro de 2012, de Repositório do Instituto Politécnico de Viseu: [http://www.ipv.pt/millennium/pce6\\_jmc.htm](http://www.ipv.pt/millennium/pce6_jmc.htm)
- Cortesão, L. (2002). *Formas de ensinar, formas de avaliar: Breve análise de práticas correntes de avaliação*. Obtido em 22 de Maio de 2012, de Repositório Aberto da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/26195/2/47142.pdf>
- ESJM. (2011a). *Projeto educativo de escola da escola secundária Jaime Moniz*. Funchal: Escola Secundária Jaime Moniz. Obtido de Site da Escola Secundária Jaime Moniz: [http://leisjaimemoniz.files.wordpress.com/2010/01/proj\\_edu.pdf](http://leisjaimemoniz.files.wordpress.com/2010/01/proj_edu.pdf)
- ESJM. (2011b). *Plano anual de escola do ano letivo 2011-2012 da escola secundária Jaime Moniz*. Funchal: Escola Secundária Jaime Moniz. Obtido em 15 de 09 de 2011, de Site da Escola Secundária Jaime Moniz: [http://leisjaimemoniz.files.wordpress.com/2010/01/planoanualescola2011\\_121.pdf](http://leisjaimemoniz.files.wordpress.com/2010/01/planoanualescola2011_121.pdf)
- Esteves, M. (2001). *Modelos e práticas de formação inicial de professores*. Obtido em 23 de Agosto de 2012, de Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/mhfesteves.pdf>

- Évora, S. (2005). *Análise de planos de aula dos estagiários da FCDEF: Um estudo comparativo dos elementos do currículo*. Dissertação apresentada para a obtenção do grau de licenciado em ciências do desporto e educação física. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Obtido de <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/15339/2/AN%C3%81LISE%20DE%20PLANOS%20DE%20AULA%20DOS%20ESTAGI%C3%81RIOS%20DA%20FCDEF.pdf>
- Faigenbaum, A., Kraemer, W., Blimkie, C., Jefreys, I., Micheli, L., Nitka, M., & Rowland, T. (2009). Youth resistance training: updated position tatement paper from the national strength and conditioning association (NSCA). *Journal of Strenth and Conditioning Association*, 23 (5 suppl), pp. 1-20.
- Falsarella, A., & Bernardes-Amorim, D. (2008). A importância da dança no desenvolvimento psicomotor de crianças e adolescentes. *Conexões*, 6, pp. 310-321.
- Ferreira, H., Souza, C., Costa, F., Cavalcante, J., Assunção, J., & Bezerra, K. (2009). *Avaliação em educação física escolar: Um estudo com professores da disciplina na cidade de Fortaleza*. Obtido em 3 de Setembro de 2012, de Revista digital EFdeportes: <http://www.efdeportes.com/efd133/avaliacao-em-educacao-fisica-escolar.htm>
- Ferreira, J. (2003). *Reflexões sobre o ser professor: A construção de um professor intelectual*. Obtido em 5 de Setembro de 2012, de Biblioteca online de ciências da comunicação: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/felz-jorge-reflexoes-sobre-ser-professor.pdf>
- Ferreira, L., & Reali, A. (2005). *Aprendendo a ensinar e a ser professor: Contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência para professores de educação física*. Obtido em 06 de Setembro de 2012, de Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt08183int.rtf>
- Freitas, D., Marques, A., & Maia, J. (1997). *Aptidão física da população escolar da região autónoma da Madeira*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Galvão, Z. (1995). Educação física escolar: Transformação pelo movimento. *Motriz*, 1 (2), pp. 102-106.

- 
- Garganta, J. (1995). Para uma teoria dos Jogos Desportivos Coletivos. In A. Graça, & J. Oliveira, *O Ensino dos Jogos Desportivos* (pp. 11, 16-19). Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física da Universidade do Porto.
- Garófano, V., & Checa, M. (2004). *Las actividades coreograficas en la escuela: Danzas, bailes, funky, gimnasia-jazz*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Gil, A. (1994). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (4ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Gonçalves, D. (2011). *Relatório do estágio de educação física realizado na escola secundária Jaime Moniz*. Relatório apresentado para a obtenção do grau de mestre em ensino da educação física nos ensinos básico e secundário. Funchal: Universidade da Madeira.
- Gonçalves, F., & Aranha, Á. (2008). Avaliação/classificação da disciplina seminário - métodos e técnicas de avaliação: Estudo realizado no curso de desporto da universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. *Motricidade*, 4 (4), pp. 92-101.
- Guedes, D. (2004). A qualidade das informações direcionadas às avaliações no campo da educação física. *Revista Mineira de Educação Física*, 12 (2), pp. 174-211.
- Ilha, F., & Krug, H. (2008). *O desafio de ser professor no estágio curricular supervisionado durante a formação inicial em educação física*. Obtido em 8 de Setembro de 2012, de Revista digital EFdeportes.com: <http://www.efdeportes.com/efd123/ser-professor-no-estagio-curricular-supervisionado-durante-a-formacao-inicial-em-educacao-fisica.htm>
- 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.
- Luckesi, C. (2003). *Avaliação da aprendizagem escola: estudos e proposições* (15ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Marcelos, V. (2009). *Relações Interpessoais*. Obtido em 30 de Agosto de 2012, de Artigonal: <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/relacoes-interpessoais-729010.html>
- Martins, A. (2011). *A observação no estágio pedagógico dos professores de educação física*. Relatório de estágio apresentado para a obtenção do grau de mestre em ensino da educação física nos ensinos básico e secundário. Lisboa: Universidade Lusófona. Obtido de <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1581/Relat%c3%b3rio%20Est%c3%a1gio%20Ana%20Martins.pdf?sequence=1>
-

- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação*, 2 (2), pp. 49-35.
- Mendes, J. (2011). *Relatório do estágio pedagógico na escola Horácio Bento*. Relatório apresentado para a obtenção do grau de mestre em ensino da educação física nos ensinos básico e secundário. Funchal: Universidade da Madeira.
- Mesquita, I. (1995). O ensino do voleibol: proposta metodológica. In A. Graça, & J. Oliveira, *O Ensino dos Jogos Desportivos* (pp. 153-197). Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física da Universidade do Porto.
- Ministério da Educação. (2005). *Cursos de educação e formação: Componente de formação sociocultural, disciplina de educação física*. Lisboa: Direção-Geral de Formação Vocacional do Ministério da Educação.
- Monteiro, M., & Monteiro, M. (1996). *O professor e o ensino eficaz: Uma perspetiva psicopedagógica*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Pacheco, C. (2010). *Aspetos teóricos da avaliação no processo de ensino e aprendizagem*. Obtido em 9 de Setembro de 2012, de Artigonal: <http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/aspectos-teoricos-da-avaliacao-no-processo-de-ensino-e-aprendizagem-3458903.html>
- Passos, P., Batalau, R., & Gonçalves, P. (2006). Comparação entre as abordagens ecológica e cognitivista para o treino da tomada de decisão no Ténis e no Rugby. 6 (3), pp. 305-317.
- Petrica, J. (2003). *A formação de professores de educação física: Análise da dimensão visível e invisível do ensino em função de modelos distintos de preparação para a prática*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Obtido de <http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/357/1/Binder3.pdf>
- Petrica, J. (2007). *Metodologia e didática: A preparação do ensino, os estilos de ensino*. Obtido em 2 de Novembro de 2012, de Netvisão: [http://clientes.netvisao.pt/jpetrica/\\_private/Aula%207.ppt](http://clientes.netvisao.pt/jpetrica/_private/Aula%207.ppt)
- Piéron, M. (1982). Analyse de l'enseignement des activités physiques. In M. Pieron, *Sport Pedagogy: Highlights on research on teaching, research on teacher preparation* (p. 5). Liège: University of Liège.

- Piéron, M. (1996). *Formação de professores: Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Portela, A., & Gomes, P. (2009). *Perceção de estudantes estagiários relativamente à avaliação em educação física, quanto ao género e à modalidade desportiva: Um contributo para a formação de professores*. Dissertação apresentada para a obtenção do grau de mestre em ciências do desporto. Porto: Faculdade de ciências do desporto e de educação física da universidade do Porto. Obtido de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19632/2/9742.pdf>
- Prudente, J. (2010). Apontamentos da Didática da Educação Física e Desporto II. *Jogos desportivos coletivos: Didática específica de andebol*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Reider, H., & Fischer, G. (1990). *Aprendizaje deportivo: Metodología y didáctica*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Resende, H., & Soares, A. (1997). *Elementos constitutivos de uma proposta curricular para o ensino-aprendizagem da educação física na escola: Um estudo de caso*. Obtido de Lisane: [http://www.lisane.pro.br/Disciplinas/Pratica3/Material/Artigos/constituintes\\_curricular.pdf](http://www.lisane.pro.br/Disciplinas/Pratica3/Material/Artigos/constituintes_curricular.pdf)
- Resende, H., Soares, A., & Moura, D. (2009). Caracterização dos modelos de estruturação das aulas de educação física. *Motriz*, 15 (1), pp. 37-49.
- Rink, J. (2006). *Teaching physical education: For learning* (5ª ed.). New York: McGraw-Hill.
- Robalo, E. (1998). A dança no ensino genérico: Problemas e perspetivas. In A. Macara, *Continentes em movimento: novas tendências no ensino da dança, Atas da Conferência Internacional*. (p. 56). Lisboa: FMH Edições.
- Robinson, K. (2011). *O elemento* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Rocha, L. (1999). A formação de professores de educação física em Portugal: Algumas reflexões. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, pp. 277-285.
- Rodrigues, A. (1998). A questão da formação de professores de educação física e a conceção de professor intelectual - reflexivo - transformador. *Pensar a prática*, 1, pp. 38-47.

- Rodrigues, C. (2008). *Avaliação na Educação Física escolar*. Obtido em 26 de Outubro de 2012, de Revista digital EFdeportes.com:  
<http://www.efdeportes.com/efd127/avaliacao-na-educacao-fisica-escolar.htm>
- Rodrigues, G. (2003). A avaliação na educação física escolar: Caminhos e contextos. *Revista Mackenzie da Educação Física*, 2 (2), pp. 11-21. Obtido em 2011
- Roldão, M. (2007). O diretor de turma e a gestão curricular. *Cadernos de organização e administração educacional: A turma como unidade de análise*, 1, pp. 6-21.
- Rosado, A. (1999). *Léxico comentado sobre planificação e avaliação*. Obtido em 5 de Setembro de 2012, de Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa: <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/lexico2.htm>
- Rosado, A., & Silva, C. (2001). *Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens*. Obtido em 2012 de Outubro de 15, de Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa:  
<http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>
- Santos, H. (2003). *Desenvolvimento curricular: textos de apoio*. Obtido em 2 de Setembro de 2012, de SAPO - Portugal online:  
<http://hen2.no.sapo.pt/desenvolvimentocurricular.pdf>
- Santos, J. (2006). *Avaliação no ensino à distância*. Obtido em 22 de Maio de 2012, de Revista Iberoamericana de Educação: <http://www.rioei.org/deloslectores/1372Severo.pdf>
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Sarmiento, P., Rosado, A., Rodrigues, J., Veiga, A. L., & Ferreira, V. (1990). *Pedagogia do Desporto II: Instrumentos de observação sistemática da educação física e desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Silva, M. (2007). *O diretor de turma e a gestão curricular no conselho de turma - consenso ou conflito: Estudo do papel do diretor de turma em contextos sociais distintos na região centro do país*. Dissertação apresentada para a obtenção do grau de mestre em administração e planificação da educação. Porto: Universidade Portucalense. Obtido de <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/150/1/TME%20356.pdf>
- Silva, R. (2010). *Você sabe a diferença entre prevenção e diagnóstico precoce*. Obtido em 10 de Março de 2012, de Grupo COI: <http://www.coinet.com.br/pagina/?CodPagina=139>

- Silva, S. (2003). Desenvolvimento do pensamento crítico-criativo e os estágios curriculares na área da educação física. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 11 (3), pp. 37-44.
- Silva, T. (2009). *Elementos para a compreensão do processo de reflexão em situação de estágio pedagógico: Um estudo caso de um estudante-estagiário de educação física*. Dissertação apresentada para obtenção do 2º ciclo em desporto para crianças e jovens. Porto: Faculdade de desporto da universidade do Porto. Obtido de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19749/2/10083.pdf>
- Soares, C., Taffarel, C., Varjal, E., Filho, L., Escobar, M., & Barcht, V. (1992). *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez Editora.
- Sousa, J., & Carreiro da Costa, F. (1996). Socialização profissional em educação física: Um olhar crítico sobre a formação inicial, a voz dos professores. *Boletim da sociedade portuguesa de educação física*, 14, pp. 33-46.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (2002). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- The Cooper Institute for Aerobics Research. (2008). *Fitnessgram: Manual de aplicação de testes* (3ª ed.). Lisboa: FMH Edições.
- Vargas, T. (2011). *A importância do treino de força nas aulas de educação física*. Dissertação apresentada para a obtenção do grau de mestre em ensino da educação física nos ensinos básico e secundário. Lisboa: Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Obtido de <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1597/Semin%C3%A1rio%20Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio-%20A%20Import%C3%A2ncia%20do%20Treino%20de%20For%C3%A7a%20em%20EF,%20Tiago%20Vargas%20n20095534.pdf?sequence=1>
- Volossovitch, A. (2006). Saber ver o jogo para o saber ensinar. *II Congreso Internacional de Deportes de Equipo*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- World Health Organization. (2009). *The Ottawa charter for health promotion: First international conference on health promotion, (1986)*. Obtido em 25 de Fevereiro de 2012, de WHO: <http://www.who.int/healthpromotion/milestones.pdf>

Yerkes, R., & Haras, K. (1999). *Outdoor Education and Environmental Responsibility*.

Obtido em 14 de Dezembro de 2011, de Kidsource:

<http://www.kidsource.com/kidsource/content4/outdoor.ed.environ.html#References>

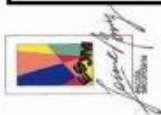
# **ANEXOS**



# ANEXO A – Ficha individual do aluno

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

1295



IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO	
Nome do aluno: _____	nº aluno: _____
E-mail do aluno: _____	
Enc. Educação: _____	Telem.: 1. _____ 2. _____

OUTROS DADOS
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? _____

DADOS RELATIVOS A ESTADO DE SAÚDE
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. _____ 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:
<input type="checkbox"/> Ginástica <input type="checkbox"/> Ténis <input type="checkbox"/> Dança <input type="checkbox"/> Futebol
<input type="checkbox"/> Atletismo <input type="checkbox"/> Ténis-de-mesa <input type="checkbox"/> Basebol <input type="checkbox"/> Andebol
<input type="checkbox"/> Natação <input type="checkbox"/> Badminton <input type="checkbox"/> Hoquei <input type="checkbox"/> Rugby
<input type="checkbox"/> Judo <input type="checkbox"/> Aeróbica <input type="checkbox"/> Orientação <input type="checkbox"/> Voleibol
<input type="checkbox"/> Corfebol <input type="checkbox"/> Patinagem <input type="checkbox"/> Basquetbol <input type="checkbox"/> Golf
OUTRAS: _____

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

**1295**

A - Dos Desportos Colectivos abaixo apresentados, assinale 2 que gostaria de abordar no decorrer deste ano lectivo:

Andebol  Basquetebol  Futebol  Voleibol

B - Dos 2 Desportos Individuais abaixo apresentados, assinale 1 que gostaria de abordar no decorrer deste ano lectivo:

Atletismo  Ginástica

C - Das seguintes modalidades, assinale 1 que gostaria de abordar no decorrer deste ano lectivo:

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"/>		

A preencher pelo Professor

**REGISTO DE AVALIAÇÃO DAS RESTANTES DISCIPLINAS**

	PORT.	ED. FIS.	MAT. A	BIOL.	ING. B
1ºP					
2ºP					
3ºP					

Percurso Académico

Pretender ingressar no Ensino Superior? \_\_\_\_\_  
 Que curso? \_\_\_\_\_

**MEDIÇÕES**

DATA	PESO (kg)	ALTURA (m)	IMC	BIOIMP.		T.A.	F.C.
				%	KG	Sist.	Dias.

**TESTES FITNESSGRAM**

DATA	MILHA	FLEXIBI. OMBROS		SENTA E ALCANÇA		EXTENSÃO DO TRONCO	FLEXÃO DE BRAÇOS	ABDOM.
		dir.	esq.	dir.	esq.			

OBSERVAÇÕES

## ANEXO B – Questionário *online* da direção de turma

\*Obrigatório

### Dados Pessoais

Nome \*

Nº \*

Turma \*

Ano \*

Curso \*

- Ciências e Tecnologias
- Artes Visuais
- Ciências Socioeconómicas
- Línguas e Humanidades
- Tecnológico de Informática
- Tecnológico de Administração
- Tecnológico de Ordenamento do Território e Ambiente
- Tecnológico de Desporto
- Educação e Formação - CEF
- Educação e Formação de Adultos - EFA

Data de Nascimento \*

Idade \*

Sexo \*

- F
- M

Telemovel

Telefone \*

Morada \*

Código Postal \*

Freguesia \*

Concelho \*

## Pai

Nome do Pai \*

Idade do Pai \*

Profissão do Pai \*

Habilitações Académicas do Pai \*

- 1º Ciclo / 4º Classe
- 2º Ciclo / 2º Ano Preparatório
- 3º Ciclo / 5º Liceu
- Secundário / 7º Liceu
- Bacharelato / Curso Médio
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

Situação de Emprego do Pai \*

- Empregado
- Desempregado

## Mãe

Nome da Mãe \*

Idade da Mãe \*

Profissão da Mãe \*

Habilitações Académicas da Mãe \*

- 1º Ciclo / 4º Classe
- 2º Ciclo / 2º Ano Preparatório
- 3º Ciclo / 5º Linceu
- Secundário / 7º Linceu
- Bacharelato / Curso Médio
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

Situação de Emprego da Mãe \*

- Empregada
- Desempregada

## Agregado Familiar

Nº de Irmãos \*

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4+

Idades dos Irmãos

Pessoas com quem vive \*

- Pais
- Pais e Irmãos
- Pai
- Mãe
- Pais e Avós
- Outra:

## Encarregado de Educação

Nome do Encarregado de Educação \*

Grau de Parentesco \*

Escolaridade \*

- 1º Ciclo / 4º Classe
- 2º Ciclo / 2º Ano Preparatório
- 3º Ciclo / 5º Linceu
- Secundário / 7º Linceu
- Bacharelato / Curso Médio
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

Profissão \*

Telefone \*

Telemóvel

Morada \*

## Outros dados

Tempo utilizado na deslocação para a Escola \*

Tipo de Transporte mais Utilizado \*

- Autocarro
- Carro Particular
- Mota
- Pé
- Outra:

Escola e Turma Frequentadas no ano anterior \*

É beneficiário/a do SASE \*

- Sim
- Não

Repetências em anos anteriores? \*

- Sim  
 Não

Se repetiu nos anos anteriores indique quais os anos.

Expectativas relativas à Escola / Opinião sobre a escola \*

- Bom ambiente  
 Bom relacionamento entre colegas  
 Bons professores  
 Elevado grau de exigência  
 Diversidade de atividades extracurriculares  
 Bom apoio educativo

Disciplina(s) Preferida(s) \*

- Português  
 Matemática  
 Educação Física  
 Inglês/Francês  
 Física e Química  
 História  
 Geografia  
 TIC  
 Filosofia  
 Biologia  
 Outra:

Disciplina(s) que tem maior dificuldade(s) \*

- Português  
 Matemática  
 Educação Física  
 Inglês/Francês  
 Física e Química  
 História  
 Geografia  
 TIC  
 Filosofia  
 Biologia

Outra:

Motivos que dificultam a aprendizagem \*

- Falta de método de estudo
- Falta de motivação
- Falta de bases
- Pouca atenção nas aulas
- Pouco tempo para estudar
- Falta de apoio para esclarecer dúvidas
- Falta de ambiente em casa
- Inadaptação à turma

Ocupação dos tempos livres \*

- Praticar desporto
- Conviver com amigos
- Ver televisão
- Ouvir música
- Ler
- Navegar na Internet
- Conversação online
- Jogos online
- Passear
- Ajudar os pais
- Outra:

Opções Vocacionais após o 12º ano \*

- Prosseguir estudos
- Trabalhar

Profissão desejada \*

Enviar

## ANEXO C – Questionário de caracterização da turma

### 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 actividades promovidas pela escola

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

#### 3. Agregado Familiar

3.1. Qual o estado civil dos seus pais:

3.1.1. Pai    Solteiro    Casado    Separado    Divorciado    Viúvo    Outro: \_\_\_\_\_

3.1.2. Mãe    Solteira    Casada    Separada    Divorciada    Viúva    Outro: \_\_\_\_\_

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

4.1.1.1. Se respondeu sim, que tipo de leitura?

---

4.1.2. 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. Expectativas 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: \_\_\_\_\_

5.2.1.5. 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 tenho 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? \_\_\_\_\_

5.4.3. 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 D – Histórico dos alunos



**REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA  
GOVERNO REGIONAL  
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA**

**Escola Secundária Jaime Moniz  
Ano Letivo 2011/2012**

## REGISTO HISTORICO DAS TURMAS DE ORIGEM

**Curso: Ciências e Tecnologias Turma: 12º5**

Nº de Processo	Nº na Turma	Nome	Data de Nascimento	Idade	Português	Educação Física	Matemática A	Biologia	Inglês	2008/2009	2009/2010	2010/2011	Disciplinas em atraso do 11º	Repetente 12º
68318	1	XXXXXXXXXX	21-06-1994	17*	X	X	X	X	X	-	10º 4	11º 4	N	N
68589	2	XXXXXXXXXX	14-02-1994	17*	X	X	X	X	X	-	10º 5	11º 5	N	N
68859	3	XXXXXXXXXX	03-11-1994	16*	X	X		X	X	-	10º 13	11º 13	S	N
68821	4	XXXXXXXXXX	05-05-1994	17*	X	X	AM	X	X	-	10º 8	11º 8	N	N
68436	5	XXXXXXXXXX	18-04-1994	17*	X	X	X	X	X	-	10º 3	11º 3	N	N
65174	6	XXXXXXXXXX	18-08-1993	18*						10º 15	11º 15	12º 11	S	S
68590	7	XXXXXXXXXX	24-08-1994	17*	AM	X		X	X	-	10º 13	11º 13	S	N
68787	8	XXXXXXXXXX	20-08-1994	17*	X	X	X	X	X	-	10º 5	11º 5	N	N
68501	9	XXXXXXXXXX	10-07-1994	17*	X	X		X	X	-	10º 8	11º 8	S	N
68865	10	XXXXXXXXXX	17-09-1994	16*	X	X		X	X	-	10º 13	11º 13	S	N
68473	11	XXXXXXXXXX	26-09-1994	16*	X	X	X	X	X	-	10º 5	11º 5	N	N
68405	12	XXXXXXXXXX	01-03-1994	17*	X	X		X	X	-	10º 8	11º 8	S	N
67632	13	XXXXXXXXXX	20-04-1993	18*	X		X			10º 7	11º 7	12º 8	N	S
65576	14	XXXXXXXXXX	16-07-1990	21*			X			11º 8	12º 2	12º 10	N	S
68454	15	XXXXXXXXXX	26-02-1994	17*	X	X	X	X	X	-	10º 7	11º 7	N	N
68900	16	XXXXXXXXXX	30-12-1993	17*	X	X		X	X	-	10º 10	11º 10	S	N
68760	17	XXXXXXXXXX	23-02-1994	17*	X	X	X	X	X	-	10º 5	11º 5	N	N
68716	18	XXXXXXXXXX	22-08-1994	17*	X	X	X	X	X	-	10º 5	11º 5	N	N
68715	19	XXXXXXXXXX	26-03-1994	17*	X	X	X	X	X	-	10º 5	11º 5	N	N
67311	20	XXXXXXXXXX	07-05-1993	18*			X		X	10º 9	11º 9	12º 3	S	S
68324	21	XXXXXXXXXX	30-06-1994	17*	X	X	X	X	X	-	10º 8	11º 8	N	N
68317	22	XXXXXXXXXX	09-06-1994	17*	X	X	X	X	X	-	10º 3	11º 3	N	N
67629	23	XXXXXXXXXX	15-05-1992	19*			X			10º 9	11º 9	12º 8	S	S
68717	24	XXXXXXXXXX	27-12-1994	16*	X	X	X	X	X	-	10º 5	11º 5	N	N
68728	25	XXXXXXXXXX	29-04-1994	17*	X	X	X	X	X	-	10º 7	11º 7	N	N
68782	26	XXXXXXXXXX	21-12-1993	17*	X	X		X	X	-	10º 8	11º 8	S	N
68434	27	XXXXXXXXXX	26-09-1994	16*	X	X	X	X	X	-	10º 10	11º 10	N	N
68889	28	XXXXXXXXXX	15-06-1993	18*	X	X		X	X	-	10º 11	11º 11	S	N
64826	29	XXXXXXXXXX	08-04-1992	19*			X			11º 3	12º 3	12º 1	N	S
70659	30	XXXXXXXXXX	04-11-1994	16*	X	X	X	X	X	-	-	T	N	N
65226	31	XXXXXXXXXX	12-09-1993	18*					X	10º 6	11º 6	12º 6	N	S
67265	32	XXXXXXXXXX	22-04-1993	18*					X	10º 6	11º 6	12º 6	N	S

**Total de alunos por disciplina: 24 24 20 24 27**

**Total de alunos na turma: 32  
Total de alunos que transitaram para o 12º: 21  
Total de alunos que ficaram retidos no 12º: 8  
Total de alunos sem disciplinas em atraso: 24  
Total de alunos com disciplinas em atraso: 11**

(T) Aluno transferido de outra escola

(\*) Idade em 15 de Setembro do presente ano lectivo



S. R.  
REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA  
GOVERNO REGIONAL  
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA  
Escola Secundária Jaime Moniz  
Ano Letivo 2011/2012

**REGISTO HISTORICO DAS NOTAS NO SECUNDÁRIO**

Curso: Ciências e Tecnologias Turma: 12º5

Nº de Processo	Nº na Turma	Nome	10º Ano						11º Ano						12º Ano							
			Português	Inglês	Filosofia	Educação Física	Matemática A	Física e Química A II	Biologia e Geologia II	Português	Inglês	Filosofia	Educação Física	Matemática A	Física e Química A II	Biologia e Geologia II	Português	Educação Física	Matemática A	Biologia	Química	Área Projeto
68318	1	XXXXXXX	19	19	17	17	16	16	16	19	20	17	17	17	19	17						
68589	2	XXXXXXX	14	18	15	18	17	14	14	12	18	14	17	15	13	13						
68859	3	XXXXXXX	T	T	T	T	T	T	T	15	19	13	16	7	A	14						
68821	4	XXXXXXX	15	17	16	18	14	16	13	16	18	19	18	11	15	14						
68436	5	XXXXXXX	20	18	18	19	15	15	16	17	18	18	19	18	18	18						
65174	6	XXXXXXX																				
68590	7	XXXXXXX	12	15	10	17	8	12	12	10	18	11	16	7	11	12						
68787	8	XXXXXXX	14	18	14	18	11	13	14	12	18	14	19	10	8	11						
68501	9	XXXXXXX	15	15	13	16	12	12	11	14	16	14	18	4	9	10						
68865	10	XXXXXXX	18	18	16	16	10	15	15	14	18	12	18	0	0	14						
68473	11	XXXXXXX	13	16	13	16	9	10	10	16	18	14	17	10	13	14						
68405	12	XXXXXXX	10	13	10	16	13	10	11	13	15	14	19	0	9	11						
67632	13	XXXXXXX	16	11	13	16	10	11	14	14	12	15	17	8	11	12	12	15	15	16	18	
65576	14	XXXXXXX	12	10	10	15	8	10	12	10	13	14	18	11	11	12	14	15	10	13	17	12
68454	15	XXXXXXX	19	19	19	16	15	17	15	17	19	20	17	13	18	16						
68900	16	XXXXXXX	10	18	10	15	10	11	10	11	19	12	15	7	9	9						
68760	17	XXXXXXX	17	18	17	19	18	16	18	18	19	19	20	19	19	16						
68716	18	XXXXXXX	12	14	15	17	13	11	12	12	14	14	18	9	8	9						
68715	19	XXXXXXX	10	15	13	18	9	10	9	11	17	12	18	10	9	10						
67311	20	XXXXXXX	14	16	14	17	12	12	13	13	16	12	18	11	9	12	12	18	12	14	19	
68324	21	XXXXXXX	14	14	12	14	11	10	11	15	15	17	18	9	13	11						
68317	22	XXXXXXX	20	20	20	18	19	18	18	19	19	19	18	19	19	19						
67629	23	XXXXXXX	12	15	11	17	8	9	12	11	18	11	16	12	10	13	11	15	15	18	16	
68717	24	XXXXXXX	13	17	13	18	11	9	11	11	18	14	18	11	10	9						
68728	25	XXXXXXX	19	1	18	15	15	18	17	16	18	19	17	15	17	17						
68782	26	XXXXXXX	15	15	13	15	10	12	13	14	15	14	16	6	11	11						
68434	27	XXXXXXX	14	13	15	17	13	14	14	13	12	15	18	10	10	11						
68889	28	XXXXXXX	13	14	10	14	8	11	13	11	18	9	15	0	0	9						
64826	29	XXXXXXX	15	17	12	18	8	10	15	12	15	14	20	10	12	11	11	18	12	20	14	
70659	30	XXXXXXX	17	18	15	18	17	16	16	14	18	15	17	18	17	15						
65226	31	XXXXXXX	15	15	16	18	15	15	17	15	19	16	19	18	18	18	15	19	17	15	19	19
67265	32	XXXXXXX	18	19	18	16	15	14	17	18	20	19	18	17	0	19	17	18	15	17	17	20

(T) Aluno transferido de outra escola

## ANEXO E – Grelhas de avaliação diagnóstica e final em natação

<b>GRELHA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA EM NATAÇÃO</b>							
DATA: 23/09/2011		TURMA: 12º 5		LOCAL: Piscina de 25m da Escola Secundária Jaime Moniz			
Nº	NOME DO ALUNO	MR	CST	BR	CRL	VR	FC
1	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX						
2	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX						
3	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX						
4	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX						
5	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX						
7	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX						
8	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX						
9	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX						
10	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX						
11	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX						
12	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX						
15	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX						
16	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX						
17	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX						
18	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX						
19	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX						
21	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX						
22	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX						
24	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX						
25	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX						
26	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX						
27	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX						
28	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX						
T	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX						

**LEGENDA:** I - Nível Introdutório; E - Nível Elementar; A - Nível Avançado; MR - Mariposa; CST - Costas; BR - Bruços; CRL - Crol; VR - Viragens; FC - Freq. Cardíaca em 10'

DIMENSÃO	NÍVEL INTRODUTÓRIO	NÍVEL ELEMENTAR	NÍVEL AVANÇADO
<b>DIMENSÃO RESPIRAÇÃO</b>	Coordena a inspiração/expiração	Coordena e combina a inspiração/expiração com os membros inferiores e superiores	Coordena e combina a inspiração/expiração com os membros inferiores e superiores e com sincronismo
<b>DIMENSÃO PROPULSÃO</b>	Pouca ação propulsiva dos membros inferiores e superiores	Razoável ação propulsiva dos membros inferiores e superiores	Boa ação propulsiva dos membros inferiores e superiores = técnica de nado
<b>DIMENSÃO EQUILÍBRIO</b>	Pouco domínio do equilíbrio	Domina algumas alterações de equilíbrio	Perfeito domínio do equilíbrio

## GRELHA DE AVALIAÇÃO FINAL EM NATAÇÃO

### Técnica de nado - CROL

**DATA:** 31/10/2011

**TURMA:** 12º 5

**LOCAL:** Piscina de 25m da Escola Secundária Jaime Moniz

	<b>NÍVEL 0</b> 0 - 5 Valores	<b>NÍVEL 1</b> 6 - 9 Valores	<b>NÍVEL 2</b> 10 - 13 Valores	<b>NÍVEL 3</b> 14 - 17 Valores	<b>NÍVEL 4</b> 18 -20 Valores
<b>MEMBROS SUPERIORES (BRAÇADA)</b>	- Não realiza	Braçada curta. Muita turbulência.	Braçadas com pouca amplitude.  Alguma turbulência.	Braçadas com amplitude.  Cotovelo/extensão do braço elevado.  O primeiro contacto com a água é feito com a mão.  Pouca turbulência.	Braçadas de grande amplitude.  Cotovelo/extensão do braço bem elevado.  O primeiro contacto com a água é feito com a ponta dos dedos.  Sem turbulência.
<b>MEMBROS INFERIORES (PERNADA)</b>	- Não realiza	Frequência insuficiente.  Ação dessincronizada.	Algumas interrupções.  Pouca frequência.	Poucas interrupções.  Alguma frequência.  Ação predominantemente alternada.	Sem interrupções.  Boa frequência.  Ação alternada.
<b>SINCRONIZAÇÃO</b>	- Não realiza	Pouca sincronia nas ações das pernas, braçadas e respiração.	Ação das pernas, das braçadas e respiração pouco sincronizada.	Ação das pernas, das braçadas e respiração favorecem o avanço.	Ação das pernas, das braçadas e respiração devidamente harmoniosa, favorecendo avanço.
<b>RESPIRAÇÃO</b>	- Não realiza	Respiração dessincronizada.  Não há relação entre a expiração e inspiração.  Ação perturba o alinhamento corporal.	Respiração desalinhada.  Pouca relação entre a expiração e a inspiração.  Ação dificulta o alinhamento corporal.	Respiração pouco discreta.  Há relação entre a expiração e a inspiração.  Ação não perturba alinhamento corporal.	Respiração discreta.  Correta relação entre a expiração e a inspiração.  Ação favorece o alinhamento corporal.

## GRELHA DE AVALIAÇÃO FINAL EM NATAÇÃO

### Técnica de nado - Bruços

**DATA:** 31/10/2011      **TURMA:** 12º 5      **LOCAL:** Piscina de 25m da Escola Secundária Jaime Moniz

	<b>NÍVEL 0</b> 0 - 5 Valores	<b>NÍVEL 1</b> 6 - 9 Valores	<b>NÍVEL 2</b> 10 - 13 Valores	<b>NÍVEL 3</b> 14 - 17 Valores	<b>NÍVEL 4</b> 18 - 20 Valores
<b>MEMBROS SUPERIORES (BRAÇADA)</b>	<b>Trajeto de Recuperação:</b> - Não realiza	- As mãos juntam-se à frente do peito e dirigem-se para a frente.	- As mãos juntam-se à frente do peito e dirigem-se <u>simultaneamente</u> para a frente.	- As mãos juntam-se à frente do peito e dirigem-se <u>simultaneamente</u> para a frente. - <u>Extensão completa</u> do cotovelo.	- As mãos juntam-se à frente do peito e dirigem-se <u>simultaneamente</u> para a frente. - <u>Extensão completa</u> do cotovelo. - Desliza à frente.
	<b>Trajeto Propulsivo:</b> - Não realiza	- As mãos afastam-se e dirigem-se para trás.	- As mãos afastam-se e dirigem-se para trás - <u>Flexão do cotovelo</u> .	- As mãos afastam-se e dirigem-se para trás. - <u>Flexão do cotovelo</u> .  - O movimento descreve uma <u>trajetória idêntica à de um "coração"</u> .	- As mãos afastam-se e dirigem-se para trás. - <u>Flexão do cotovelo</u> .  - O movimento descreve uma <u>trajetória idêntica à de um "coração"</u> .
<b>MEMBROS INFERIORES (PERNADA)</b>	<b>Trajeto de Recuperação:</b> - Não realiza	- Flexão da anca.	- Flexão da anca. - Flexão dorsal e <u>rotação externa de um pé apenas</u> .	- Flexão da anca.  - Flexão dorsal e <u>rotação externa do pé direito e do pé esquerdo</u> .	- Flexão da anca - Flexão dorsal e <u>rotação externa do pé direito e do pé esquerdo</u> . - Mantém os joelhos <u>mais juntos que os calcanhares</u> .
	<b>Trajeto Propulsivo:</b> - Não realiza	- Extensão dos joelhos.	- Extensão dos joelhos. - <u>Junção simultânea das pernas</u> no final da pernada.	- Extensão <u>completa</u> dos joelhos. - <u>Junção simultânea das pernas</u> no final.	- Extensão <u>vigorosa e completa</u> dos joelhos. - <u>Junção simultânea das pernas</u> no final da pernada. - Permanência das <u>pernas em extensão</u> para o deslize.
<b>COORDENAÇÃO /SINCRONIZAÇÃO</b>	<b>Membros Superiores com Membros Inferiores</b> - Não realiza	- A cabeça entra na água em simultâneo com os braços em extensão.	- A cabeça entra na água em simultâneo com os braços em extensão. - Na parte <u>final da braçada ocorre a recuperação das pernas</u> .	- A cabeça entra na água em simultâneo com os braços em extensão. - Na parte <u>final da braçada ocorre a recuperação das pernas</u> .  - O movimento de <u>extensão dos braços está em sincronia com a extensão das pernas</u> .	- A cabeça entra na água em simultâneo com os braços em extensão. - Na parte <u>final da braçada há a recuperação das pernas</u> . - O movimento de <u>extensão dos braços está em sincronia com a extensão das pernas</u> . - Por <u>cada braçada há uma pernada</u> .
	<b>MS/Respiração</b> - Não realiza	- Cabeça sai e entra na água para efetuar a expiração e a inspiração.	- Cabeça sai e entra na água para efetuar a expiração e a inspiração <u>em sincronia com os braços</u> .	- Cabeça sai e entra na água para efetuar a expiração e a inspiração <u>em sincronia com os braços</u> .  - A ação da <u>respiração é confortável</u> .	- Cabeça sai e entra na água para efetuar a expiração e a inspiração <u>em sincronia com os braços</u> . - A ação da <u>respiração é confortável</u> . - Por <u>cada braçada há uma respiração</u> .



## ANEXO F – Grelha de avaliação em ginástica

<b>GRELHA DE AVALIAÇÃO EM GINÁSTICA</b>					
<b>DATA:</b> 09/01/2012		<b>TURMA:</b> 12º 5		<b>LOCAL:</b> Ginásio da Escola Secundária Jaime Moniz	
	<b>MUITO INSUFICIENTE</b>	<b>INSUFICIENTE</b>	<b>SUFICIENTE</b>	<b>BOM</b>	<b>MUITO BOM</b>
	<b>Não realiza</b>	<b>Realiza incorretamente</b>	<b>Realiza com muitas incorreções</b>	<b>Realiza com algumas incorre.</b>	<b>Realiza corretamente</b>
<b>Espargata</b>	Afastamento dos MI MS elevação lateral M.I. em extensão Mantém a posição				
<b>Rolamento à frente</b>	MI e pés unidos Mãos largura ombros Queixo no peito Impulsão MI Corpo engrupado Exten. MI+Elev. MS				
<b>Rolamento retaguarda</b>	MI e pés unidos Queixo no peito Mãos lado da cabeça Mãos largura ombros Orientar dedos Desequilibrar p/ trás Repulsão MS Exten. MI+Elev. MS				
<b>Roda</b>	Avança MI/Eleva MS Apoio à frente do pé Apoio das mãos reta MI passam pela vert. Extensão+afasta MI Olhar dirigido mãos Finaliza em pé+MIext				
<b>Pino</b>	Avança MI + Eleva MS Apoio à frente do pé Mãos à largura ombros Balanço MI estendidos Corpo contraído				
<b>Pino com rolamento à frente</b>	Avança MI/Eleva MS Apoio à frente do pé Mãos largura ombros Balanço MI estendidos Verticalidade (3seg) Corpo contraído Rolamento à frente				
<b>Avião</b>	Tronco paralelo solo Extensão MS no prolonga/ do tronco Eleva 1 MI extensão (paralelo+prolonga/) Extensão MI apoio Olhar para a frente				
<b>Ponte</b>	Extensão dos membros Mãos Bacia Linha de ombros				

## CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO – GINÁSTICA DE SOLO

Classificação	Escala 20 valores	Crítérios de avaliação
Muito Bom (MB)	18-20	Respeita todas as componentes críticas
Bom (B)	14-17	Respeita a maioria das componentes críticas
Suficiente (S)	10-13	Respeita algumas componentes críticas
Insuficiente (I)	6-9	Realiza mas não respeita as componentes críticas
Muito insuficiente (MI)	0-5	Não realiza

Dois alunos ao encontrarem-se num patamar poderão receber diferentes notas, de acordo com a amplitude, a força, o alinhamento e a flexibilidades demonstradas:

Ex: o aluno com B++ demonstrou um melhor alinhamento do tronco no pino do que o aluno com B+.

### **Espargata**

Afastamento lateral ou frontal dos M.I.;

M.S. em elevação lateral;

M.I. em extensão;

Domínio e manutenção da posição.

### **Rolamento à frente**

Colocação das mãos à largura dos ombros com os dedos orientados para a frente e com os membros superiores em extensão.

Queixo junto ao peito e colocação da linha dos ombros no colchão.

Impulsão dos membros inferiores com flexão dos membros superiores.

Enrolamento progressivo sobre a coluna, mantendo o corpo engrupado.

Manutenção dos pés e joelhos unidos.

Saída com os membros inferiores em extensão e os membros superiores em elevação superior.

### **Rolamento à retaguarda**

Pés juntos e MI unidos;

Queixo junto ao peito;

MS fletidos com as mãos ao lado da cabeça voltadas para cima e cotovelos à largura dos ombros;

Desequilíbrio para trás com rolamento progressivo (MI unidos e fletidos).

Repulsão dos MS;

Saída de pé com os M.I. ligeiramente fletidos e M.S em elevação superior e em equilíbrio;

### **Roda**

Elevação do M.I. (dir. ou esq.), apoiando-o de seguida com a ponta do pé voltada para a direção do movimento;

Apoio das mãos no solo, uma após outra, em linha reta, viradas para fora;

Passa os M.I. na vertical, um após o outro, mantendo-os estendidos e afastados;

Olhar dirigido para as mãos

Finalização de pé, com os M.S. em elevação superior e M.I. afastados

### **Pino**

Avanço de um MI semifletido, com MS em elevação superior;

Apoio das mãos no solo à largura dos ombros com os dedos orientados para a frente, ligeiramente à frente do pé da frente;

Balanço do MI de trás em extensão e no prolongamento do corpo;

Alinhamento na vertical dos segmentos corporais, mantendo a posição (3 seg.);

Cabeça descontraindo no meio dos MS;

Saída em rolamento à frente, controlado, até à posição de pé com os MS em elevação superior.

### **Avião**

Posição de sentido com os M.S. em elevação superior;

Inclinação do tronco à frente e elevação de um M.I. em extensão completa à retaguarda;

Olhar dirigido para a frente, com extensão completa dos M.I. e dos M.S.;

Cabeça/tronco/M.S./M.I. formam um ângulo reto (ou arco invertido) com o M.I. de apoio;

Retorno à posição inicial sem perda de equilíbrio.

### **Ponte**

MS e MI em extensão completa

Palmas das mão completamente apoiadas no solo e viradas para a frente

Elevação significativa da bacia

Empurrar com os pés tentando estender completamente as pernas e, com isso, forçar a colocação dos ombros numa linha perpendicular ao apoio das mãos no solo (ou atrás).

## ANEXO G – Grelhas de avaliação diagnóstica e final em voleibol

<b>GRELHA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA PARA VOLEIBOL</b>				
<b>DATA:</b> 26/09/2011		<b>TURMA:</b> 12º 5		
<b>LOCAL:</b> Campo de Futebol da Escola Secundária Jaime Moniz				
	<b>1 - Jogo estático</b>	<b>2 - Jogo anárquico</b>	<b>3 - Consecução rudimentar dos 3 toques</b>	<b>4 - Consecução elaborada dos 3 toques</b>
<b>SERVIÇO/ /RECEPÇÃO</b>	Serviços falhados; Ausência de deslocamentos	A percentagem de serviços falhados diminui; Deslocamento tardio dos apoios em direção à bola; Superfícies de batimento não orientadas para a zona do passador; Ausência na dissociação das funções dos membros superiores e inferiores;	A percentagem de serviços falhados diminui; Movimento do coletivo tendo em vista discriminar atempadamente o jogador que recebe; Ação coordenada dos membros superiores e inferiores; Orientação dos segmentos corporais para o local de envio da bola (zona onde está o passador);	A percentagem de serviços falhados diminui relativamente à verificada no 3º nível; Elevado número de bolas intercetadas na receção e com eficácia: dirigidas para a zona do passador; Deslocamentos atempados dos apoios em direção à bola;
<b>ATAQUE</b>	Arma de ataque é o serviço; Pouca troca de bola entre os jogadores; 1 Toque; O gesto técnico é efetuado sem domínio: movimentos explosivos e descontrolados;	A principal arma de ataque continua a ser o serviço; O ataque tem fraca eficácia: - Trajetórias de bola altas e finalização do ataque no espaço afastado da rede;	O serviço deixa de ser a principal arma de ataque; Realização dos 3 toques; O ataque revela fraca eficácia ofensiva, devido a não haver progressão da bola para a rede; Atitude pré-dinâmica,	A principal arma de ataque surge com o 3º toque; A construção do ataque é organizada; Os jogadores antecipam-se: passador orienta-se perpendicularmente à rede, O jogador atacante coloca-se paralelamente à rede, o que lhe permite atacar em todas as direções;
<b>DEFESA</b>	Não existe intencionalidade na ação defensiva; Os jogadores adotam atitude de "espera", em posição vertical.	Ocupação do centro de terreno de forma desorganizada: - Zonas laterais desprotegidas; Defesa normalmente estática: surgem ocasionalmente - Ações individuais vigilantes; A rutura do jogo é menos frequente que no 1º nível.	Impedir que a bola caia no chão; Preocupação em possibilitar o 2º toque; A construção e finalização do ataque, após defesa, surge com mais frequência do que no 2º nível.	Diferencia-se a defesa alta da defesa baixa; Deslocamentos realizados em função do tipo de ataque; Antecipação em função das situações criadas pelo adversário no ataque;
<b>DINÂMICA COLECTIVA</b>	Toca poucas vezes na bola; 1 Toque; Imobilidade do jogador; Ocupação não racional do espaço;	Aglutinação no ponto de queda; Mobilidade ocasional dos jogadores com o intuito de interceptar a bola; Reenvios diretos; Maior número de bolas intercetadas; Surge o 2º toque esporadicamente;	Relações no espaço de jogo A troca da bola entre os jogadores surge como meio de organizar as ações; Descentralização em torno da bola; Não há progressão para a rede do 2º para o 3º toque;	O dinamismo da equipa aumenta, devido a uma maior eficácia das ações; Consciencialização da importância da coordenação das funções entre os jogadores; Os 3 toques são uma constante A comunicação entre jogadores é constante: predominância da verbal; Os jogadores demonstram elevado dinamismo para agir;

## GRELHA DE AVALIAÇÃO FINAL EM VOLEIBOL

<b>DATA:</b> 10 e 16/02/2012		<b>TURMA:</b> 12º 5	<b>LOCAL:</b> Campo de Futebol da Escola Secundária Jaime Moniz	
	<b>1ºNível</b> <b>JOGO ESTÁTICO</b>	<b>2ºNível</b> <b>JOGO ANÁRQUICO</b>	<b>3ºNível -</b> <b>CONSECUÇÃO</b> <b>RUDIMENTAR DOS</b> <b>3 TOQUES</b>	<b>4ºNível -</b> <b>CONSECUÇÃO</b> <b>ELABORADA DOS</b> <b>3 TOQUES</b>
	6 - 9 Valores	10 - 13 Valores	14 - 17 Valores	18 -20 Valores
<b>DINÂMICA COLETIVA</b>				
<b>SERVIÇO / RECEÇÃO</b>				
<b>ATAQUE</b>				
<b>DEFESA</b>				

## ANEXO H – Grelhas de avaliação diagnóstica e final em futebol

<b>GRELHA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA PARA FUTEBOL</b>				
<b>DATA:</b> 11/11/2011	<b>TURMA:</b> 12º 5	<b>LOCAL:</b> Campo de Futebol da Escola Secundária Jaime Moniz		
	<b>1 -JOGO ESPONTÂNEO</b>	<b>2 -JOGO INTENCIONAL</b>	<b>3 -JOGO ESTRUTURADO</b>	<b>4 -JOGO ELABORADO</b>
<b>OCUPAÇÃO DO ESPAÇO</b>	Em função da bola	Em função dos colegas e adversários	Racional	Estratégica
<b>PROGRESSÃO NO TERRENO</b>	Em função da bola	Em função do alvo	Colegas, Adversários, bola e alvo	Estratégica
<b>DOMÍNIO DA BOLA</b>	Insuficiente	Instável	Estável	Estável e criativo
<b>ACÇÕES DE COOPERAÇÃO</b>	Ausentes	Oportunistas e intermitentes	Conscientes	Subconscientes

## GRELHA DE AVALIAÇÃO FINAL EM FUTEBOL

DATA: 10 e 16/02/2012		TURMA: 12º 5		LOCAL: Campo de Futebol da Escola Secundária Jaime Moniz	
	<b>1 -JOGO ESPONTÂNEO</b>	<b>2 -JOGO INTENCIONAL</b>	<b>3 -JOGO ESTRUTURADO</b>	<b>4 -JOGO ELABORADO</b>	
	6 - 9 Valores	10 - 13 Valores	14 - 17 Valores	18 -20 Valores	
OCUPAÇÃO DO ESPAÇO					
PROGRESSÃO NO TERRENO					
DOMÍNIO DA BOLA					
ACÇÕES DE COOPERAÇÃO					

# ANEXO I – Grelha avaliação em basebol

<b>GRELHA DE AVALIAÇÃO EM BASEBOL</b>					
<b>DATA:</b> 16/04/2012		<b>TURMA:</b> 12º 5		<b>LOCAL:</b> Campo de futebol da ESJM	
	<b>MUITO INSUFICIENTE</b> 6 - 9 Valores	<b>INSUFICIENTE</b> 10 - 13 Valores	<b>SUFICIENTE</b> 14 - 17 Valores	<b>BOM</b> 18 -20 Valores	<b>MUITO BOM</b> 6 - 9 Valores
<b>ATAQUE</b>	Pega				
	Batimento				
	Corrida de bases				
	Conquista base sequin.				
<b>DEFESA</b>	Lançamento				
	Receção				
	Leitura do jogo				
	Faz chegar a bola a base				



## ANEXO J – Grelhas de avaliação diagnóstica e final em dança

<b>GRELHA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA EM DANÇA</b>					
<b>DATA:</b> 09/01/2012		<b>TURMA:</b> 12º 5		<b>LOCAL:</b> Ginásio da Escola Secundária Jaime Moniz	
	<b>Nunca</b>	<b>Poucas vezes</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Maioria das vezes</b>	<b>Sempre</b>
<b>Coordenação música-movimento</b>					
<b>Postura</b>					
<b>Expressividade</b>					
<b>Dinâmica e fluidez</b>					

## FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL EM DANÇA

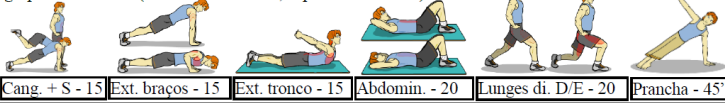
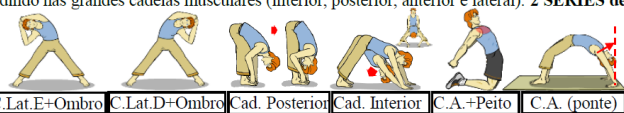
DATA: 01/06/2012		TURMA: 12º 5		LOCAL: Ginásio da Escola Secundária Jaime Moniz	
	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Maioria das vezes	Sempre
	0 - 5 valores	6 - 9 valores	10 - 13 valores	14 - 17 valores	18 - 20 valores
<b>Coordenação motora</b> (relação entre membros superiores e inferiores)	Nenhuma coordenação.	Coordena isoladamente os membros inferiores ou superiores.	Relaciona os membros superiores com os inferiores.	Boa relação entre os membros superiores e inferiores.	Excelente relação entre os membros superiores e inferiores.
<b>Postura</b> (alinhamento corporal e estabilizar da cintura escapular)	Nenhum alinhamento corporal. Nenhuma estabilização da cintura escapular.	Pouco alinhamento corporal. Pouca estabilização da cintura escapular.	Algum alinhamento corporal. Alguma estabilização da cintura escapular.	Bom alinhamento corporal. Boa estabilização da cintura escapular.	Excelente alinhamento corporal. Excelente estabilização da cintura escapular.
<b>Ritmo</b> (sincronização música-movimento)	Nenhuma relação música / movimento.	Pouca relação música / movimento.	Alguma relação música / movimento.	Boa relação música / movimento.	Excelente relação música / movimento.
<b>Expressividade</b> (energia dos gestos)	Nenhuma comunicação corporal através do movimento.	Pouca comunicação corporal através do movimento.	Alguma comunicação corporal através do movimento. Alguma realização de gestos expressivos.	Boa comunicação corporal através do movimento. Boa realização de gestos expressivos.	Excelente comunicação corporal através do movimento. Excelente realização de gestos expressivos.
<b>Vivência relacional</b> (coordenação e cooperação com o parceiro)	Nenhuma sincronização das ações individuais com as ações do parceiro. Não aceita as dificuldades do parceiro	Pouca sincronização das ações individuais com as ações do parceiro. Não aceita as dificuldades do parceiro	Pouca sincronização das ações individuais com as ações do parceiro. Pouca cooperação com o parceiro.	Boa sincronização das ações individuais com as ações do parceiro. Boa cooperação com o parceiro.	Excelente sincronização das ações individuais com as ações do parceiro. Excelente cooperação com o parceiro.
<b>Coreografia</b> (flexibilidade e articulação de passos)	Nenhuma flexibilidade de raciocínio. Incapacidade de transmitir sensações.	Alguma flexibilidade de raciocínio. Incapacidade de transmitir sensações.	Alguma flexibilidade de raciocínio. Alguma capacidade de transmitir sensações.	Boa flexibilidade de raciocínio. Boa capacidade de transmitir sensações.	Excelente flexibilidade de raciocínio. Excelente capacidade de transmitir sensações.

## ANEXO K – Planeamento anual das aulas de educação física do 12º 5

Mês	Dia do Mês	Dia da Semana	Aula N°	Instalações	Possíveis matérias de ensino		TEMPO ÚTIL	N° aula UD	
Setembro	19	2ª	1	Sala de musculação	Apresentação		75	0	
	23	6ª	2	Piscina	Natação	Natação	70	1	
	26	2ª	3	Pavilhão	Voleibol	Voleibol	75	1	
	30	6ª	4	Piscina	Natação	Natação	70	2	
Outubro	3	2ª	5	Pavilhão	Voleibol	Voleibol	75	2	
	7	6ª	6	Piscina	Natação	Natação	70	3	
	10	2ª	7	Pavilhão	Voleibol	Voleibol	75	3	
	14	6ª	8	Piscina	Natação	Natação	70	4	
	17	2ª	9	Pavilhão	Voleibol	Voleibol	75	4	
	21	6ª	10	Piscina	Natação	Natação	70	5	
	24	2ª	11	Pavilhão	Voleibol	Voleibol	75	5	
	28	6ª	12	Piscina	Natação	Natação	70	6	
31	2ª	13	Pavilhão	Voleibol	Voleibol	75	6		
Novembro	4	6ª	14	Piscina	Natação	Natação	70	7	
	7	2ª	15	Campo de Futebol	Voleibol	Voleibol	75	7	
	11	6ª	16	Campo de Futebol	Futebol	Voleibol	70	1	8
	14	2ª	17	Campo de Futebol	Futebol	Voleibol	75	2	9
	18	6ª	18	Campo de Futebol	Futebol	Voleibol	70	3	10
	21	2ª	19	Campo de Futebol	Futebol	Voleibol	75	4	11
	25	6ª	20	Campo de Futebol	Futebol	Voleibol	70	5	12
	28	2ª	21	Campo de Futebol	Futebol	Voleibol	75	6	13
Dezembro	2	6ª	22	Campo de Futebol	Futebol	Voleibol	70	7	14
	5	2ª	23	Campo de Futebol	Futebol	Voleibol	75	8	15
	9	6ª	24	Campo de Futebol	Teste	Milha	70	A	
	12	2ª	25	Campo de Futebol	Futebol	Voleibol	75	9	16
	16	6ª	26	Campo de Futebol	Futebol	Voleibol	70	10	17
Janeiro	6	6ª	27	Campo de Futebol	Futebol	Voleibol	70	11	18
	9	2ª	28	Ginásio	Dança	Ginástica	75	1	1
	13	6ª	29	Campo de Futebol	Futebol	Voleibol	70	12	19
	16	2ª	30	Ginásio	Dança	Ginástica	75	2	2

	20	6 <sup>a</sup>	31	Campo de Futebol	Futebol	Voleibol	70	13	20
	23	2 <sup>a</sup>	32	Ginásio	Dança	Ginástica	75	3	3
	27	6 <sup>a</sup>	33	Campo de Futebol	Futebol	Voleibol	70	14	21
	30	2 <sup>a</sup>	34	Ginásio	Dança	Ginástica	75	4	4
<b>Fevereiro</b>	3	6 <sup>a</sup>	35	Campo de Futebol	Futebol	Voleibol	70	15	22
	6	2 <sup>a</sup>	36	Ginásio	Dança	Ginástica	75	5	5
	10	6 <sup>a</sup>	37	Campo de Futebol	Futebol	Voleibol	70	16	23
	13	2 <sup>a</sup>	38	Ginásio	Dança	Ginástica	75	6	6
	17	6 <sup>a</sup>	39	Piscina	Dança	Orientação	70	7	1
	24	6 <sup>a</sup>	40	Piscina	Dança	Orientação	70	8	2
	27	2 <sup>a</sup>	41	Ginásio	Dança	Ginástica	75	9	7
<b>Março</b>	2	6 <sup>a</sup>	42	Piscina	Dança	Orientação	70	10	3
	5	2 <sup>a</sup>	43	Ginásio	Dança	Ginástica	75		
	9	6 <sup>a</sup>	44	Piscina	Dança	Orientação	70	11	4
	12	2 <sup>a</sup>	45	Ginásio	Dança	Ginástica	75	12	8
	16	6 <sup>a</sup>	46	Piscina	Teste		70	A	
	19	2 <sup>a</sup>	47	Ginásio	Dança	Ginástica	75	13	9
	23	6 <sup>a</sup>	48	Piscina	Dança	Orientação	70	14	5
<b>Abril</b>	13	6 <sup>a</sup>	49	Campo de Futebol	Dança	Dança	70	15	
	16	2 <sup>a</sup>	50	Campo de Futebol	Basebol	Basebol	75	1	
	23	2 <sup>a</sup>	51	Campo de Futebol	Basebol	Basebol	75	2	
	27	6 <sup>a</sup>	52	Campo de Futebol	Dança	Dança	70	16	
	30	2 <sup>a</sup>	53	Campo de Futebol	Basebol	Basebol	75	3	
<b>Mai</b>	4	6 <sup>a</sup>	54	Campo de Futebol	Dança	Dança	70	17	
	7	2 <sup>o</sup>	55	Campo de Futebol	Basebol	Basebol	75	4	
	11	6 <sup>a</sup>	56	Campo de Futebol	Dança	Dança	70	18	
	14	2 <sup>a</sup>	57	Campo de Futebol	Basebol	Basebol	75	5	
	18	6 <sup>a</sup>	58	Campo de Futebol	Dança	Dança	70	19	
	21	2 <sup>a</sup>	59	Campo de Futebol	Basebol	Basebol	75	6	
	25	6 <sup>a</sup>	60	Campo de Futebol		Teste	70	A	
	28	2 <sup>a</sup>	61	Campo de Futebol	Basebol	Basebol	75	7	
<b>Junho</b>	1	6 <sup>a</sup>	62	Campo de Futebol	Dança	Dança	70	20	
	4	2 <sup>a</sup>	63	Campo de Futebol	Basebol	Basebol	75	8	
	8	6 <sup>a</sup>	64	Campo de Futebol	Dança	Dança	70	21	

# ANEXO L – Plano de aula tipo

PLANO DE AULA DE VOLEIBOL/FUTEBOL					
AULA Nº 33	U.D. 21/14	DATA: 27/01/2012	PERÍODO LETIVO: 2º Período	ANO/ TURMA: 12º 5	TEMPO PROGRAMA: 90'
LOCAL DE AULA: Campo de Futebol da Escola Secundária Jaime Moniz			Nº DE ALUNOS: 24	TEMPO ÚTIL: 70'	
MATERIAL: 3 postes de voleibol, 1 fita de trânsito, 20 pinos, 10 cones, 12 coletes, 4 bolas de voleibol, 12 bolas futebol + 12 andebol velhas e 2 pesos para o Antelmo + Plano CapCon			OBJETIVOS: Rotina de desenvolvimento das capacidades condicionais (resistência, força e flexibilidade)   Futebol: Consolidação do jogo estruturado (jogo reduzido 6x6 – 3:2:1)   Voleibol: consolidação das ações de jogo 6X6 (defesa em W e do passe em suspensão)		
PARTE	TT	TP	OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS (conteúdos do programa)	OBJETIVOS OPERACIONAIS	
				Descrição do exercício	Organização (condições de realização)
INICIAL	08:00	10'	- Receção aos alunos	- Verificar se os alunos trazem acessórios que vão contra ao ponto 3 do Artigo 12.º do Regulamento Interno da E.S.J.M. + Entregar coletes	
	08:10	8'	- Apresentação dos objectivos e valor da aula - Conduta dos alunos - Registo da assiduidade e pontualidade - Ativação geral - Desenvolvimento das capacidades condicionais: Resistência aeróbia	ACTIVAÇÃO CARDIO-VASCULAR/MOBILIZAÇÃO GERAL E TÉCNICA <b>Os alunos colocam-se sobre a linha de fundo e ao comando do professor executam:</b> (1º)Condução de bola com a parte exterior do pé até ao outro lado do campo (1º)Condução de bola com a parte interior do pé até ao outro lado do campo (1º)Condução de bola de costas para o sentido do deslocamento (1º)Condução de bola tocando-a com um pé e outro(tic-tac) + condução normal (2º)Condução de bola com pé direito + pé esquerdo (2º)Condução de bola c/ mudanças de velocidade (ao apito) até ao outro lado do campo ANTELMO: Faz mobilização geral personalizada	
	08:18	2'	- Tempo de transição		
FUNDAMENTAL	08:20	16'	ANTELMO: Faz trabalho personalizado de desenvolvimento das Capacidades Condicionas <b>Penetração:</b> manutenção da posse de bola, progressão para a baliza e finalização; <b>Contenção:</b> em atitude defensiva, tenta recuperar a posse da bola, cobrindo e defendendo a baliza, através de <b>marcação HxH</b> , posicionando-se obliquamente à linha de corrida do adversário ou numa posição lateral; <b>Cobertura ofensiva:</b> colabora na organização do ataque, apoiando o companheiro, procurando criar linhas de passe, através de desmarcações de apoio ou de rutura; <b>Cobertura defensiva:</b> apoia o companheiro e marca o jogador sem bola, de forma a aumentar a pressão; <b>Mobilidade:</b> participa com os seus companheiros nas ações ofensivas, dando largura e profundidade à jogada. <b>Espaço:</b> procura fechar eventuais linhas de passe e espaços livres, em zonas não próximas da bola. Realiza com correção e oportunidade, <i>no jogo</i> as ações técnicas de <b>recepção e controlo da bola, condução da bola, drible, passe, finta, desmarcação, intercepção, desarme, marcação e pressão.</b>	<b>Jogo reduzido 6x6 (3:2:1):</b> - O campo é dividido em 2 partes iguais onde são colocados 12 alunos, que se agrupam em 2 equipas de 6 elementos. - O golo efetiva-se quando a bola passa pela linha de golo, <b>sem remate</b> (apenas passe colocado) e o colega atacante consegue receber a bola. - Vence equipa que fizer mais golos. - Todos atacam e todos defendem	
	08:36	3'			
	08:39	8'	Em situação de jogo. - Serve por cima ou por baixo - Avisa para receber o serviço - Como passador posiciona-se correta e oportunamente para passar a bola - Optar oportunamente e com correção pelo passe de frente, de costas, lateral ou em suspensão - Remata, faz amorti ou passe c. - Atitude e posição apropriadas à proteção do ataque - Bloco (a dois) - Desloca-se em atitude defensiva na proteção ao bloco	<b>Situação de jogo reduzido 3x3:</b> Dois campos de voleibol são divididos em dois longitudinalmente. Os alunos são distribuídos de forma a ficarem 3x3 em cada meio campo. Os alunos <b>servem por cima ou por baixo</b> e o recetor <b>avisa a recepção</b> . O 2º toque é do passador que executa o <b>passe em suspensão</b> para um atacante. O outro <b>atacante simula</b> o ataque. Os atacantes devem assumir uma <b>atitude ofensiva</b> (posição base) finalizando a jogada em <b>remate, amorti ou passe colocado</b> . Os adversários fazem <b>bloco a dois com proteção à retaguarda</b> (cobertura) e todos os alunos devem ter uma <b>atitude defensiva</b> (posição base). <b>É obrigatório os 3 toques.</b>	
	08:47	15'		Os alunos de campos adjacentes juntam-se e continuam as ações de jogo iguais à situação anterior. <b>Jogo de voleibol 6x6:</b> Os alunos <b>servem por cima ou por baixo</b> e o recetor <b>avisa a recepção</b> . O 2º toque é do passador que pode optar pelo <b>passe de frente, costas alto, lateral ou em suspensão</b> conforme for mais oportuno e correto. Os atacantes devem assumir uma <b>atitude ofensiva</b> (posição base) finalizando a jogada em <b>remate, amorti ou passe colocado</b> . Os adversários fazem <b>bloco a dois com proteção à retaguarda</b> (cobertura) e todos os alunos devem ter uma <b>atitude defensiva</b> (posição base). <b>É obrigatório os 3 toques.</b>	
	09:02	10'	- Desenvolvimento das capacidades condicionais: Força resistente	Trabalho de FORÇA através da realização de uma sequência de exercícios, incidindo nos grandes grupos musculares (membros inferiores, superiores e tronco) <b>2 SÉRIES:</b> 	
09:12	8'	-Desenvolvimento das capacidades condicionais: Flexibilidade	Trabalho de FLEXIBILIDADE específica através da realização de uma sequência de exercícios, incidindo nas grandes cadeias musculares (interior, posterior, anterior e lateral). <b>2 SÉRIES de 30":</b> 		
FINAL	09:19	1'	Conclusão da aula	- Focar os objetivos que foram cumpridos na aula e seu valor - Focar os problemas que surgiram, as soluções tomadas e dar um reforço positivo - Falar do que acontecerá na próxima aula - Indicar que os alunos deverão praticar o passo hand-to-hand do cha-cha-cha e o passo base da valsa	

Nº	NOME DO ALUNO	MT.	ASS.	Cap	Mat	OBSERVAÇÕES
1	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX					
2	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX					
3	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX					
4	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX					
5	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX					
7	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX					
8	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	✓				
9	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	✓				
10	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX					
11	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX					
12	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	✓				
15	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX					
16	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	✓				
17	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	✓				
18	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	✓				
19	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	✓				
21	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	✓				
22	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	✓				
24	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	✓				
25	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	✓				
26	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	✓				
27	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	✓				
28	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	✓				
30	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	✓				

**LEGENDA:**  
MT. – Registo busca de material  
ASS. – Assiduidade  
Cap. – Capacidades Condicionais  
Mat. – Matérias de Ensino  
**Empenhamento:**  
S – Sem envolvimento aparente  
D – Envolvimento distraído  
E – Envolvimento esporádico  
A – Envolvimento absorto

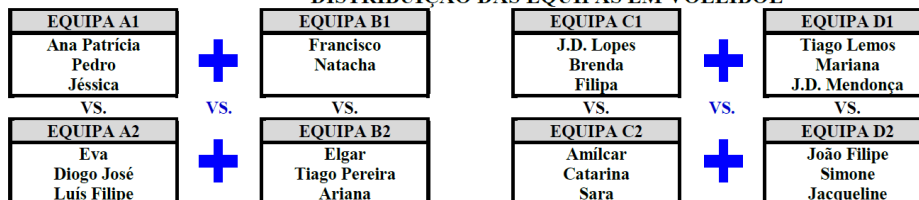
**REFLEXÃO SOBRE A AULA:**

**SUMÁRIO:**  
Rotina de desenvolvimento das capacidades condicionais (resistência, força e flexibilidade)  
Voleibol: Consolidação do jogo estruturado (jogo reduzido 6x6 – 3:2:1)  
Futebol: consolidação das ações de jogo 6X6 (defesa em W e do passe em suspensão)

**DISTRIBUIÇÃO DAS EQUIPAS EM FUTEBOL**



**DISTRIBUIÇÃO DAS EQUIPAS EM VOLEIBOL**



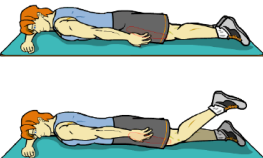





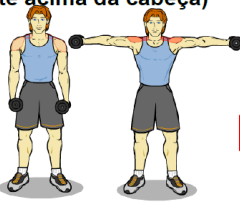



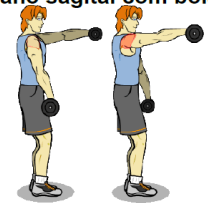

# ANEXO M – Plano individual de desenvolvimento das capacidades condicionais

## PLANO DE DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES CONDICIONAIS

**TURMA:** 12º 5

**ALUNO:** XXX

- MOBILIZAÇÃO GERAL/ATIVAÇÃO CARDIO-VASCULAR:**
- Mover os braços no plano horizontal, toca atrás e à frente (1')
  - Roda os dois braços à frente (1')
  - Roda os dois braços atrás (1')
  - Roda a cintura para a direita (1')
  - Roda a cintura para a esquerda (1')
  - Rotação do tronco para um lado e para o outro (1')
  - Faz a circundação dos dois braços à frente (1'')
  - Faz a circundação dos dois braços atrás (1'')

<p><b>EXTENSÃO DA ANCA</b> (perna direita e esquerda)</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Séries</th> <th>Repetições</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3</td> <td>25</td> </tr> </tbody> </table>	Séries	Repetições	3	25	<p><b>EXTENSÃO DE BRAÇOS</b></p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Séries</th> <th>Repetições</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3</td> <td>15</td> </tr> </tbody> </table>	Séries	Repetições	3	15	<p><b>EXTENSÃO DO TRONCO</b></p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Séries</th> <th>Repetições</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3</td> <td>20</td> </tr> </tbody> </table>	Séries	Repetições	3	20	<p><b>ABDOMINAIS OBLÍQUOS</b> (lado direito e esquerdo)</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Séries</th> <th>Repetições</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3</td> <td>20</td> </tr> </tbody> </table>	Séries	Repetições	3	20
Séries	Repetições																		
3	25																		
Séries	Repetições																		
3	15																		
Séries	Repetições																		
3	20																		
Séries	Repetições																		
3	20																		
<p><b>FLEXÃO DA ANCA</b> (perna direita e esquerda)</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Séries</th> <th>Repetições</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3</td> <td>20</td> </tr> </tbody> </table>	Séries	Repetições	3	20	<p><b>EXTENSÃO DE BRAÇOS</b></p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Séries</th> <th>Repetições</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3</td> <td>15</td> </tr> </tbody> </table>	Séries	Repetições	3	15	<p><b>ABDUÇÃO DE OMBROS</b> (até acima da cabeça)</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Séries</th> <th>Repetições</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3</td> <td>25</td> </tr> </tbody> </table>	Séries	Repetições	3	25	<p><b>PRANCHA LATERAL</b> (lado direito e esquerdo)</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Séries</th> <th>Duração</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3</td> <td>45 segundos</td> </tr> </tbody> </table>	Séries	Duração	3	45 segundos
Séries	Repetições																		
3	20																		
Séries	Repetições																		
3	15																		
Séries	Repetições																		
3	25																		
Séries	Duração																		
3	45 segundos																		
<p><b>FLEXÃO DE OMBROS</b> (plano transverso c/ bola)</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Séries</th> <th>Repetições</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3</td> <td>15</td> </tr> </tbody> </table>	Séries	Repetições	3	15	<p><b>FLEXÃO DO COTOVELO</b> (com bola)</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Séries</th> <th>Repetições</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3</td> <td>25</td> </tr> </tbody> </table>	Séries	Repetições	3	25	<p><b>FLEXÃO DE OMBROS</b> (plano sagital com bola)</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Séries</th> <th>Repetições</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3</td> <td>25</td> </tr> </tbody> </table>	Séries	Repetições	3	25	<p><b>EXTENSÃO DO COTOVELO</b> (com bola)</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Séries</th> <th>Repetições</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3</td> <td>20</td> </tr> </tbody> </table>	Séries	Repetições	3	20
Séries	Repetições																		
3	15																		
Séries	Repetições																		
3	25																		
Séries	Repetições																		
3	25																		
Séries	Repetições																		
3	20																		

F O R Ç A

**ALONGAMENTO DO TRICEPS (dir. e esq.)**



Séries	Duração
3	30 segundos

**ALONGAMENTO DO PEITORAL E CADEIA INTERIOR DOS M.I.**



Séries	Duração
3	30 segundos

**ALONGAMENTO DA CADEIA POSTERIOR DOS M.I. (dir. e esq.)**



Séries	Duração
3	30 segundos

**ALONGAMENTO DA CADEIA LATERAL DO TRONCO (dir. e esq.)**



Séries	Duração
3	30 segundos

**ALONGAMENTO ANT. DO OMBRO (dir. e esq.)**



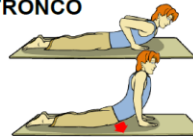
Séries	Duração
3	30 segundos

**ALONGAMENTO POST. DO OMBRO (dir. e esq.)**



Séries	Duração
3	30 segundos

**ALONGAMENTO DA CADEIA ANTERIOR DO TRONCO**



Séries	Duração
3	30 segundos

**ALONGAMENTO DA CADEIA POSTERIOR DO TRONCO (inferior)**



Séries	Duração
3	30 segundos

**ALONGAMENTO DA CADEIA POSTERIOR DO TRONCO (superior)**



Séries	Duração
3	30 segundos

**ALONGAMENTO DO PEITORAL**



Séries	Duração
3	30 segundos

**ALONGAMENTO DOS MÚSCULOS DA COLUNA (dir. e esq.)**



Séries	Duração
3	30 segundos

**ALONGAMENTO DA CADEIA POSTERIOR DA COXA (dir. e esq.)**



Séries	Duração
3	30 segundos

F  
L  
E  
X  
I  
B  
I  
L  
I  
D  
A  
D  
E

## ANEXO N – Ficha de registo das observações do comportamento do professor

Ficha de Observação nº:		Data:	Local:	
Ano:	Turma:	UD:	Tempo total de aula: 75´	
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						3		
60´-75´	MINUTOS	I	FB	ORG	AP	AN	IVA	OBS	O
	0-1								
	1-2								
	2-3								

Preencher com um x (registo 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



## **ANEXO O – Diabetes mellitus tipo I e exercício**

### **RECOMENDAÇÕES**

#### **Recomendações gerais:**

- Realizar um exame médico prévio ou informar o médico do programa de exercícios;
- Considerar dosagem, tipo, zona do corpo e hora de injeção de insulina (médico);
- Considerar o tipo de alimento, quantidade, nutrientes e horário pré-exercício (nutricionista);
- Monitorizar da glicemia antes, durante e após o exercício (ajustes necessários);
- Atenção às hipoglicemias noturnas – exercício intenso ao fim da tarde ou à noite.

#### **Recomendações relativas ao planeamento:**

- Realizar exercício físico no mínimo 3 dias por semana;
- Evitar inatividade durante mais de 2 dias consecutivos;
- Iniciar o programa com cargas leves aumentando de forma lenta e progressiva;
- Envolver grandes grupos musculares e exercícios multiarticulares (força muscular);
- Prevenção do aumento de peso – entre 150 a 250 minutos acumulados;
- Perder peso ou prevenir a sua recuperação após perda – mais de 250 minutos acumulados;

#### **Recomendações antes de iniciar o exercício:**

- Adotar estratégias de prevenção e saber reconhecer precocemente os sinais e sintomas de hipoglicemia, de forma a trata-la corretamente e evitar consequências graves;
- Monitorizar os níveis de glicemia antes de iniciar o exercício (relação insulina/nutrição);
- Glicemia < 100 mg/dL – ingerir 20g a 30g de hidratos de carbono (HC);
- Esforços prolongados – ingerir 40g a 60g por hora de HC de absorção rápida;
- Ter uma fonte de HC de absorção rápida imediatamente disponível para durante o exercício;
- Hidratar-se convenientemente antes, durante e após o exercício;
- Evitar temperaturas elevadas (desidratação)
- Ter cuidados especiais com os pés - utilizar calçado desportivo; meias de algodão sem rugas ou costuras; inspecionar os pés após o exercício (neuropatia e arteriopatia).
- Transportar identificação médica

#### **Recomendações durante o exercício:**

- Realizar ativação cardiorrespiratória 5 a 10 min seguido se 5 a 10 min de alongamentos;
- Consumir entre 0,4 L a 0,8 L de água por hora;

# RECOMENDAÇÕES NA REALIZAÇÃO DO PLANO DE TREINO

## RECOMENDAÇÕES INTERNACIONAIS PARA A PRÁTICA DE EXERCÍCIO NA DIABETES

(adaptado de Feliciano, Mendes, Sousa, Reis, & Barata, 2011, com base na *American Diabetes Association*, 2006, *American Heart Association*, 2009, e *American College for Sports Medicine*, 2009).

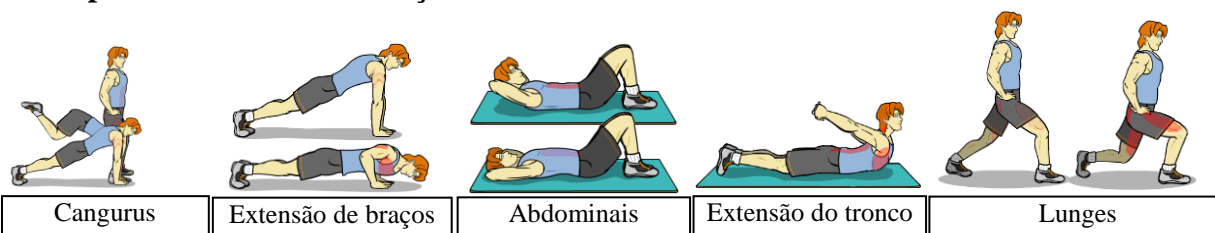
Tipo	Intensidade	Método	Duração	Acumulação semanal	Frequência
Aeróbio	Moderada 55-69% FCmax 12 – 13 PSE	Contínuo Intercalado	20 a 60 minutos por sessão	150 minutos por semana (=5x30min)	3 a 7 dias por semana
	Vigorosa 70-89% FCmax 14 – 16 PSE	Contínuo Fracionado (séries de 10')	20 a 60 minutos por sessão	90 minutos por semana (=3x30min)	3 dias por semana
Força muscular	40-50% RM	Alteres Máquinas Elásticos	2 a 4 séries 8 a 20 repetições 1 a 2 min repouso		3 dias por semana
Flexibilidade	Manter alongamento abaixo do ponto de desconforto	Yoga <i>Stretching</i>	6 a 20s cada posição		Diariamente

FCmax: Frequência cardíaca máxima; RM: Repetições máximas; VO<sub>2</sub>max: consumo máximo de O<sub>2</sub>; PSE: escala de percepção subjetiva de esforço de Borg (6 a 20 pontos).

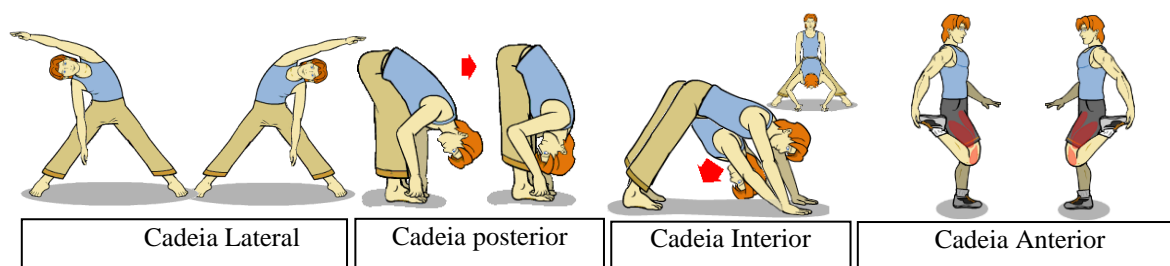
### Exemplos de exercícios aeróbios:

- caminhada, jogging, ciclismo, natação, ginástica aeróbica, dança de salão.

### Exemplos de exercícios de força muscular:



### Exemplos de exercícios de flexibilidade:



## ANEXO P – Questionário de satisfação das ações científico-pedagógicas

### QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO

TEMA:

Este questionário visa obter informações sobre o grau de satisfação dos participantes nas Ações de natureza Científico-Pedagógica realizadas na Escola Secundária Jaime Moniz, no ano letivo 2011/2012, 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"/>
Diapositivos (powerpoint)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Clareza da exposição	<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:

---

---

---

---

---

---

---

---

### QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO

TEMA:

Este questionário visa obter informações sobre o grau de satisfação dos participantes nas Ações de natureza Científico-Pedagógica realizadas na Escola Secundária Jaime Moniz, no ano letivo 2011/2012, 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"/>
Diapositivos (powerpoint)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Clareza da exposição	<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:

---

---

---

---

---

---

---

---

