

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Carlos Humberto Silva Vieira

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2013

UMa

tel

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Carlos Humberto Silva Vieira

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTAÇÃO

Helder Manuel Arsénio Lopes

CO-ORIENTAÇÃO

Ana Luísa Correia

“...uma verdadeira formação de professores não pode reduzir-se a uma formação teórica à qual habitualmente se acrescenta um momento de prática pedagógica. A formação de professores, numa perspetiva de profissionalização, deve ser entendida como um processo contínuo e sistemático de aprendizagem através de uma análise e reflexão da actividade educativa realizada.”

(Carreiro da Costa, Carvalho, Onofre, Diniz & Pestana, 1996, p.7)

Agradecimentos

Em primeiro lugar gostaria de agradecer aos meus pais pelo sacrifício e apoio prestados ao longo destes anos de faculdade, pela paciência e carinho constantemente demonstrados, principalmente nos momentos de maiores dificuldades, pois foram o grande alicerce de todo o meu processo de formação.

Ao meu colega de estágio Diogo Neves, pelo companheirismo, colaboração, motivação e amizade demonstrados ao longo de todos os desafios que nos foram impostos pelo estágio pedagógico.

À Professora Doutora Maria Luísa Carvalho, pelo próximo e constante acompanhamento como orientadora pedagógica, contribuindo fortemente para a nossa formação enquanto profissionais críticos, professores e pedagogos, através da sua imensa experiência e sabedoria.

À Mestre Ana Luísa Correia, pelo incansável apoio e compreensão, mas também pela partilha de conhecimento científico e experiência pedagógica, ao longo de todo o processo de estágio.

Em seguida um agradecimento à Escola Secundária Jaime Moniz pela forma exemplar como nos recebeu, pela hospitalidade e pela disponibilidade dos docentes do grupo disciplinar de Educação Física e não só, na partilha de conhecimento e experiências.

Por fim, agradeço ao Professor Doutor Hélder Lopes, pelo apoio ao longo das tarefas do estágio pedagógico, que com o seu sentido crítico e conhecimento bastante vasto, modificou a nossa visão e perspetiva das coisas, contribuindo para a nossa formação.

Resumo

O presente relatório científico de estágio em educação física, que se realizou na Escola Secundária Jaime Moniz no ano letivo 2012/2013, visa refletir sobre todo o processo formativo de estágio, tendo por base uma fundamentação científica.

Com este relatório pretendemos expor as experiências vividas, as competências adquiridas, a gestão de todo o processo de ensino-aprendizagem, estratégias utilizadas e a reflexão, num processo de transformação tanto para os professores, como para os alunos.

Ao longo do estágio, foram por nós desenvolvidas atividades em diferentes âmbitos, com diferentes intencionalidades, sendo estas curriculares, extracurriculares e também de cariz científico-pedagógico.

Numa fase inicial, serão introduzidos assuntos como o enquadramento e a importância do estágio pedagógico, os objetivos e propósitos, seguida da caracterização da escola de acolhimento e as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo.

Posteriormente iremos apresentar, analisar os processos utilizados em cada uma das atividades desenvolvidas no estágio, refletindo as vantagens e desvantagens dos mesmos, bem como as principais ilações e ensinamentos retirados a nível profissional e pessoal.

Por fim, para concluir o presente relatório, serão expostas algumas considerações finais e sugestões futuras relativamente ao estágio, seguido das referências bibliográficas que fizeram parte do suporte científico deste trabalho.

Palavras-chave: educação física, estágio pedagógico, competências, estratégias, reflexão.

Abstract

This scientific internship in physical education, which took place in the Jaime Moniz high school in the academic year 2012/2013, aims to reflect on the whole process of formative internship, based on a scientific background.

With this report we aimed to expose the lived experiences, skills acquired, the management of the whole process of teaching and learning, the used strategies and a reflection on them, in a process of transformation for both teachers and students.

Throughout the internship we have developed activities in different areas, with different intentions, from curricular and extracurricular to scientific-pedagogical activities.

Initially, there will be introduced subjects as the framework and the importance of the teaching internship, goals and purposes, then the characterization of the host school and the activities throughout the school year.

Later we will present, analyze the processes used in each one of the activities developed in the internship, reflecting the advantages and disadvantages of the same, as well as the main conclusions and lessons learned at the professional and personal level.

Finally, to complete this report, some concluding remarks and future suggestions will be exposed regarding the internship, followed by the references that were part of the scientific support of this work.

Keywords: physical education, teaching internship, skills, strategies, reflection.

Résumé

Le présent rapport scientifique de stage en éducation physique qui a été réalisé à l'École Secondaire Jaime Moniz pendant l'année scolaire 2012/2013, vise réfléchir sur tout le procédé formatif de stage, sur la base d'une fondation scientifique.

Avec ce rapport on prétend exposer les expériences vécues, les compétences acquises, la gestion de tout le procédé d'enseignement-apprentissage, les stratégies utilisés et la réflexion, dans un procès de transformation autant pour les professeurs que pour les élèves.

Tout le long du stage, nous avons développé des activités dans différents champs, avec différentes intentionnalités, curriculaires, extracurriculaires et aussi de caractère scientifique-pédagogique.

Dans une première fase, seront introduis des sujets tels que l'encadrement e l'importance du stage pédagogique, les objectifs et buts, suivis de la caractérisation de l'école d'accueil et les activités développées le long de l'année scolaire.

Après, nous irons présenter, analyser sur les procédés utilisés dans chacune des activités développées pendant le stage, ce qui reflète les avantages et les inconvénients, ainsi qu'aux principaux conclusions et apprentissages obtenus au niveau professionnel et personnel.

Enfin, pour conclure le présent rapport seront exposés quelques considérations finales et des suggestions futures relativement au stage, suivis des références bibliographiques qui ont servi de base scientifique de ce travail.

Mots-clés: éducation physique, stage pédagogique, competences, stratégies, réflexion.

Índice Geral

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Résumé.....	vi
Índice de tabelas	ix
Índice de anexos	x
INTRODUÇÃO.....	11
1. ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL	13
1.1. Caracterização da escola	13
1.2. Turmas lideradas	15
2. ENQUADRAMENTO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO	16
3. PRÁTICA LETIVA	18
3.1. GESTÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	18
3.1.1. Planeamento anual	20
3.1.2. Unidades didáticas.....	23
3.1.3. Planos de aula	25
3.1.4. Realização e intervenção pedagógica	26
3.1.5. Documentos de apoio das matérias de ensino.....	32
3.1.6. Avaliação	33
3.2. ASSISTÊNCIA ÀS AULAS	41
4. AÇÕES DE NATUREZA CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA	45
4.1. Ação científico-pedagógica individual	45
4.2. Ação científico-pedagógica coletiva	48
5. ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR.....	56
6. ATIVIDADE DE INTEGRAÇÃO NO MEIO	59
6.1. Direção de turma	59
6.2. Caracterização de turma	60
6.3. Estudo de caso	62
6.4. Atividade de extensão curricular	65
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
8. RECOMENDAÇÕES	71

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	73
ANEXOS	77

Índice de tabelas

Tabela 1. Tabela dos parâmetros de avaliação definidos e aprovados pela ESJM	37
Tabela 2. Distribuição dos valores da bateria de testes fitnessgram	38
Tabela 3. Exemplo da avaliação de 3º período da turma 1241	41

Índice de anexos

ANEXO A: Ficha individual do aluno.....	79
ANEXO B: Planeamento anual das aulas de educação física	81
ANEXO C: Distribuição das matérias por aulas e horas	83
ANEXO D: Distribuição de matérias por períodos e instalações	84
ANEXO E: Unidade didática de ginástica.....	85
ANEXO F: Unidade didática de atividades rítmicas e expressivas	106
ANEXO G: Estrutura do plano de aula.....	135
ANEXO H: Grelha de avaliação dos jogos coletivos de invasão	137
ANEXO I: Grelha de avaliação de voleibol	138
ANEXO J: Grelha de avaliação de basebol.....	139
ANEXO K: Grelha de avaliação de ginástica	140
ANEXO L: Grelha de avaliação de atletismo	142
ANEXO M: Grelha de avaliação das atividades rítmicas e expressivas	143
ANEXO N: Fotos das aulas de atividades rítmicas e expressivas	144
ANEXO O: Ficha de registo de observação aos professores	145
ANEXO P: Cartaz da conferência no âmbito das atividades de estágio	147
ANEXO Q: Questionário da ACPC aos docentes de EF.....	148

INTRODUÇÃO

O estágio pedagógico surge integrado no mestrado em ensino da educação física nos ensinos básicos e secundários, mais precisamente no segundo ano, culminando assim a fase final de formação de professores, tendo em vista a obtenção de habilitações profissionais para o ensino. Este estágio pedagógico-didático realizou-se numa instituição de ensino do sistema público de educação e desenvolveu-se num contexto real de docência, tendo decorrido na Escola Secundária Jaime Moniz, no ano letivo 2012/2013.

O objetivo do presente estágio é que sejam reunidas as condições mais propícias para que os professores estagiários desenvolvam competências que mais tarde lhes permita desempenhar funções de docência, de forma eficaz e eficiente.

O presente relatório pretende expor as situações e experiências passadas em contexto de estágio em todas as suas fases, quer na prática letiva, quer nas ações científico-pedagógicas, nas atividades de intervenção na comunidade escola e intervenção na comunidade escolar, entre outras.

O estágio pedagógico caracteriza-se como um módulo de formação, que se desenvolve em regime de supervisão pedagógica, constituindo-se como o culminar de uma formação que irá habilitar profissionalmente para o desempenho da atividade profissional de um professor de Educação Física (Frontoura, 2005).

Ao longo de todo complexo processo de ensino-aprendizagem foram várias as adversidades, os contratempos, as dúvidas e os receios relativamente ao cumprimento de prazos e ao bom desempenho, tanto no papel de aluno como de professor, pelas enormes responsabilidades que acarretavam. Porém, findado todo este processo, constatámos que o mesmo se revelou extremamente desafiante e bastante gratificante.

A estruturação deste trabalho baseia-se em 7 capítulos, ordenados por uma sequência lógica de fases e acontecimentos decorridos no estágio pedagógico. Em primeiro lugar é efetuado um enquadramento contextual, com recurso à caracterização da instituição e

igualmente das turmas lecionadas. Posteriormente é exposto o enquadramento do estágio pedagógico.

Em seguida iremos discutir vários parâmetros constituintes da prática letiva, bem como a gestão de todo o processo ensino-aprendizagem onde se integram o planeamento, realização e avaliação. Numa fase posterior iremos focar várias atividades desenvolvidas no âmbito do estágio, nomeadamente, as atividades de natureza científico-pedagógica, de intervenção na comunidade escolar e de integração no meio, sendo que nesta última incluem-se a caracterização da turma, o estudo de caso e a extensão curricular.

Numa fase final iremos refletir acerca de outro tipo de atividades desenvolvidas que devem ser igualmente reportadas, seguido das considerações finais acerca de todo o processo de estágio pedagógico, bem como por algumas recomendações para futuros estágios.

1. ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL

O estágio pedagógico do presente ano letivo 2012/2013, decorreu na Escola Secundária Jaime Moniz (ESJM), onde foi possível a realização autónoma da prática de ensino supervisionada em duas turmas do 12º ano, recorrendo para além da prática letiva, ao planeamento e organização de atividades para os vários intervenientes do processo educativo, onde se incluem, alunos, encarregados de educação e professores.

1.1. Caraterização da escola

A presente caraterização da escola foi realizada com base em dois documentos, nomeadamente o regulamento interno e o projeto educativo, que foram disponibilizados pela orientadora cooperante no início do ano letivo, com intuito de podermos compreender toda a realidade da instituição.

A Escola Secundária Jaime Moniz (ESJM), selecionada por nós para realização da prática de estágio, localiza-se no centro do Funchal e centra a sua missão na formação educativa dos jovens que frequentam o ensino secundário na Região Autónoma da Madeira (RAM).

A ESJM, herdeira de um notável legado educacional e cultural, que remonta ao ano de 1837, ano da instalação do Liceu Central do Funchal, afirma-se no panorama educativo da Região Autónoma da Madeira, como uma escola de prestígio e de qualidade. Possui um quadro estável de docentes de elevada qualidade, composto por professores doutorados, mestres e licenciados.

O lema “Tradição e Modernidade” significa que a escola não renega o seu passado, porque constitui um dos pilares da sua identidade, estando, porém, aberta à mudança, numa atitude dinâmica, de inconformismo, de inovação, apostando nas novas tecnologias, numa nova conceção de escola, virada para a vida, para a cidadania, democracia, competência, exigência, qualidade e para a excelência (ESJM, s.d.).

É uma escola vocacionada para o acesso ao ensino superior, com a maior percentagem de alunos que ingressam nas áreas da saúde (Medicina), Direito e Economia, mas que não descarta os cursos tecnológicos.

A ESJM é constituída por um edifício sede, um anexo, três jardins (principal, do anexo e o indígena) e dois parques de estacionamento. Relativamente a pátios, a escola tem o pátio da secretaria, o pátio do anexo, o pátio da cantina (onde existem mesas de ténis de mesa), o pátio da Física, o hall de entrada, o largo do museu e a entrada do anexo. Os dois edifícios estão apetrechados com salas de aula, auditórios, laboratórios, salas de professores, sala de funcionários, salas de apoio e atendimento a encarregados de educação e alunos, cantina, bares de alunos, reprografia, biblioteca e papelaria.

No âmbito da disciplina de Educação Física, a escola possui dez espaços desportivos: Pavilhão (com 2 espaços de aula), Piscina (com 2 espaços de aula e sala de Musculação), Campo de Futebol (dividido para 4 espaços de aula), Ginásio e Polidesportivo.

A atividade física e desportiva é integrada no Projeto Educativo através do projeto “Escola Saudável”, como atividade de complemento curricular, inserido num leque de outras atividades e pretende orientar os jovens para uma formação integral. O projeto tem como população alvo todos os alunos dos diversos anos de escolaridade do curso diurno, professores e funcionários da escola. Os objetivos delineados nesse projeto são sensibilizar os alunos para a criação de hábitos de vida saudáveis e implementar uma cultura física nos alunos numa vertente da educação para a saúde (ESJM, s.d.).

1.2. Turmas lideradas

As turmas foram atribuídas no início do ano letivo, antes do começo das aulas, aquando da reunião de atribuição dos horários aos professores. Assim, foram atribuídas quatro turmas de 12º ano à orientadora cooperante, sendo três das turmas foram atribuídas aos estagiários, sendo uma delas partilhada entre os dois estagiários nomeadamente a direção de turma.

Realizámos tarefas em termos de prática letiva em ambas as turmas, sendo que as tarefas de direção de turma foram efetuadas na turma partilhada, na qual a orientadora cooperante exercia funções de diretora. Todas as tarefas foram efetuadas de forma autónoma e planeada, no seio das turmas, sempre sob supervisão da orientadora cooperante.

As turmas que nos couberam (de Línguas e Humanidades), caracterizaram-se por ser duas turmas homogéneas, com alunos muito disciplinados, empenhados e sem grandes comportamentos desviantes, mas com diferentes traços de personalidade, sendo a grande maioria tinha como objetivo ingressar no ensino superior. Os alunos da turma partilhada revelaram ser mais competitivos e proficientes que os alunos da turma individual. O facto de ambas as turmas se encontrarem no mesmo ano de escolaridade, facilitou em parte, todo o processo de lecionação ao longo do ano letivo.

O facto das turmas serem assumidas de forma autónoma, embora a partilhada tenha acontecido no segundo semestre, tornou a experiência única e muito enriquecedora, na medida em que permitiu acompanhar todo o processo de planeamento, avaliação e controlo.

2. ENQUADRAMENTO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

O processo de estágio pedagógico vai para além de dar aulas, assumir o papel de pedagogo, ou apenas desenvolver atividades, pois é igualmente a metamorfose entre os papéis de aluno e professor, uma vez que procuramos transmitir o conhecimento que nos foi transmitido e a importância da educação física aos alunos.

Segundo Piéron (1996), o estágio de ensino no meio escolar é o momento autêntico de convergência e de confrontação que se estabelece entre a formação teórica e o mundo real de ensino. Nesse sentido, o autor afirma que o estagiário possui um grande conjunto de responsabilidades na aula, num estatuto que lhe é desconfortável e num contexto que não lhe é familiar, tratando-se muitas vezes da última experiência de ensino acompanhado, antes da entrada no mundo profissional.

Ao longo da experiência de estágio, os estagiários acumulam o papel simultâneo de professor e alunos, situação que pode provocar fragilidades da tensão entre teoria e prática (Cardoso, 2009).

A prática letiva foi a tarefa que ocupou a maior fatia do tempo do estágio pedagógico, estágio que se iniciou no primeiro dia de aulas e estendeu-se até o dia 7 de junho, último dia em que exercemos funções. Foram assumidas todas as tarefas inerentes à gestão de todo o processo de ensino aprendizagem bem como a assistência às aulas do colega estagiário e a outros professores.

A caracterização da turma, integrada nas atividades de integração no meio, acabou por ser das primeiras atividades desenvolvidas, para assim podermos obter o máximo de informação possível sobre a turma. Conhecendo todos os alunos ao nível dos interesses e necessidades foi possível uma atuação mais eficaz. A caracterização da turma foi um bom instrumento para a escolha de um possível estudo de caso.

Relativamente às ações científico-pedagógicas, individual e coletiva, decidimos enveredar pela área das atividades rítmicas/expressivas e pela aptidão física. A pertinência destas duas áreas prende-se com a potencialidade do ensino da dança e

demais atividades rítmicas e expressivas na escola, bem como com a investigação das repercussões reais da avaliação da aptidão, no âmbito da disciplina de educação física.

Assim, à luz do programa nacional de educação física – PNEF (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001) tentámos expor e demonstrar aos professores do grupo a esquematização/organização de algumas danças tradicionais existentes e igualmente uma proposta de abordagem prática de fácil aplicação, que contribuísse para a formação global dos educandos.

3. PRÁTICA LETIVA

O estágio pedagógico é a forma de efetuar a transição de aluno para professor, e a melhor forma de adaptação à realidade (ainda que futura), pois esta fase decorre com apoio dos orientadores de estágio, que têm como objetivo ajudar o estagiário a aplicar o conhecimento adquirido e a encontrar soluções adequadas para os problemas com que se depara no processo de ensino-aprendizagem (Frontoura, 2005).

No desempenho do papel de professor adotámos comportamentos e formas de atuar de acordo com o enquadramento e filosofia do respetivo estabelecimento de ensino, de forma a respeitar a identidade da escola. Apresentámo-nos diariamente com vestuário próprio, adotamos comportamentos e formas de estar apropriados para cada espaço, bem como uma linguagem idónea, pois o professor apresenta-se como um modelo e exemplo a seguir, devendo primar pelo rigor e disciplina.

3.1. GESTÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Todo a gestão do processo de ensino-aprendizagem foi marcado por um alto grau de exigência e dificuldade, principalmente no início do ano. Porém acabou por ser a atividade mais enriquecedora e que providenciou maior conhecimento/experiência pedagógica, permitindo-nos crescer como educadores e professores.

O início das aulas foi relativamente difícil em muitos aspetos, tais como a interação com os alunos, as formas de comunicação, o fornecimento de feedback, entre outros. O facto de ser praticamente a primeira experiência no ensino e de nunca termos lidado com alunos destas idades, poderão estar por detrás desta dificuldade inicial acrescida. Outro aspeto em que denotamos dificuldade, numa fase inicial, foi a organização da turma nos exercícios e no espaço, de forma harmoniosa. No entanto, os aspetos anteriores foram trabalhados e melhorados ao longo do tempo com recurso à bibliografia e às orientadoras, num processo de formação contínuo.

Sendo o feedback um elemento de importância vital no processo de ensino-aprendizagem, foi um elemento que se assumiu com uma das nossas principais dificuldades, pois embora as situações que ocorriam no espaço de aula onde havia necessidade de feedback fossem bem perceptíveis, era por vezes um desafio conseguir fornecer todos os feedbacks necessários e apropriados em tempo real. Porém, na grande maioria das vezes, adotou-se a estratégia de recorrer ao feedback sem interromper a tarefa ou então fornecer feedback individual sem interromper os restantes alunos, para assim privilegiar o empenhamento motor.

Deste modo, Pieron (1996) afirma que sendo o tempo de empenhamento motor, uma variável que muitas vezes apresenta uma correlação positiva com as aquisições motoras, é conveniente querer aumentar esse tempo numa sessão/aula, no entanto, não é possível intervir diretamente sobre essa variável como se pode fazer para o feedback, por exemplo.

Todas as adversidades e dificuldades que acompanharam o processo de ensino-aprendizagem, constituíram um desafio aliciante que apesar de alguns percalços pelo caminho, levaram a muitos sucessos. Todos os planeamentos foram previamente analisados de forma crítica e reflexiva em conjunto com as orientadoras, para que assim fossem analisados os aspetos bons e os aspetos ainda a melhorar.

O objetivo da etapa inicial do trabalho com a turma, ao começar o ano letivo, consiste em determinar quais as dificuldades e as aptidões nas diferentes matérias, procedendo ao mesmo tempo, à revisão dos resultados no ano anterior (Jacinto et al., 2001).

Para o sucesso do processo de ensino, o planeamento só poderá ser realizado após o professor identificar as necessidades dos seus alunos, sendo que esse procedimento pedagógico contribui de certo modo para a evolução escolar e clarificar os meios para um maior aproveitamento destes. (Batalha, 2004). A autora defende que o planeamento engloba diversas fases, nomeadamente o projeto de formação, o projeto de ação, os planos de aula, a avaliação, entre outros.

3.1.1. Planeamento anual

Todo o planeamento anual foi realizado de acordo com o nível de desempenho das turmas e consoante o ciclo de escolaridade onde estavam inseridas, de forma a estabelecer toda a organização curricular (anexos B, C e D).

De acordo com Batalha (2004), o planeamento anual está dependente de variados fatores, nomeadamente, as metas pedagógicas de acordo com o programa da escola, as características gerais da população, as estratégias de tratamento dos conteúdos, o número de horas da atividade, as condições dos materiais e o tipo de avaliação que queremos exigir.

Tendo em conta que a instituição de ensino que nos acolheu foi a ESJM, e que as turmas que ficaram a nosso encargo foram de 12º ano, fomos informados em relação aos procedimentos adotados pela escola, no que concerne às matérias de ensino (organização curricular), à luz do PNEF (Jacinto et al., 2001). Assim, foi possível planejar de forma lógica e harmoniosa a distribuição das matérias de ensino, ao longo do ano letivo, de forma a promover a aprendizagem dos alunos sem interrupções.

O planeamento anual é efetuado tendo por base as normas do PNEF (Jacinto et al., 2001), as normas do grupo disciplinar da escola, as necessidades dos alunos, a disponibilidade das instalações e a quantidade de aulas prevista para o presente ano letivo. Deverá considerar-se a organização do ano letivo em etapas, isto é, em períodos mais curtos de tempo que tornem a orientação e regulação do processo de ensino aprendizagem mais facilitada (Jacinto et al., 2001).

Deste modo, tentámos efetuar um planeamento anual da disciplina dentro dos parâmetros de avaliação aprovados em conselho pedagógico, considerando que as matérias de ensino não devem consistir num fim em si mesmas, mas como um meio para a transformação dos alunos.

Assim, no presente ano letivo os alunos da turma partilhada, de acordo com as orientações do PNEF, optaram por duas matérias de desportos coletivos, o basquetebol

e o futebol e ainda o voleibol devido à proximidade dos votos. Estes alunos optaram ainda pelo atletismo em detrimento da ginástica e nas matérias alternativas escolheram o baseball, o ténis de campo, sendo que também decidimos abordar o badminton pela elevada percentagem de votos.

No que toca à turma que lecionámos todo o ano letivo, os alunos optaram pelas matérias desportivas coletivas do basquetebol e voleibol, como também pela ginástica ao invés do atletismo. Nas matérias alternativas os alunos escolheram o baseball e o badminton. Optámos ainda por lecionar as danças sociais, por ser uma matéria que também arrecadou um número considerável de votos e por se tratar de uma matéria nuclear.

É de salientar que a dança, como matéria nuclear em todos os ciclos de ensino, é de cariz obrigatória, sendo portanto lecionada em ambas as turmas, como defende o PNEF e o documento de avaliação concebido pelo grupo de educação física da escola ESJM.

Tal como refere o PNEF (Jacinto et al., 2001), a distribuição das matérias não deve ser realizada tendo por base somente as instalações desportivas disponíveis na escola, mas considerando acima de tudo as necessidades dos alunos e aproveitando as várias potencialidades das instalações, que foi o que tentámos fazer no presente ano letivo. Deste modo, para cada instalação que dispúnhamos, que neste caso eram várias pois a escola estava bem apetrechada, conseguimos lecionar mais do que uma matéria, permitindo assim repetir essa leção entre períodos, o que possibilitou a consolidação de todo o processo de aprendizagem dos alunos.

Nesta ótica (Rosado, s.d.) propõe vários modelos de leção, nomeadamente o modelo por blocos, por etapas e o misto. O mesmo autor afirma que o modelo por blocos é constituído por um conjunto de aulas de uma matéria de ensino, caracterizado geralmente por aulas monotemáticas e sem ciclos de revisão/consolidação, ao contrário do modelo por etapas, que é constituído por períodos ou fases do ano onde se procura alcançar os objetivos anuais, com revisões no final dos períodos e aulas tendencialmente politemáticas. Há ainda a considerar o modelo misto, que se assume com um modelo essencialmente por etapas, mas ajustado ao “roulement” das instalações e a espaços pouco polivalentes, mas que permite aulas politemáticas, ciclos de revisão/consolidação e corrige ainda algumas das dificuldades dos dois modelos (Rosado, s.d.). Dado o

contexto da escola, optámos pelo modelo de lecionação misto no planeamento anual das nossas aulas.

O planeamento não se assume como algo estático, mas como algo flexível e que pode ser constantemente ajustado ao longo do tempo, consoante as circunstâncias que o contexto apresentar. Além da matéria de dança, a natação também é considerada prioritária pelo grupo de educação física escola, que a considera como uma matéria fundamental, tendo que ser abordada no ensino secundário, adquirindo assim um cariz obrigatório. No entanto, o facto das instalações da piscina não estarem disponíveis ao longo de todo o ano letivo, por razões externas ao grupo, não permitiu incluir a natação no planeamento anual. À semelhança do núcleo de estágio do ano anterior, utilizámos a piscina para a lecionação das atividades rítmicas e expressivas, rentabilizando assim as instalações disponíveis (anexo N).

A rotação de instalações da escola, implementada pelo grupo disciplinar, influenciou fortemente a conceção do nosso planeamento anual, na medida em que implicou uma distribuição das matérias de ensino mais cuidadosa e igualmente fragmentada no tempo. Essa rotação ocorreu entre períodos letivos e sensivelmente a meio dos mesmos (exceção do 3º período), perfazendo um total de 5 rotações, ao longo do ano. Assim, é estabelecido um modo de funcionamento, onde a sequência de lecionação das modalidades é determinada por um esquema de rotação das turmas pelos espaços de aula (roulement), e em que o tratamento de uma modalidade em cada turma se restringe ao bloco de aulas que lhe são atribuídas no espaço correspondente à mesma (Jacinto et al., 2001).

Foi igualmente possível, através do diálogo com os outros professores do grupo de educação física, realizarmos permutas de instalações desportivas da escola, com intuito de consolidar matérias de ensino pouco abordadas (que necessitavam de instalações específicas) e também aproveitar espaços que os outros professores não estivessem a rentabilizar na sua plenitude. Verificámos que estas permutas de instalações resultaram na máxima “ganhador-ganhador”, na medida em que foram proveitosas e úteis para ambas as partes.

Nas turmas em que lecionamos, o horário semanal da disciplina consistiu em dois blocos de 90 minutos, conforme foi estipulado pela ESJM. Porém no caso específico da turma partilhada, as aulas coincidiram em dias consecutivos, no início da semana, o que é contraindicado pelo programa da disciplina. Jacinto et al. (2001) afirmam no PNEF, que deverão existir no mínimo três sessões por semana, desejavelmente em dias não consecutivos, devido a motivos de aplicação dos princípios de treino, do desenvolvimento da aptidão física, entre outros.

O facto de haver aulas consecutivas no início da semana e assim os alunos ficarem muitos dias sem aulas da disciplina, prejudicou em parte o processo de ensino aprendizagem dos alunos, em especial os alunos menos proficientes, dado que a turma em questão situava-se no nível elementar/avançada nas várias matérias de ensino.

3.1.2. Unidades didáticas

Dentro do planeamento anual inserem-se as unidades didáticas, que se assumem como um planeamento essencialmente a médio prazo. *“Neste plano especificam-se as diversas ações motoras em termos de comportamentos que evidenciam o objetivo geral que consta no plano anual. As atividades seleccionadas devem contemplar experiências variadas, devem corresponder às especificidades do aluno médio no que corresponde à idade, nível técnico e possibilidades de aprendizagem.”* (Batalha, 2004, p.68).

Não existem receitas para a conceção de uma unidade didática, pois esta tem como função fornecer uma orientação didático-pedagógica com o intuito de procurar a maior eficiência e eficácia possível do processo de ensino por parte do professor. Tal como o planeamento anual, se assume como um instrumento flexível, podendo ser ajustado sempre que se justifique, fornecendo-nos uma base e orientação, sem nunca descuidar os objetivos inicialmente traçados.

As unidades didáticas constituem-se como uma forma de averiguar se os objetivos e as competências previstas para os alunos estão a ser cumpridas, tendo estes como elemento fulcral de todo o processo de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, as unidades

didáticas pretendem potenciar ao máximo as capacidades individuais de cada um nas várias matérias de ensino.

Assim, tentámos criar um documento ajustado ao contexto, tendo por base a estrutura das unidades didáticas desenvolvidas por nós, no primeiro ano do mestrado, de forma a criar um instrumento de trabalho que fosse prático e o mais operacional possível (anexo F). Por conseguinte, as unidades didáticas das diferentes matérias de ensino partilharam a mesma base estrutural, onde constavam um pequeno enquadramento das modalidades, os objetivos traçados após a avaliação diagnóstica, os conteúdos e a sua distribuição no tempo (cronograma), os recursos disponíveis e por fim as estratégias de ensino a implementar. Foram igualmente realizadas reflexões em forma de balanço final, após o término de cada unidade didática.

Optámos por lecionar aulas politemáticas nas várias matérias de ensino, e assim criámos toda uma dinâmica de aula, onde inclusive tivemos que gerir um conjunto de variáveis como o tempo, a organização ou mesmo o controlo de toda a turma, bem como rentabilizámos a instalação desportiva que nos tinha sido disponibilizada. As unidades didáticas foram politemáticas, sendo que as matérias eram abordadas de forma conjunta, tendo em conta que estas partilhavam alguns dos seus objetivos principais e comportamentos solicitados, tendo sempre em vista a transformação do aluno.

Deste modo, lecionámos unidades didáticas de desportos sem invasão (com presença de rede), de jogos desportivos coletivos, de atividades rítmicas e expressivas e de matérias que embora não tivessem muita convergência (exemplo do futebol e atletismo) foram as mais convenientes, na nossa ótica de planeamento. No entanto, uma das unidades didáticas acabou por ser monotemática (anexo E) devido às suas características específicas e às poucas aulas disponíveis para lecionação.

Esta estratégia acabou por ser interessante e motivante no que toca à aprendizagem, tanto para os alunos como para nós professores, mas ao mesmo tempo revelou-se um grande desafio em termos de gestão de todo o processo de ensino-aprendizagem.

O facto de lecionarmos várias matérias numa só aula, fez com que os alunos assimilassem alguns conteúdos técnico-táticos que solicitavam comportamentos

diferentes (ex: lançamento no basebol e basquetebol) e igualmente comportamentos similares (ex.: remate no voleibol e badminton) nas várias matérias de ensino. Foi igualmente possível inculcar uma dinâmica e coesão grupal nos vários jogos desportivos coletivos abordados, nomeadamente no futebol, basquetebol e voleibol.

Em todas as unidades didáticas, na fase inicial das aulas, realizámos exercícios de ativação cardiovascular, que envolveram jogos pré-desportivos e de confrontação direta (sendo que estes últimos solicitavam comportamentos de desportos de combate) na grande maioria das matérias e também pequenas coreografias ao som da música, na ginástica e nas atividades rítmicas e expressivas.

3.1.3. Planos de aula

Tendo em conta o subcapítulo anterior, os planos de aula são a operacionalização de todo o processo de ensino aprendizagem, constituindo-se com um instrumento de suporte do docente (anexo G). Assume-se como uma representação gráfica do planeamento efetuado. O plano de aula consta como um instrumento útil e pessoal para cada professor que, por sua vez, adota a estrutura que entender ou então a estrutura que as circunstâncias exijam (não há um modelo único a seguir), com intuito de obter sucesso na sua aula.

Segundo Batalha (2004), a sessão ou plano de aula figura como o ponto de equilíbrio entre a planificação teórica e a realidade da aula propriamente dita, considerando a altura do ano, a duração da aula e tema que se pretende. A autora refere ainda que o professor depois de escolher as atividades, de planear o tempo previsto para a aula, de selecionar a informação a propor, de adequar o nível de exigência ao grupo alvo e os estilos de ensino a utilizar, tem de refletir e questionar-se.

O elemento chave de um plano de aula consiste nos objetivos propostos que todos os alunos deverão atingir, partindo do pressuposto que somente a partir dos mesmos, poderemos desenvolver os exercícios e restantes elementos de construção do plano de aula. Tendo em conta os objetivos, é possível determinar as capacidades que se querem

ver desenvolvidas nos alunos, através dos conteúdos e das estratégias a implementar no decorrer da aula.

Os planos de aula por nós concebidos seguiram uma estrutura base, influenciados pela nossa formação e experiência acadêmica, que sofreram alterações posteriores de modo a ficarem mais operacionais. A estrutura do plano de aula foi formada por um pequeno cabeçalho inicial e uma tabela dividida por várias colunas verticais, onde constavam informações e ilustrações.

No cabeçalho constavam informações como a matéria de ensino, data e hora, tempo de aula, a turma, espaço físico, o número de alunos, o material necessário e, por último mas não menos importante, os objetivos de aula.

As várias colunas que constituíam o “corpo” do plano de aula, eram referentes à duração, aos objetivos da aula, aos conteúdos, à operacionalização do exercício e à respetiva organização no espaço. Na parte final do plano constava mais uma pequena tabela que servia para apontar os valores da frequência cardíaca e um espaço para observações, com fins de balanço.

Além de servir como um guia, o plano de aula permitiu assim dar-nos uma segurança considerável para as várias tarefas da aula e também a enfrentar as adversidades que desta podiam advir. Os planos de aula foram sempre pensados, refletidos e discutidos exaustivamente antes da sua aplicação, de modo a que erros de aulas anteriores não fossem cometidos novamente e os tempos ajustados, num processo contínuo de evolução.

3.1.4. Realização e intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica constituiu-se com um processo contínuo e complexo para os professores estagiários, que deverão aprender, não só a transmitir conhecimentos, mas também a lidar com os seus educandos, da melhor forma possível. Inclui funções como expor os objetivos e os conteúdos da aula, questões de organização da aula, fornecer

feedback, criar uma relação de empatia com os alunos, observação cuidadosa dos seus comportamentos, entre outros aspetos.

Como recorremos a vários estilos de ensino durante a intervenção pedagógica, seria importante averiguar os estilos existentes. No espectro dos estilos de ensino encontramos antes da barreira da descoberta, os estilos de comando, tarefa, recíproco, auto-avaliação e o inclusivo, sendo que após, temos a descoberta guiada, o convergente, o divergente, o programa individual, a iniciativa do alunos e o auto-ensino (Mosston & Ashworth, 1986;1994, citados por Lopes, 2010).

A escolha pelos estilos de ensinamentos utilizados nas aulas, acabou por ser alternada, consoante o contexto em que eram aplicados, consoante o comportamento dos alunos ou então tendo por base a matéria de ensino abordada. Ou seja, em nenhuma aula foi utilizado apenas um estilo de ensino de forma isolada, mas sim um misto de estilos, de acordo com as circunstâncias, de acordo com as intencionalidades que possuíamos e que nos pareciam mais adequados.

Nas matérias de ensino como a ginástica e as atividades rítmicas e expressivas, aplicámos na maior parte do tempo o estilo de comando, para assim fazer com que os alunos reproduzissem elementos e os passos introduzidos à voz de comando. A escolha pelo estilo de comando prendeu-se com o facto de algumas das matérias e dos conteúdos abordados serem novos para os alunos e também pelo facto de termos pouco controlo/intervenção sobre toda a turma. Só com este estilo de ensino é que se verificou o empenhamento total dos alunos. No entanto, forneceu-se mais autonomia sempre que possível, dado que no final os alunos tiveram que conceber e realizar uma sequência gímnica ou então uma coreografia, de forma autónoma.

O comando foi também implementado na parte inicial da aula, reservada para o trabalho da condição física, devido às especificidades do mesmo, que seguia uma lógica de séries, repetições e tempos que todos os alunos teriam que cumprir, à cadência imposta pela voz do professor, respeitando ainda assim os níveis de cada um. Na fase final do ano letivo os alunos ficaram totalmente autónomos e deixámos de utilizar o comando como estilo de ensino.

Relativamente aos desportos coletivos, que englobavam o futebol, o basquetebol, o voleibol ou até o baseball, optámos pelos estilos tarefa e descoberta guiada. Deste modo, foi possível trabalharmos os conteúdos técnico-táticos através de uma exposição inicial, seguido da exercitação dos mesmos e posterior situação de jogo, onde os alunos exploravam diferentes alternativas em contexto de oposição.

Além dos estilos de ensino, outros aspetos a ter em conta por parte do professor são a sua colocação no espaço (orientação em relação ao sol e a necessidade de ter a totalidade dos alunos no campo de visão), entoação da voz para captar a atenção dos alunos e a segurança na transmissão de informação. Todos estes aspetos foram bastante trabalhados ao longo do estágio, principalmente nas matérias em que não estávamos muito à vontade, registando-se uma melhoria progressiva.

No que concerne à apresentação da informação aos alunos, referimos no início de cada lição os objetivos propostos e os conteúdos a trabalhar na aula, o que poupava algum tempo, e assim pudemos fornecer apenas pequenas instruções antes da exercitação dos mesmos, o que aumentava a probabilidade de os alunos reterem toda a informação transmitida. A transmissão simples e sucinta dos conteúdos a trabalhar era essencial para o bom funcionamento do exercício, sendo que o desenrolar inicial do mesmo permitia-nos verificar se os alunos a tinham percebido e assimilado ou não.

Para questões de transporte de material, os procedimentos utilizados foram nomear no início de todas as aulas alunos diferentes, pela ordem de chamada, sendo cada aluno responsável pelo transporte e entrega do material, na parte final. O número de alunos responsáveis pelo material, era proporcional à quantidade de material necessário para a aula a que se destinava.

Todos os tempos de organização dos exercícios/circuitos e de transição entre cada exercício, foram meticulosamente estipulados e planeados anteriormente, o que permitia que todas as fases sequenciais da aula decorressem no tempo estipulado. À medida que os alunos iam ficando familiarizados com as rotinas de aula, esses tempos foram gradualmente encurtando, aumentando assim o tempo disponível para a prática.

No que toca a informações de retorno, é papel do professor o fornecimento do feedback mais apropriado nas situações que lhes são apresentadas, com objetivo de melhorar cada vez mais o desempenho dos alunos, de modo a que adquiram as competências previstas. O feedback inicia-se aquando da observação direta do aluno (input), a identificação de possível erro e a eventual informação a fornecer (processamento), e por fim, a intervenção verbal/não verbal se justificar-se (possibilidade de output).

Piéron (n.d., citado por Frontoura, 2005) fala-nos de um estado de alerta que facultava um amadurecimento de analisar, de forma objetiva, as situações de ensino e desenvolve em nós a capacidade de identificar elementos significativos nas várias situações, proporcionando maior rapidez na tomada de decisão, tanto para dar feedbacks como para gerir a aula.

Foram várias as dificuldades no fornecimento de feedbacks pertinentes e que tivessem repercussão nos alunos, ao longo de todo o ano letivo mas principalmente na fase inicial. Verificou-se que em tempo real de aula, o tempo necessário para diagnóstico, prescrição e intervenção em cada aluno, era por vezes muito difícil de se conseguir. No entanto sempre que possível demos ênfase a feedbacks aprovativos e a abordagens positivas, partindo de uma estratégia para motivar e criar um bom clima na classe.

Piéron (1996) refere que o feedback desempenha duas funções essenciais: de informação, quando envolve uma mensagem relativa à eficácia do desempenho, aos erros cometidos e aos meios de os corrigir, ou então de reforço, que reforça uma resposta motora e aumenta a probabilidade de se repetir, estando também relacionado com a motivação. O autor refere que a cadeia que envolve o feedback possui várias fases, nomeadamente, observação e identificação do erro, em seguida a decisão de reagir ou não, determinar a causa do erro, intervir e seguir a reação do aluno após o feedback.

No início do estágio pedagógico ficou patente que a grande maioria dos feedbacks fornecidos eram extensos e pouco produtivos, sendo que muitas vezes implicavam paragem no exercício e prejudicavam assim o empenhamento motor dos alunos. Ao longo do tempo, e com a ajuda da orientadora pedagógica, as informações de retorno

transmitidas passaram a ser sucintas, precisas e mais prescritivas, o que contribuiu para uma melhor prestação dos alunos e para um constante empenhamento motor.

A postura adotada por nós enquanto professores estagiários, foi mais liberal e menos autoritária, muito em parte devido à nossa personalidade, às características dos alunos e à boa dinâmica grupal presente nas turmas. Muito raramente adotámos a postura totalmente autoritária, só mesmo quando necessário, quando ocorreram alguns comportamentos considerados “desviantes” ou quando se verificou desordem na aula. Apesar da curta diferença de idade entre nós e os alunos, estabelecemos uma relação professor-aluno de respeito, confiança e de empatia que permitiram que as aulas decorressem com normalidade, sem abusos, faltas de educação ou perda de autoridade. Em relação a este último, contribuiu o facto da orientadora pedagógica nos conceder autonomia quase total, apenas intervindo ou questionando quando os alunos não estavam por perto.

Almeida (2011) refere que o clima de aula é relativo aos aspetos das interações pessoais, relações humanas e ao ambiente de aula, ao passo que a disciplina, tem a ver com os comportamentos apropriados ou inapropriados na aula.

Logo no primeiro contacto com os alunos foram comunicadas as regras estabelecidas para o ano letivo, as normas do regulamento interno e os procedimentos a tomar, para o funcionamento harmonioso das aulas. Os alunos foram informados de que tinham de estar já equipados no espaço onde iria decorrer a aula, após o toque de entrada (como consta no regulamento), sendo que a aula iniciaria exatamente ao toque de tolerância. Os alunos que chegassem após o toque poderiam participar na aula, apenas com autorização do professor, mas com falta de presença (nesta norma fomos um pouco flexíveis, devido ao excelente comportamento de quase todos os alunos).

O término da aula ocorreria a 10 minutos do toque de sinalização de saída, pois a ESJM é uma escola de grandes dimensões e os alunos precisavam de tempo suficiente para tomar banho, vestir-se e deslocar-se para o espaço de aula seguinte. Apesar desta regra, a aula só terminava à restrita ordem do professor e após confirmação de todo o material requisitado. Em termos de questões de segurança e à semelhança do que está escrito no Regulamento Interno, informámos os alunos sobre a proibição de acessórios

considerados perigosos para as aulas, como brincos, anéis, pulseiras, entre outros bem como para a necessidade de terem o cabelo “apanhado”.

No que concerne às faltas, ficou bem claro desde a primeira aula que além da chegada após o toque de tolerância, as faltas de material (entenda-se de equipamento adequado para a aula), resultariam em faltas de presença, visto que não é permitido efetuar a aula sem trajes próprios, para realização das atividades inerentes à mesma.

Desde as primeiras aulas que tentámos enveredar por estratégias que resultassem em motivação e num clima positivo no seio dos alunos, entre as quais abordagens positivas pelo esforço e igualmente pelo empenhamento na tarefa de cada um, ou seja, não só pelo produto final, mas também por todo o processo de evolução da aprendizagem.

Tendo em conta o que foi referido anteriormente e tal como refere o PNEF (Jacinto et. al, 2001), as situações de aprendizagem foram o mais globais quanto possível e tão analíticas quando necessário. A individualização dos exercícios e das tarefas nem sempre foi conseguida, isto principalmente nas primeiras aulas, devido à grande heterogeneidade dos alunos e porque as questões de organização e de empenhamento motor dos alunos, centravam toda a atenção do professor.

A formação de grupos constitui-se como elemento fulcral para a diferenciação do ensino, sendo que os diferentes modos de formar grupos deverão ser processos convenientes, como etapa necessária à formação geral do aluno (Jacinto et al., 2001).

Na formação de grupos/equipas de alunos, optámos por formar grupos que fossem o mais heterogéneos possível, para que os alunos com menor nível de proficiência pudessem evoluir com alunos de maior nível de proficiência colocando assim um desafio para estes últimos. Acreditamos que desta forma se estimulou não só a aprendizagem de todos, como também o espírito de grupo, a cooperação e a entreaajuda. As estratégias para a formação rápida dos grupos de aula, o “fixar” o nome de todos e as rotinas implementadas permitiram poupar cada vez mais tempo, aumentando assim o tempo útil para a prática.

Apesar dos grupos serem bastante heterógenos, tivemos o cuidado de modificar constantemente os grupos nas aulas, tendo em conta a evolução dos alunos ou eventuais incompatibilidades em funcionar como grupo. Por vezes decidimos manter alguns grupos ou pares em algumas matérias, como por exemplo, nas atividades rítmicas e expressivas, devido à boa dinâmica demonstrada e para evitar confusão dos alunos no papel social desempenhado. Em relação a esta temática, o PNEF (Jacinto et al., 2001) refere que não é aconselhável a fixação de grupos durante grandes períodos de tempo.

Uma das nossas grandes dificuldades ao longo do ano letivo, especialmente no início do estágio pedagógico, consistiu na comunicação com a turma. Verificaram-se algumas lacunas tais como colocação da voz desadequada, um discurso muito rápido provocando alguma incompreensão nos alunos e explicação de forma pouco clara e sucinta dos conteúdos a transmitir. O timbre da voz também se evidenciou como uma desvantagem, no processo de comunicação com os alunos. Contudo, através das reuniões e troca de ideias com as orientadoras, do estudo exaustivo dos conteúdos e da aquisição de alguma calma no discurso, bem como maior à vontade com os alunos, fomos melhorando todos os aspetos anteriormente referidos ao longo do estágio.

Outra lacuna consistiu na incapacidade de fornecer o feedback adequado no timing certo, provavelmente devido à nossa pouca experiência pedagógica no ensino e também devido ao pouco domínio de algumas matérias de ensino. Tal como o discurso para os alunos, os feedbacks a fornecer também foram alvo de muito treino assim como estudo das matérias que lecionamos.

Neste sentido, as observações às aulas do colega estagiário e do professor experiente, em conjunto com as orientadoras, contribuíram bastante para o nosso processo de evolução e aprendizagem, pois permitiram identificar muitos dos nossos possíveis erros e assim formular formas e estratégias para as ultrapassar, através do debate.

3.1.5. Documentos de apoio das matérias de ensino

À semelhança de anos anteriores decidimos compilar e organizar os conhecimentos das várias matérias de ensino abordadas, disponibilizando documentos de apoio individuais

em suporte digital, para que os alunos tivessem uma base dos conteúdos abordados, e deste modo continuámos um trabalho introduzido pelos antigos estagiários. Assim, os alunos tiveram acesso a informação adequada que lhes aumentou o conhecimento das matérias e que serviu ainda de suporte de estudo para o teste teórico.

3.1.6. Avaliação

A avaliação consistiu num processo contínuo ao longo do ano letivo, com objetivo de monitorizar não só o nível de desempenho dos alunos, mas também a evolução dos mesmos ao longo das aulas. De acordo com Batalha (2004), a avaliação assume-se como um meio de clarificar objetivos, de estimular a participação entre professores e alunos e de enriquecer o processo educativo.

Segundo Ribeiro e Ribeiro (1990, citados por Almeida, 2011), “*a avaliação diagnóstica tem como objetivo fundamental proceder a uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir num dado momento para poder iniciar novas aprendizagens*”. Esta avaliação assume-se assim como uma base fundamental para o planeamento, pois recolhe um leque de informações que após analisadas permitem a planificação, tendo em conta o nível de proficiência dos alunos e a aquisição de competências pretendida, de acordo com as normas programáticas do PNEF.

A avaliação inicial assume-se como um processo decisivo, pois para além de permitir a orientação e organização do trabalho na turma, também possibilita que os professores assumam compromissos coletivos, aferindo acerca de decisões relativas às orientações curriculares (Jacinto et al., 2001).

Deste modo, foi concebida uma grelha de avaliação, de acordo com critérios predefinidos, com intuito de recolher informações relativas ao nível de proficiência motora dos alunos, nas diferentes matérias de ensino e que posteriormente serviram de suporte à unidade didática.

Na avaliação diagnóstica utilizámos diferentes fichas de registo (anexos H, I, J, K, L e M), para as várias matérias de ensino, tendo por base as fichas utilizadas por estagiários

de anos anteriores. Estas fichas foram concebidas para avaliar o desempenho do aluno, sendo compostas por uma escala 20 valores, divididas por 5 níveis de aprendizagem, para assim situar o aluno da melhor forma possível. Estavam também patentes os parâmetros a observar, tendo sido aplicados em exercícios de jogo reduzido e formal por nós selecionados, e devidamente preenchidos no momento/local de acontecimento.

Os dados recolhidos permitiram-nos aferir acerca da heterogeneidade e homogeneidade dos alunos da turma, servindo como base para a distribuição das matérias de ensino ao e na estruturação dos conteúdos a serem trabalhados, ao longo do ano letivo, tendo em conta os objetivos e as necessidades dos alunos.

Todos os parâmetros das fichas de avaliação diagnóstica, foram previamente analisados e estudados a fundo, porém o registo dos dados aquando da observação revelou ser uma tarefa bastante árdua. Para isso contribuiu o facto de não possuímos a flexibilidade suficiente, para rapidamente observar um comportamento específico e registar no parâmetro correspondente, na ficha de observação.

Apesar das fichas de observação serem simples e de fácil compreensão, como tínhamos que observar vários alunos, sendo que grande parte deles possuía características algo heterogéneas, foi um autêntico desafio registar os níveis de proficiência de todos. Só após algum tempo de observação do jogo/exercício de avaliação diagnóstica, é que conseguíamos registar alguns dos níveis dos alunos, no momento em percecionávamos comportamentos relevantes e abstraímos-nos do que não era importante. De qualquer forma, os alunos necessitavam sempre de algum tempo para se adaptarem às regras impostas no jogo/exercício em que estavam a ser observados.

Desde cedo apercebemo-nos que registar todos os parâmetros da ficha de avaliação diagnóstica, aluno a aluno, em relação ao nível de aprendizagem, iria ser um processo moroso e implicaria muito mais tempo do que estava previsto. Assim optámos por registar dados mais gerais acerca dos alunos, colocando os alunos que se destacavam como mais proficientes, os medianos como mais ou menos proficientes, e os alunos com menor nível como menos proficientes. Após este processo ficamos a conhecer o quadro geral de competência dos alunos da turma, o que facilitou e muito, o planeamento das unidades didáticas.

A avaliação formativa por sua vez, fez parte de todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, ao longo de todo o ano letivo, constituindo como uma forma de controlo da avaliação, permitindo averiguar se era necessário reformulações ou ajustes nos objetivos e metas traçadas. Ribeiro e Ribeiro (1990, citados por Almeida, 2011), afirmam que a *“avaliação formativa acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem, identificando aprendizagens bem sucedidas e as que levantaram dificuldades, para que se possa dar remédio a estas últimas e conduzir a generalidade dos alunos à proficiência desejada e aos sucesso nas tarefas que realizam”*.

Em termos de avaliação sumativa, incorporámos nos planos de aula, tabelas referentes ao nível de empenhamento motor dos alunos em cada aula, de início mais complexas e posteriormente mais simplificadas e de menor dimensão, para facilitar o registo. Além desta tabela, colocámos um espaço para observações na parte final do plano de aula, onde todas as aulas retirámos apontamentos sobre o desempenho nas matérias, a evolução ou regressão e relativamente ao comportamento dos alunos, caso se registasse algo de relevante. As avaliações formativas foram sendo transmitidas aos alunos acerca do desempenho de forma verbal (feedback). À medida que esta avaliação era realizada, tivemos o cuidado de reformular e ajustar o planeamento, sempre que necessário.

A avaliação sumativa representa a soma de resultados das competências adquiridas numa unidade de ensino. Esta avaliação resulta da interpretação rigorosa de todos os indicadores recolhidos de todo o processo de ensino-aprendizagem, em todos os domínios da avaliação, nomeadamente o psico-motor, socio-afetivo e cognitivo. Assim todas as componentes devem estar discriminadas e na presente avaliação.

A avaliação final assume-se como uma espécie de balanço das diferentes aprendizagens do aluno, onde se incluem as competências, capacidades e conhecimentos adquiridos, bem como as atitudes demonstradas. Assume-se assim como um “total” de informações relativas à disciplina, registadas pelo professor ao longo do tempo, acontecendo no final de um período ou ano escolar.

De acordo com Batalha (2004) a avaliação sumativa ou acumulativa, decorre no fim de um ou mais ciclos de aprendizagem, com intuito de determinar uma classificação, ou

qualificação. A autora refere que, esta avaliação estabelece um balanço de aproveitamento do aluno, classifica e qualifica os resultados de aprendizagem, confere certificados de competência e reorienta as atividades de ensino.

Todo o processo de atribuição de uma nota final revelou-se, à semelhanças de muitas outras, como uma tarefa morosa e de grande complexidade, tendo em conta o “peso” relativo que esta nota final de período, possuía na nota final do secundário dos alunos. No entanto, tentámos ser justos e imparciais na atribuição desta nota, que por ser de grande responsabilidade, foi exaustivamente debatida e discutida com as orientadoras de estágio. O facto das fichas de avaliação sumativas serem praticamente idênticas às utilizadas na avaliação diagnóstica, facilitou-nos um pouco a tarefa de avaliar, sendo que o treino das observações também contribuiu para esse facto. As matérias de ensino individuais revelaram-se como menos difíceis de avaliar, do que as matérias coletivas, pois os parâmetros de avaliação eram mais específicos e com menos subjetividade inerente.

Parâmetros de avaliação em Educação Física da Escola Secundária Jaime Moniz

Estes parâmetros de avaliação que utilizámos, são da autoria do grupo de Educação Física da ESJM e foram aprovados em conselho pedagógico em julho de 2011.

Consideram-se duas áreas de avaliação específica da Educação Física: uma área específica que englobam atividades físicas, a aptidão física e os conhecimentos e também uma área não específica, onde se inserem as atitudes. A presente avaliação tem como referências, a organização dos objetivos em cada uma das áreas e as “Normas de referência para o sucesso” definidas no PNEF (Jacinto et al., 2001).

Tabela 1. Tabela dos parâmetros de avaliação definidos e aprovados pela ESJM

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

As atividades físicas constituem como a maior fatia do bolo da avaliação, correspondendo a 65% do total (13 pontos). Relativamente ao 11º e 12º anos de escolaridade, o grupo de educação física da escola definiu que a lecionação das matérias deveriam almejar os níveis avançados das matérias nucleares tratados até ao 10º ano e a totalidade dos níveis (introdutório, elementar e avançado) das matérias alternativas. O grupo também definiu que deverão ser obrigatoriamente lecionadas pelo menos (mínimo) 6 matérias em todo o ano letivo, respeitando os seguintes critérios de escolha:

Jogos Desportivos Coletivos: 2 matérias

Ginástica ou Atletismo: 1 matéria

Dança: 1 matéria

Natação Pura

Outras: 1 matéria (Aeróbica, Campismo/Pioneirismo, Canoagem, Ciclocrosse/Cicloturismo, Corfebol, Corridas em Patins, Danças Sociais, Danças Tradicionais Portuguesas, Golfe, Hóquei em Patins, Hóquei em Campo, Jogo do Pau, Judo, Montanhismo/Escalada, Orientação, Prancha à Vela, Râguebi, Basebol/Softbol, Ténis de Mesa, Ténis, Badminton, Tiro com Arco, Vela, etc.).

Assim tal como é referido no PNEF (Jacinto et al., 2001), a escolha das 6 ou mais matérias ficou ao encargo dos próprios alunos, tal como tinha sido constando anteriormente no planeamento anual.

A componente da aptidão física por sua vez, vale 10% da avaliação total (2 valores), de acordo com as normas de referência do Cooper Institute (2010), e os alunos que estiverem situados dentro dos valores de referência da ZSAF são automaticamente avaliados com dez valores em todos os testes, sendo que os restantes valores são atribuídos segundo critérios com a progressão e a excelência, definidos pelo grupo. Os testes que compõem esta componente, são: a corrida de 1 milha, os abdominais, o de extensão de braços, o de extensão de tronco, o senta e alcança e a flexibilidade de ombros.

Este sistema de avaliação da aptidão física, entrou em vigor no ano anterior, pois o grupo disciplinar decidiu que, ao invés de atribuírem a nota mínima ou máxima aos alunos que estivessem fora ou dentro da zona saudável respetivamente, deveria haver uma forma mais justa e equilibrada de traduzir os resultados dos testes, em nota final da aptidão física.

Tabela 2. Distribuição dos valores da bateria de testes fitnessgram

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

Apesar de tudo o que foi anteriormente referido sobre estes testes, e não obstante da importância dos mesmos na recolha de indicadores sobre a aptidão física dos jovens, relacionada com a saúde, uma das normas presentes no próprio manual do *fitnessgram*, refere que os resultados dos testes nunca poderão ser usados para efeitos de atribuição de nota. A aptidão física foi um tema muito desenvolvido exaustivamente na nossa ação

científico-pedagógica coletiva, onde mostra os prós e os contras deste tipo de avaliação e diferentes visões críticas sobre a temática.

Em relação à componente dos conhecimentos, cuja percentagem na avaliação total é igual à aptidão física, ou seja, 10% (2 valores), o grupo disciplinar da escola pretendia avaliar regulamentos de modalidades, técnicas de execução e regras de segurança. De acordo com o documento (Escola Secundária Jaime Moniz, 2011), ao longo do ano letivo, os alunos deverão ser submetidos a três testes, um por cada período, no final do mesmo, e assim sendo, respeitámos as normas definidas pelo grupo de educação física.

Os testes por nós concebidos, foram amplamente discutidos e alvo de reflexão, em conjunto com as orientadoras de estágio, passando por vezes por sucessivas reformulações, com intuito de avaliar os alunos da melhor forma possível. Os testes eram compostos apenas pelas matérias abordadas no período letivo, à exceção das capacidades condicionais, que constaram todos os testes do ano letivo, sendo que estes tinham uma duração de aproximadamente 45 minutos. As perguntas efetuadas foram ao encontro das matérias de ensino abordadas e da informação presente nos documentos de apoio fornecidos, no entanto apesar de as turmas serem de 12º ano, as perguntas do primeiro teste realizado por nós, revelaram ser algo complexas para os alunos em questão. Assim nos testes posteriores, optámos por perguntas mais diretas (de resposta curta) e mais relacionadas com conteúdos que tivessem sido muito desenvolvidos nas aulas. A opção anterior permitiu não só melhorar consideravelmente as notas dos alunos, como também facilitou e melhorou posteriormente a nossa correção do teste, devido à menor subjetividade nas perguntas, isto claro, sem descurar o objetivo principal que era averiguar se os alunos possuíam conhecimento das matérias abordadas.

Por fim, verificamos uma área não específica dos parâmetros de avaliação adotados pelo grupo disciplinar da escola, as atitudes, que é composta por três pilares, nomeadamente a autonomia, a responsabilidade e a participação do aluno. As atitudes têm uma percentagem de 15% da totalidade da nota (3 valores), sendo que a autonomia (realização e cumprimento de tarefas propostas de forma independente e autónoma do controlo do professor) representa 0,25% desse valor e a responsabilidade (cumprimento das normas e regras, do regulamento interno, do PNEF das instalações e estabelecidas

pelo professor) representa 0,75% do mesmo valor. No caso das nossas turmas, grande parte dos nossos alunos obtiveram classificação máxima ou muito alta nestes parâmetros, à exceção de um ou outro aluno menos autónomo e com tendência para alguns comportamentos desviantes. No geral, em ambas as turmas que lecionámos os alunos eram disciplinados, autónomos e empenhados.

O terceiro e mais influente pilar de avaliação das atitudes, nomeadamente o empenhamento motor, corresponde a 2 valores (10%) do total da nota. Para este parâmetro, e tal como foi referido anteriormente, utilizámos uma tabela (concebida pelo núcleo de estágio de EF da ESJM no ano de 2009/10) adotada pelo grupo de EF, com vários níveis de empenhamento, nomeadamente pouco envolvimento, baixo envolvimento, envolvimento esporádico e envolvimento absorto. Estes níveis eram observados na ativação cardiovascular, no trabalho das capacidades (resistência, força e flexibilidade) e nas matérias de ensino trabalhadas, através uma tabela cruzava ambas as informações.

Como a grande maioria dos alunos estava constantemente concentrados e empenhados nas tarefas propostas (envolvimento absorto) apenas com ligeiras distrações, optámos por apontar os restantes alunos que demonstravam envolvimento esporádico ou baixo envolvimento, nas respetivas quadrículas. Deste modo, obtemos uma tabela bastante simples e prática, constando apenas os nomes dos alunos menos concentrados e empenhados (refletindo na nota), embora fosse bastante complicado observar todos os alunos em todas as fases da aula. No entanto, acreditamos que esta estratégia facilitou e muito a nossa tarefa.

No início do ano letivo e tal como grupo disciplinar da escola definiu, os nossos alunos tiveram a possibilidade de escolherem as 6 matérias de ensino mínimas a serem abordadas nos três períodos escolares, de acordo com as categorias existentes. Em ambas as turmas lecionamos as 6 matérias com maior percentagem de votos dos alunos, no entanto, e após debate com a orientadora, decidimos optar por matérias adicionais, cujas percentagens de votos foi muito próxima as matérias escolhidas.

No que concerne à avaliação final do ano letivo, realizada no 3º período, o cálculo da nota foi efetuado de forma distinta em relação à avaliação dos períodos anteriores, e

tendo em conta as normas do PNEF (Jacinto et al., 2001). A tabela seguinte fornece um exemplo prático de uma das nossas turmas.

Tabela 3. Exemplo da avaliação de 3º período da turma 1241

Categories	Matérias obrigatórias	Matéria	Matéria	Matéria	Nota
Desportos coletivos	2	Basquetebol	Voleibol	-	Basquetebol e Voleibol
Desportos individuais	1	Ginástica	-	-	Ginástica
Dança	1	Danças Sociais	Danças Tradicionais	-	A melhor das duas
Alternativas	2	Badminton	Basebol	A pior das danças	As duas melhores

Em suma, a nota final do 3º período foi-nos dada pelo somatório das notas das 6 melhores matérias de ensino obrigatórias, cuja média correspondia à nota total do parâmetro das atividades físicas. Foi igualmente calculada as médias da aptidão física, conhecimentos e das atitudes nos três períodos, para assim calcular a nota final do ano letivo. Finalmente, calculámos a média final da disciplina, referente aos três anos do secundário, tendo em conta a média do presente ano letivo e a nota que os alunos efetivamente mereciam.

3.2. ASSISTÊNCIA ÀS AULAS

A assistência às aulas foi uma das tarefas de estágio que se iniciou mais cedo, ainda que de forma totalmente informal. Devido ao facto de estarmos a iniciar o estágio, entrando num novo contexto, sentimos a necessidade de realizar observações ao colega estagiário, junto da orientadora pedagógica, no sentido de trocar opiniões e ideias acerca de todo o processo didático-pedagógico que está por detrás da lecionação de uma aula e daí retirar o máximo de ilações possível.

Vários autores, nomeadamente, Sarmiento, Rosado, Rodrigues, Veiga & Ferreira (1990, p.13) referem que “*a observação é um sistema de recolha de dados tendo por domínio as condutas exteriorizadas, as condutas que têm suporte visível, verbal e motor*”. Por sua vez, Sarmiento (2004) expõe que observar algo não é somente olhar o que se passa à nossa volta, é mais do que isso; consiste em captar diferentes significados através da visualização.

Considerando que a observação nos permite recolher dados e registá-los instantaneamente de acordo com os nossos objetivos, Piéron (1986, citado por Petrica, 2003), entende que para captar os diferentes significados do processo de observação, é imprescindível a aplicação de um método sistemático que envolva as principais funções do ensino, numa lógica de eficiência do mesmo. Assim, para refletirmos sobre os comportamentos corretos a adotar e com o objetivo de melhorar todo processo de ensino aprendizagem, optámos por observar o colega estagiário e de um professor experiente, com recurso a fichas de observação do comportamento do professor.

Tendo em conta o anteriormente referido, elaboramos grelhas de observação do comportamento do professor, sendo utilizado o método de observação direta não interferente. De acordo com Sarmiento et al. (1990), este método consiste num conjunto de técnicas de observação que não envolve interações verbais específicas do observador com o observado.

O Sistema de Observação do Comportamento do Professor (que nos serviu de base), visa essencialmente o estudo do comportamento dos professores, permitindo assim traçar o perfil das suas características mais frequentes (Sarmiento, 2004). O nosso sistema de observação constitui-se como uma adaptação, onde incluímos categorias de comportamento entre as quais: a instrução à classe, ocorrência de feedback (ciclos), organização da classe e tempo de prática. A escolha das mesmas foi estabelecida de acordo com o registo dos pontos fortes e fracos evidenciados pelo professor estagiário, no sentido de permitirem uma reflexão posterior sobre os dados obtidos, relativamente à atuação do professor e o que este deveria melhorar

A análise quantitativa foi realizada pela contabilização e duração das ocorrências, permitindo a obtenção da frequência do mesmo comportamento, caso fosse necessário

refletir sobre o mesmo. Após a realização de cada observação, procedemos ao respetivo balanço com intuito de efetuar uma análise global e reflexiva acerca dos comportamentos observados. É de salientar que o sistema observacional elaborado (anexo O), foi aplicado a 5 aulas do professor estagiário e 5 aulas do professor experiente e decorreu no 3º período escolar.

Dos dados recolhidos das observações, pudemos concluir que o colega estagiário tem tempos relativos de instrução e de organização mais curtos que o professor experiente, sendo que os tempos relativos de prática são quase idênticos e representativos de aulas com alto empenhamento motor. No entanto, realçamos que o professor experiente tem maior ocorrência de ciclos de feedback direcionados e precisos a um aluno ou grupos alunos, chegando por vezes a completar quase dois ciclos consecutivos.

Relativamente às estratégias utilizadas nas aulas, o professor experiente opta por interromper a prática ou para envolver toda a turma nas tarefas de organização e transporte do material ou para efetuar correções técnico-táticas, o mesmo não se verifica com o professor estagiário que privilegia a prática contínua, interrompendo apenas dois a três elementos de cada vez.

Tendo em conta este facto, é importante referirmos que nenhuma destas estratégias poderá ser considerada ineficaz, pois os tempos relativos de prática são elevados em ambos. No caso do professor experiente os tempos relativos de prática poderiam ser ainda mais rentabilizados, caso este evitasse palestras iniciais relativamente longas. Ambos recorreram à estratégia de efetuar tarefas de organização em simultâneo com a de instrução, rentabilizando assim ao máximo o tempo efetivo de aula.

Em suma, com a observação das aulas do professor estagiário e professor experiente, pudemos concluir que o comportamento eficiente do professor não é dado pela soma dos tempos e ocorrências das categorias de comportamento que achamos mais relevantes, tal como o todo não pode ser dado pela soma das partes.

4. AÇÕES DE NATUREZA CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA

4.1. Ação científico-pedagógica individual

A ação científico-pedagógica individual foi produto de uma preparação científica, nomeadamente uma revisão bibliográfica, tratamento de dados, exercitação prática de conteúdos e posterior apresentação ao grupo disciplinar da escola. Após a apresentação, a ação serviu de base para um artigo científico, sendo apresentado mais tarde num seminário, em formato de *poster*. Todas as fases deste processo foram, acompanhadas de perto, pelas orientadoras de estágio.

Realizámos uma pequena auscultação informal ao grupo de educação física da escola, acerca de temáticas que fossem do interesse e da necessidade dos professores, de forma que os conteúdos apresentados representassem uma mais-valia para os mesmos. Surgiram duas temáticas do interesse dos professores, nomeadamente basebol e dança. Optámos pela última ao invés do basebol, devido ao facto de se constituir como uma matéria nuclear e ao conhecimento adquirido na formação académica, que permitiu responder ao desafio de forma mais ajustada, tendo em consideração o tempo que tínhamos disponível.

Assim, achámos pertinente a abordagem prática de uma das matérias alternativas das atividades rítmicas e expressivas, nomeadamente as danças tradicionais portuguesas, fornecendo estratégias e instrumentos aos professores para a sua lecionação. O ensino destas danças visa não só a formação integrada dos alunos através da sua aprendizagem, mas também o estudo e a pesquisa do material popular existente nas diferentes regiões do país, entre outras potencialidades (Batalha, 2004).

A ação foi dividida em duas partes, uma primeira de suporte teórico com enquadramento da temática e uma segunda parte onde foi apresentada uma proposta de abordagem prática das danças tradicionais de nível introdutório do programa nacional de educação física (PNEF). Nesta última, foram fornecidos instrumentos de ensino e estratégias que permitiam aos professores do grupo disciplinar atualizar o seu conhecimento e perder o receio de lecionar as danças.

Hoje em dia a dança ainda é uma matéria pouco considerada pelos professores nas aulas de educação física, devido ao facto de não terem formação para a sua lecionação ou então por não se sentirem aptos/confortáveis para tal (Cardoso, 2011). No entanto, consideramos que todo o professor reúne as competências necessárias para lecionar aulas de dança, competências que adquiriu na sua formação. Cardoso (2011) aponta para a necessidade de os professores deixarem de considerar a Dança como algo prescindível e começarem a considerar o valor que esta possui, para o sucesso do ensino.

No PNEF (Jacinto et al., 2001) verificamos a abordagem das danças tradicionais como matéria alternativa, nos três níveis de ensino (introdutório, elementar e avançado), desde o 3º ciclo de escolaridade até ao secundário. Cardoso (2011) afirma que, tendo em conta o programa na área das Atividades Rítmicas e Expressivas, encontram-se inseridas quatro áreas, uma matéria nuclear (a Dança Moderna) e três matérias alternativas (onde se incluem as Danças Sociais, as Danças Tradicionais Portuguesas e a Aeróbica).

As Danças Tradicionais Portuguesas assumem uma grande diversidade coreográfica, tanto a nível espacial, como a nível rítmico motor. Dado que se trata de uma dança social, de pares e coletiva, é habitual que o par se relacione entre si e com o par mais próximo, contribuindo de forma implícita ou explícita, para uma linguagem coletiva comum (Fernandes, 2000).

Cardoso (2011) afirma que a Dança desenvolve estímulos nas crianças e nos jovens, contribuindo de forma fulcral para a formação artística e integração social. As danças tradicionais recorrem a uma grande variedade de execuções motoras (passos tradicionais), suportadas por ritmos simples, sendo estes movimentos acessíveis à maioria dos indivíduos e realizados em diferentes ocupações espaciais (Fernandes, 2000).

As Danças Tradicionais Portuguesas que foram seleccionadas no âmbito da ação científico-pedagógica, consistem em danças que constam no nível introdutório do PNEF, nomeadamente o Regadinho, o Sariquité e Erva Cidreira. A nossa proposta tinha

como intuito fornecer um instrumento de ensino, para que os professores pudessem lecionar uma unidade didática de danças tradicionais portuguesas, de nível introdutório de acordo com o PNEF. Assim fornecemos uma proposta de estrutura de unidade didática e uma proposta de aula de danças tradicionais.

4.1.1 Apreciações gerais

A ação ficou agendada para uma quinta-feira, isto porque coincidia com o momento da semana em que o grupo de professores de Educação Física da escola se reúnem para tratar de assuntos da disciplina. Optámos por utilizar o Ginásio da escola como o local para realizar a ação individual devido ao facto desta possuir uma componente teórico-prática, com abordagem prática das danças.

Quase todo o grupo disciplinar presenciou a ação, verificando-se no entanto uma fraca adesão dos professores à parte prática da ação (cerca de um terço dos professores presentes). Porém, consideramos que a ação acabou por ser pertinente e produtiva para os professores, tanto os que participaram na componente prática como os que somente assistiram, registando-se muitos feedbacks positivos por parte dos mesmos.

A ação consistiu numa exposição oral (5 minutos) onde foram referidas as danças tradicionais de nível introdutório do PNEF, e numa parte prática fornecendo propostas de trabalho e de ensino das danças tradicionais em questão, tendo uma duração total de 45 minutos.

Conseguimos realizar uma apresentação oral clara e sucinta sobre: a pertinência, a contextualização no PNEF e abordagem prática das danças tradicionais. Relativamente à parte prática, um número considerável de professores forneceram feedbacks positivos em relação às danças abordadas, demonstrando satisfação por terem participado e muito interesse em lecionar danças tradicionais nas suas turmas.

4.2. Ação científico-pedagógica coletiva

A nossa ação científico-pedagógica coletiva seguiu uma lógica sequencial de vários módulos de ações coletivas com outros grupos de estagiários, visto que o tema central e obrigatório, denominou-se a “Avaliação na Educação Física” e assim tocou-nos o tema da “Avaliação da condição física”. Com o objetivo de desenvolver a temática do módulo, procurámos destacar alguns tópicos que devem ser refletidos pelos professores de Educação Física (EF) e que, esperamos, possam contribuir para uma visão crítica destes docentes relativamente a esse processo avaliativo específico.

O facto da ação científico-pedagógica ter sido validada pela secretaria regional de educação, assumiu-se como um ponto a favor, na medida em que se tornou mais propícia à inscrição de docentes da região que assim tinham como motivação adicional o facto de as suas horas de formação serem creditadas.

Com a presente ação, tínhamos como principais objetivos e metas: a análise do desenvolvimento da condição física como meio para aquisição de hábitos saudáveis, situar na literatura a avaliação da aptidão física na educação e, principalmente, refletir/propor formas de otimização/avaliação da condição física nas aulas de educação física. Relativamente a objetivos mais específicos, pretendíamos interpretar a aptidão física como conteúdo da disciplina, enumerar as vantagens e os inconvenientes desta avaliação, apresentar exemplos de instrumentos de trabalho/otimização e avaliação da condição física nas aulas, entre outros. Por fim, tentámos recolher o maior número de perspetivas de professores que conseguíssemos, de escolas distintas, relativamente às formas de trabalho e à pertinência da avaliação da aptidão física.

Entendemos que a avaliação da condição física é um tema pertinente a desenvolver, pois, como afirmam Gonçalves, Albuquerque e Aranha (2010, p.17), a avaliação “é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas”. Partindo das palavras dos autores, avaliar a condição física consiste em analisar e interpretar o desempenho dos alunos nos testes de aptidão física, para que aos mesmos

possa ser fornecida uma orientação concordante com as competências de estilo de vida saudável que se pretendem desenvolver.

De acordo com Wiersma e Sherman (2008), a avaliação da aptidão física pode ser uma experiência positiva e divertida, servindo como ferramenta para motivar os jovens para a prática de atividade física, quando aplicada numa perspectiva de compreensão do currículo de EF e dinamizada num ambiente positivo. No entanto, esses autores realçam que esta tem vindo a ser caracterizada negativamente, ao longo das últimas cinco décadas, devido à importância atribuída aos resultados dos testes como motivo único de categorização do nível da aptidão física dos alunos.

As componentes da aptidão física podem ser classificadas de duas formas: componentes de aptidão física numa ótica da saúde e componentes numa ótica da habilidade/performance (Ratamess, 2012). O autor refere que as componentes relacionadas com a saúde são as responsáveis pela melhoria na saúde, no bem-estar e na qualidade de vida do indivíduo, sendo essas componentes a força muscular, a resistência muscular, a resistência cardiovascular, a flexibilidade e a composição corporal.

Arday et al. (2011) salientam que estudos recentes apontam a condição física como importante preditor de morbilidade e mortalidade nos adultos e um indicador do estado de saúde nas crianças e adolescentes, pois esse conceito está intimamente relacionado com o problema da obesidade. Os autores sugerem a introdução de programas que foquem especificamente a melhoria da condição física dos jovens como meio de promover, de modo geral, a saúde e, em particular, a saúde a nível cardiovascular.

A condição física possui um programa comum para cada ciclo de escolaridade, onde se incluem o desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas (resistência, força, flexibilidade e destreza geral) e a aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da condição física (Jacinto et al., 2001). É importante incluir avaliações da aptidão física no currículo da EF, pois o grande objetivo dos programas da disciplina é a promoção da atividade física regular (Meredith & Welk, 2007).

Os autores Cale e Harris (2009), questionam se a aplicação destes testes de aptidão física promove realmente estilos de vida saudável e a prática de atividade física, ou se, pelo contrário, não constitui um esforço mal direcionado, devido à existência de várias limitações: desmotivação dos alunos para a realização dos testes, indicação de valores nos quadros criteriosos somente para os resultados mínimos a alcançar e não para valores maximais adequados que conduzam à autossuperação, fiabilidade dos resultados aquando da responsabilização dos testes entre colegas de turma, exposição dos alunos com falta de autoestima à comparação de resultados com os colegas, entre outras.

Um estudo de Baptista et al. (2011) revela que, em Portugal, um quarto dos jovens possui excesso de peso e obesidade, o que nos leva a crer que a promoção da prática regular da atividade física e a aquisição de hábitos de vida saudável, deverá que ser repensada.

Uma das finalidades do PNEF (Jacinto et al., 2001, p.10) situa-se na aptidão física dos alunos numa ótica de melhoria da saúde e do bem-estar, implicando a elevação e manutenção das capacidades motoras e o aumento da performance energético-funcional e sensoriomotora em trabalho muscular diversificado com variações de duração, intensidade e complexidade. No que concerne ao processo de avaliação, os valores referentes à Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF) para cada capacidade motora devem ser considerados como referência, sendo fundamental que em cada ano de escolaridade os alunos atinjam essa mesma zona saudável (Jacinto et al., 2001, p.28).

A questão relativamente ao que é mais importante, a atividade física ou a aptidão física (o processo ou o produto), é menos relevante do que a mensagem geral de que ambas podem influenciar a saúde dos jovens (Lloyd, Colley & Tremblay, 2010). Os autores afirmam que a aptidão física dos jovens é importante para a saúde, pelo que a avaliação da aptidão física fornece informações extremamente válidas, sugerindo contudo que o enfoque deverá ser realizado no aumento dos comportamentos de atividade física dos jovens ao invés da aptidão.

Existem, pelo menos, duas grandes razões pelas quais os testes de avaliação da aptidão física poderão ser valiosos na escola: a primeira, prende-se com a compreensão dos conceitos atividade física e aptidão relacionada com a saúde, por parte dos alunos (deve

constar no currículo), e a segunda, é que os professores podem ensinar aos alunos as várias formas de atividade física existentes e como melhorar cada componente da aptidão relacionada com a saúde (Silverman, Keating & Phillips, 2008).

Ernst et al. (2006) apontam a má interpretação dos resultados dos testes como um dos inconvenientes, considerando o facto de alguns professores de EF e outros profissionais da área pretenderem utilizar os resultados dos testes de aptidão física para justificar o aumento da carga letiva da disciplina na escola, interpretando os dados de forma intencional no sentido de declarar que as crianças e os jovens não estão “aptos” e que precisam da disciplina para inverter a situação. Por sua vez, Lloyd et al. (2010) contribuem para esta discussão expondo que um dos principais argumentos contra os testes de aptidão física em crianças e jovens é o facto da aptidão física estar dependente de vários fatores que não podem ser controlados nas aulas de EF.

Silverman et al. (2008) seguem esta lógica e reportam que a utilização dos testes de aptidão física na escola é frequentemente vista de forma negativa por parte dos alunos, afirmando que estes não gostam, consideram os testes aborrecidos e na maioria das vezes não estão motivados nem preparados para as diversas provas a que são submetidos. Outra das razões apontadas pelos autores é o embaraço provocado pela forma como alguns dos testes são administrados.

Outro dos inconvenientes, apontado por Cale e Harris (2009), é o facto da avaliação da aptidão física representar uma abordagem redutora e individualista de promoção da prática da atividade física, cujas limitações são: a responsabilização dos alunos pelo próprio estado de saúde e respetiva condição física; assumir que os alunos têm o controlo e a capacidade de tomar decisões; a falta de consideração por outros fatores dos meios físico e social. Para esses investigadores, uma abordagem ambiental ou ecológica para a promoção da atividade física seria a solução ideal, pois teria em conta os múltiplos níveis de influência em relação à condição física e permitiria explorar a escola como meio potencial para esse efeito, nomeadamente, as horas extracurriculares, as instalações disponíveis, as políticas escolares, etc.

Apesar de haver alguns inconvenientes no que respeita à avaliação da aptidão física, acreditamos que esta é importante, pois as vantagens que poderão advir de uma

aplicação adequada deste processo, por parte do professor, surtem mais efeitos positivos e potencialmente benéficos do que negativos.

Ernst et al. (2006) fornecem conselhos acerca da aplicação dos testes de aptidão física nas aulas, dando ênfase a três passos: auxiliar os alunos no sentido de administrarem os testes a si próprios, a interpretação dos resultados e a construção de perfis de aptidão para um planeamento de um programa personalizado e para a vida. Outras preocupações mencionadas pelos autores são dar prioridade à confidencialidade dos resultados das avaliações e à auto comparação dos resultados ao invés da comparação entre alunos, para assim incentivar e encorajar os mesmos.

Wiersma e Sherman (2008) transmitem a ideia de que a avaliação da aptidão física deve ser aplicada de modo a garantir que os alunos se divirtam e tenham oportunidade de melhorar o seu desempenho, sendo possível encorajá-los a experimentar diferentes tipos de atividades físicas e a praticá-las com regularidade.

Para responder a esta necessidade, Silverman et al. (2008) sugerem uma unidade didática de educação para a condição física nas escolas secundárias, que poderá ser projetada de tal forma que as atividades desenvolvidas nas aulas se assemelhem às oportunidades de atividade física que os alunos poderão possuir quando forem adultos. Os autores apontam um exemplo referindo que, após os testes de aptidão física, os alunos poderiam realizar uma análise dos seus pontos fracos e fortes e, posteriormente, desenvolver um plano de desenvolvimento da condição física.

Por outro lado, Lloyd et al. (2010) romperam com todas as metodologias anteriores ao propor um novo modelo de avaliação da aptidão física, a “Zebra”. Segundo os autores, a prática de avaliar única e exclusivamente a aptidão física dos jovens não tem tido as repercussões desejadas devido ao facto de esta ser apenas umas das peças do puzzle da “alfabetização física”. Por isso, os autores propõem que não se excluam os testes de aptidão física em crianças, mas não se deverá proceder à sua avaliação de forma isolada dos outros domínios.

Para averiguar a operacionalização no terreno e refletirmos sobre o tema, elaborámos um questionário (anexo Q) de administração direta com o intuito de recolher

informações acerca da importância do trabalho/avaliação da condição física atribuída pelos professores de algumas escolas da RAM, no concelho do Funchal. O questionário foi construído com base nas dúvidas existentes acerca do tema, e que emergiram aquando da revisão bibliográfica.

Esta temática deverá ser alvo de maior investigação e reflexão no sentido de atuar de forma mais eficaz na promoção de hábitos de vida saudável, saúde e bem-estar dos jovens, sendo a disciplina de EF um meio privilegiado para o efeito.

4.2.1 Apreciações gerais

Com o módulo “Avaliação da condição física”, pretendia-se contribuir para a reflexão dos docentes acerca do desenvolvimento da condição física, da avaliação da aptidão física na educação e de eventuais propostas de otimização deste tipo de avaliação.

No que concerne à parte teórica do módulo, apresentada pelos professores estagiários, o tempo estipulado foi cumprido na íntegra, conseguiu-se realizar uma apresentação oral clara e sucinta dos conteúdos. Para isso, contribuiu o facto dos diapositivos serem pouco carregados com informação. Os dados obtidos através do questionário foram expostos em gráficos simples e de acessível visualização, de modo a manter a plateia focada na informação transmitida.

Os professores convidados efetuaram comunicações concordantes com o que havia sido previamente estabelecido, o que contribuiu para a exposição de dados acerca dos índices de atividade física nos contextos nacional e internacional, de exemplos práticos de formas de desenvolvimento da condição física e da avaliação da aptidão física, e ainda do que ocorre no contexto escolar em que se encontram.

Tendo em conta que o cerne deste módulo era o debate e a confrontação de ideias, esperávamos maior adesão ao mesmo, por parte da plateia, pois este é um tema sempre oportuno e que suscita muitas dúvidas. O moderador e os professores convidados da mesa redonda contribuíram grandemente para a exposição de ideias, como havíamos previsto. Uma das estratégias que poderia ter sido utilizada para

promover o debate e que poderia incitar maior participação por parte dos professores presentes seria a organização da 2ª parte do módulo em painéis. A estruturação em plenário poderá ter inibido a plateia relativamente à colocação de questões durante o debate, devido ao facto de os professores não quererem se expor publicamente.

Entendemos que é necessário destacar alguns aspetos que deveriam ter sido preparados com mais cuidado, nomeadamente, a divulgação tardia do cartaz e do programa, a quantidade de questionários recolhidos, a exploração dos conteúdos da apresentação teórica em *powerpoint* e a colocação de questões no momento de debate, ou até a sugestão prévia das mesmas, ao moderador, para que este as introduzisse no decorrer do debate.

Um aspeto positivo foi a integração do espaço de mesa redonda na estruturação do módulo, que contribuiu para a riqueza da mesma, através das perspetivas dos professores de EF de 4 escolas, a divulgação de resultados concretos acerca de questões pertinentes, a exposição de situações de aplicabilidade prática por parte da preletora convidada, o facto de o moderador ser conhecedor da área, o que possibilitou a sua contribuição para o debate através de questionamento..

A estratégia adotada para o registo de presença dos professores revelou-se eficaz, pois implicou a assinatura apenas no início e no final do módulo, o que fez com que os professores permanecessem até ao fim do mesmo.

É importante realçar que foi a primeira vez que professores estagiários organizaram um módulo em que fossem convidados vários professores, a lecionar EF, para apresentarem a sua perspetiva sobre a otimização/avaliação da condição física bem como a realidade da sua escola.

Na sua generalidade, os objetivos delineados foram cumpridos e foi possível criar um espaço de exposição de ideias e propostas, através do contributo de professores que lecionam EF e possuem experiência na escola. No entanto, acreditamos que ainda muitas questões ficaram por responder, pois existem muitas incógnitas na

literatura em relação à operacionalização e repercussão da avaliação da condição física na escola, e para as quais os professores apresentam dificuldades.

5. ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR

A atividade de intervenção na comunidade escolar incidiu sobre a conferência “Inovação/empreendedorismo: constrói o teu futuro”, tendo sido realizado no 3º período. A escolha do tema teve em conta a necessidade dos alunos criarem pontes que facilitem e motivem a passagem do fim do ciclo de estudos para a entrada no mercado de trabalho e também a obtenção de perspectivas de saídas profissionais.

Dentro das possibilidades de temas equacionadas para desenvolvimento da atividade de intervenção na comunidade escolar, optou-se pelo tema de inovação/empreendedorismo, por este ser um tema atual e pertinente para os alunos que terminam o ensino secundário, como também por este ser extensível aos professores, funcionários e demais envolvidos na escola.

Liberato (2005) expõe que este período de ensino corresponde a um momento na vida dos jovens em que estes se mostram inquietos e se questionam sobre como devem preparar-se para o futuro profissional, quando o meio que os rodeia é cada vez mais competitivo e reduzido no que respeita à empregabilidade. Assim, o tópico do empreendedorismo é cada vez mais destacado na literatura, sendo muitas vezes associado às necessidades de sobrevivência num mercado de trabalho competitivo e exigente.

O propósito da conferência consistiu na sensibilização dos alunos para o espírito empreendedor e alertar para a necessidade de inovar e ser pró-ativo na sociedade atual. A atividade foi dirigida a toda a comunidade escolar, incluindo professores, alunos e funcionários, ultrapassando o âmbito restrito da atividade curricular relativa à Educação Física.

A escola é um meio globalmente aceite para a promoção de atitudes de empreendedorismo nos jovens, sendo esta uma componente crítica na educação das novas gerações e no desenvolvimento sustentado do país (Pereira, Ferreira, & Figueiredo, 2007). Os autores afirmam que empreender é perceber a realidade como

um conjunto de oportunidades de inovação e mudança, mobilizando energia para transformar algo. É precisamente neste sentido que optámos por organizar a conferência intitulada “Inovação/empreendedorismo: Constrói o teu futuro”.

Na conferência tínhamos como objetivos específicos: apresentar as etapas essenciais do empreendedorismo, caracterizar o perfil de empreendedor, fornecer exemplos de aplicação de inovação/empreendedorismo, sensibilizar os alunos para o desenvolvimento de projetos próprios, expor exemplos de projetos inovadores na região, entre outros.

Em termos de procedimentos e estratégias implementadas para que a realização da conferência fosse possível, solicitámos ao Conselho Executivo a utilização da sala de conferências para possibilitar a participação e representação da comunidade escolar da melhor forma. Os diretores de turma foram notificados antecipadamente para que se divulgasse mais facilmente a conferência pelos professores e alunos. No sentido de divulgar a conferência, elaborou-se um cartaz para afixar na escola (anexo P).

O programa da conferência abrangeu convidados de diferentes áreas com intuito de tornar o conteúdo global e aliciante a todos os presentes. Relativamente à estruturação do conteúdo, definimos as intervenções de acordo com uma sequência lógica, por nós definida. O primeiro preletor, o Dr. Carlos Lopes, expôs uma pequena apresentação sobre o conceito de empreendedorismo em geral e posteriormente a Engenheira Lígia Gonçalves e o Dr. Cristian Berim, apresentaram os seus projetos inovadores, a aplicação móvel *WalkMe* e o Living Funchal Health Club, respetivamente. Na parte final da conferência, ficou prevista a exposição de dúvidas e um debate.

Considera-se que na ação foram atingidos os objetivos inicialmente propostos. Apesar de se ter registado um pequeno atraso no início da conferência, devido à chegada dos alunos das turmas inscritas, os tempos estipulados no programa foram cumpridos.

Sendo esta uma atividade inserida no estágio pedagógico, deveria ter sido destacado algum responsável por registar a mesma com fotografias.

A presença do Presidente da Direção Executiva, Dr. Jorge Moreira, para efeitos de receção e abertura, constituiu uma mais-valia para a conferência e permitiu dar o selo da Direção.

A data de realização da conferência pode não ter sido a mais oportuna, devido à proximidade do fim do ano letivo, que coincidiu com a fase de preparação para os exames nacionais e com a realização simultânea de outras conferências. Estes factos justificaram a participação de poucas turmas. No entanto, considera-se que a mensagem da necessidade de inovação/empreendedorismo foi transmitida eficazmente ao público presente. A altura mais indicada para a realização da conferência teria sido no início do segundo período, data em que os alunos voltam das férias e não existem muitas atividades na comunidade escolar.

Os temas que foram visados pelos três preletores foram pertinentes e alvo de grande interesse por parte do público. No entanto, deveria ter-se procurado averiguar de que cursos eram as turmas presentes para que fosse estabelecida uma ponte mais eficaz entre os casos práticos e as áreas de interesse e estudos dos alunos. Relativamente ao debate, foram colocadas algumas questões principalmente por parte dos professores presentes, reunindo-se as condições ideais para um espaço de reflexão.

Este tipo de atividade constitui-se como uma excelente oportunidade de intervenção por parte dos estagiários dos anos seguintes, pois adequa-se ao perfil da Escola Secundária Jaime Moniz, que é uma escola com tradição e valores bem estabelecidos, recetiva a novas ideias e a explorar métodos inovadores.

6. ATIVIDADE DE INTEGRAÇÃO NO MEIO

6.1. Direção de turma

Uma das funções que nos foi incumbida consistiu em desempenhar tarefas de direção de turma (neste caso na turma 12^º44), sempre com acompanhamento da orientadora cooperante. O papel de diretor de turma foi exercido na segunda metade do ano letivo, mais concretamente em meados de fevereiro, altura em que o colega estagiário deixou de exercer estas funções.

Segundo Martins (2005), o Diretor de Turma assume-se como figura de gestão intermédia da escola, possuindo responsabilidades específicas na coordenação da totalidade dos professores da turma, pela promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, pela integração destes no meio escolar e pelo relacionamento entre a Escola, Encarregado de Educação e Comunidade. O mesmo autor refere que a prioridade no exercício das funções do DT, passará pela coordenação de tudo o que diga respeito à turma.

A partir do momento em que se assumiu o cargo até o seu término, foram muitas as tarefas a realizar, nomeadamente a constante atualização dos alunos em termos de informações e questões burocráticas, a comunicação com os restantes professores, a presença nas reuniões de avaliação e o contacto com os encarregados de educação.

Quando passámos a lecionar na turma partilhada, começámos simultaneamente a desempenhar o papel de diretor de turma e assim foi possível estabelecer uma relação e comunicação próxima com os alunos, pois havia sempre espaço, no início ou no fim da aula, para abordar assuntos relacionados com a direção de turma. Por exemplo, tratámos de assuntos como o controlo das faltas, justificações, preenchimento de questionários, assuntos relacionados com a avaliação, leitura de despachos/avisos e até estabelecemos conversas entre professor-aluno.

No que concerne à comunicação entre professores das outras disciplinas, os momentos mais propícios foram as reuniões do conselho de turma ou então em momentos informais. Já relativamente aos encarregados de educação, a comunicação ocorreu nos

horários semanais de atendimento e nas reuniões de entrega de notas. As reuniões com encarregados de educação foram muito produtivas e enriquecedoras.

Todas as questões organizativas/administrativas e os procedimentos no âmbito das tarefas de direção de turma, foram efetuados na plataforma online, *place*, que como instrumento de trabalho permitiu verificar faltas, justificar as mesmas, lançar notas, entre outras tarefas. Além da realização de tarefas no *place*, também organizámos e atualizámos o dossier de direção de turma, informámos periodicamente os alunos sobre as faltas e verificámos a caixa da turma, para recolher eventuais justificações de faltas deixados pelos alunos.

Em suma, as tarefas desempenhadas no âmbito da direção de turma revelaram possuir muita pertinência, além da prática letiva. Acabou por ser uma experiência enriquecedora e produtiva, e constituiu-se como uma valência no nosso estágio, tendo em conta que o diretor de turma é a ponte de ligação entre a escola e os encarregados de educação.

6.2. Caraterização de turma

A caraterização de turma é uma das tarefas do estágio pedagógico, sendo que o seu principal objetivo foi a realização de um estudo transversal, de forma a obter o maior número de informações possível sobre os nossos alunos, para auxiliar todos os docentes da turma e assim potenciar o processo ensino-aprendizagem.

A caraterização afigurou-se como um processo fundamental de conhecimento aprofundado da turma com quem o professor vai trabalhar durante todo o ano letivo. É da responsabilidade do Diretor de Turma efetuar a respetiva caraterização, para que logo na primeira reunião intercalar, realize a apresentação e análise dos dados aos restantes professores da turma.

Relativamente à metodologia, os procedimentos que adotámos para a recolha de informação, foram o levantamento de dados do histórico do aluno e a aplicação de três

questionários, nomeadamente a ficha individual do aluno, o questionário online de direção de turma e um questionário adicional.

A ficha individual do aluno por nós concebida, foi constituída por uma estrutura aleatória e o seu objetivo principal foi a recolha de informações precisas e rápidas de forma a obter algum conhecimento sobre os alunos, sendo esta imprescindível no auxílio à prática letiva (anexo A). A ficha foi composta por 3 componentes gerais entre as quais, os dados pessoais do aluno, informações sobre a disciplina de Educação Física e o seu historial desportivo. A primeira componente focou a identificação, zona de residência e o estado de saúde do aluno. A segunda componente teve como objetivo aferir acerca das matérias de preferência, ao passo que a terceira focou a experiência desportiva do aluno.

Com o propósito de complementar as informações anteriormente recolhidas, realizámos um levantamento de dados relativos às notas dos alunos nas várias disciplinas e às turmas de proveniência, nos anos transatos. Este instrumento permitiu averiguar quais os alunos que acompanharam a turma e quais provieram de turmas diferentes e igualmente possuir um registo dos resultados escolares dos alunos.

No âmbito da direção de turma, foi disponibilizado um questionário online, concebido pela escola para recolha de dados, com fins de elaboração da caracterização de turma, sendo os dados igualmente tratados e analisados pelo sistema informático da escola. Porém, mesmo tendo em conta as informações recolhidas pelos instrumentos anteriores, o núcleo de estágio decidiu criar um questionário adicional, no intuito de complementar os dados já obtidos. O questionário visou averiguar um conjunto de informações que considerámos pertinentes para auxiliar os docentes no processo ensino-aprendizagem, nomeadamente questões sobre o agregado familiar, as características e expectativas dos alunos, os hábitos de vida saudável e as atividades extra-escola. Os dados recolhidos pelos vários instrumentos de pesquisa foram expostos e analisados, com recurso a quadros e gráficos.

A população alvo desta caracterização foi a turma 44 do 12º ano, turma partilhada com o colega de estágio e na qual acumulamos funções de direção de turma, embora em

momentos distintos, sendo composta por 26 alunos, 18 do sexo masculino e 8 do sexo feminino.

A caracterização de turma teve como objetivos gerais: a contextualização da turma no Conselho de turma, a rentabilização da intervenção pedagógica por parte do Conselho de Turma, identificação de necessidades da turma, obtenção de informações adicionais dos alunos e a conceção de um instrumento de trabalho para fins de intervenção do diretor de turma junto dos alunos.

Além desta caracterização de turma inicial, tentámos traçar o perfil dos alunos e observámo-los constantemente ao longo do ano letivo, tanto ao nível dos comportamentos, como também ao nível das relações existentes. Assim, verificámos que os alunos da turma, na sua generalidade, relacionavam-se muito bem apesar de serem consideravelmente competitivos. Optámos igualmente por redobrar a nossa atenção relativamente a alunos com alguma tendência para comportamentos de desvio.

Através da caracterização de turma, foi possível concluir que a turma era composta predominantemente por alunos do sexo masculino, com uma média de idades de 17 anos, o que é normal para este ano de escolaridade, evidenciando a ausência de retenção.

Os dados foram apresentados e analisados no conselho de turma, servindo como complemento às informações gerais e específicas, que foram transmitidas e que contextualizaram a turma. Deste modo, através da caracterização da turma, foi-nos possível adequar e ajustar da melhor forma o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

6.3. Estudo de caso

A escolha do nosso estudo de caso recaiu sobre um caso muito específico na turma que acompanhamos todo o ano letivo. Depois de termos excluídos vários possíveis estudos

de caso na turma, por não haver espaço para uma intervenção eficiente nesses alunos, optámos pelo aluno em questão.

O caso possuía grande interesse, dado que achámos ser pertinente averiguar como é que o aluno acumulava o papel de trabalhador (embora não fosse todo o ano), o papel de estudante (com obtenção de notas medianas) e ainda de praticante regular de atividade física/desportiva, conciliando todas essas atividades em simultâneo. E também, pelo facto do aluno ser responsável por si próprio, viver sozinho e não ter qualquer acompanhamento dos pais.

O estudo de caso é uma abordagem metodológica de investigação utilizada quando se procura compreender, explorar ou até descrever contextos e acontecimentos complexos, onde se encontram simultaneamente envolvidos diversos fatores (Araújo, Pinto, Lopes, Nogueira & Pinto, 2008). Já segundo Yin (1994) citado pelos mesmos autores, esta abordagem adapta-se à investigação em educação, definindo que o “estudo de caso” tem por base as características do fenómeno em estudo, um conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e as estratégias de análise.

Ao estudar o aluno em questão, apercebemo-nos que se tratava um indivíduo que, devido à sua experiência de vida, possuía um elevado nível de maturidade em relação aos seus colegas. Essa maturidade pode ser explicada pelo facto do aluno viver sozinho, ser o seu próprio encarregado de educação e ser responsável por si próprio desde que entrou para o secundário. Este aluno acumulava o estatuto de trabalhador-estudante, frequentando as aulas durante o período diurno e trabalhando no período noturno (até de madrugada).

O aluno caracterizava-se por ser um indivíduo educado, obediente, calmo, simpático, solidário e sempre pronto a ajudar, tanto nas tarefas de organização e logística da aula, como também na arrumação e transporte do material. Tínhamos averiguado várias vezes que o aluno chegava às aulas algo cansado, e por vezes abatido.

Deste modo, estudámos o aluno em questão ao pormenor, para assim poder intervir e auxiliar o aluno da melhor forma possível, com intuito de que o aluno conseguisse

terminar o ensino secundário no presente ano letivo, apesar das grandes dificuldades que atravessava.

Os principais objetivos traçados para o estudo passaram por compreender e analisar a forma como o aluno conciliou o trabalho, os estudos e sua vida de forma totalmente independente; verificar se existia necessidade de intervenção a nível económico/social e operacionalização da mesma; e orientar o aluno para possíveis saídas profissionais do seu interesse, após o secundário.

No que concerne à nossa intervenção propriamente dita, investigámos toda a situação económica e social do aluno ao pormenor. Assim, contactámos o diretor de turma e dois assistentes sociais para averiguar a situação do aluno e procurámos aconselhamento, sobre a melhor forma para auxiliar o aluno em questão.

Tentámos informar-nos acerca dos rendimentos do aluno tanto em regime part-time como a tempo inteiro e dos gastos financeiros mensais relativos à renda, televisão, internet e passe escolar. Averiguámos igualmente junto da Segurança Social, sobre a possibilidade de obtenção de um cabaz, de modo a auxiliar o aluno em bens alimentares, o que não foi possível.

Motivámos constantemente o aluno para as aulas de EF, pois o mesmo afirmou na primeira aula do 3º período estar completamente desmotivado para essas aulas, devido à sua nota nos períodos anteriores (inferior a anos anteriores e influenciável na média). Explicou-se ao aluno que na nota do 3º período, iriam contar apenas as matérias com melhores notas e que a sua nota iria “subir” neste período. A estratégia foi eficaz.

Reunimos com a professora responsável pela turma (orientadora cooperante) e com a diretora de turma sobre a situação de faltas do aluno, pois este correu o risco de ser excluído por faltas. Devido às características especiais do aluno decidiu-se dar mais uma oportunidade e não excluí-lo, no entanto estabeleceu-se um compromisso com o mesmo para estar presente nas restantes aulas do ano (tolerância zero).

Informámo-nos acerca das expectativas e aspirações profissionais futuras do aluno. O aluno afirmou que não pretendia seguir nada que esteja relacionada com o atual trabalho, mas sim que pretendia ingressar de imediato no ensino superior.

Contactámos a psicóloga da escola para averiguar que tipo de aconselhamento e orientação poderia ser dado ao aluno em relação às suas aspirações profissionais futuras, nomeadamente à sua pretensão de ingressar na universidade e no curso que desejava. E assim enviámos por correio eletrónico os documentos relativos aos cursos que o aluno estava interessado, tanto da licenciatura, bem como do curso de especialização tecnológica (CET).

O aluno constituiu-se como um estudo com pouca margem para intervenção, no entanto, aceitou-se o desafio em questão, devido às características especiais e únicas do aluno. Assim, tentou-se intervir de todas as formas possíveis e exequíveis, no entanto, há a referir que a intervenção poderia ter sido mais incisiva e mais distribuída ao longo do tempo, para melhores resultados finais.

Não obstante do que foi referido, há a realçar que o aluno conseguiu terminar a disciplina de Ed. Física (e assim o ensino secundário) e está igualmente bem encaminhado para as várias alternativas da vida académica futura que pretende seguir, o que compensou a nossa insistente intervenção. Por fim, acredita-se que os objetivos presente estudo de caso, no geral, foram cumpridos.

6.4. Atividade de extensão curricular

A nossa atividade de extensão curricular, no âmbito das atividades de integração no meio, consistiu na dinamização da atividade *outdoor*, *Stand Up Paddle* (SUP). A atividade contou com o contributo da empresa AroundFreedom e intitulou-se “Stand Up Paddling”, ficando agendada para maio de 2013, na parte da manhã, na praia ao lado do Forte de São Tiago. A atividade foi dirigida aos alunos, professores e encarregados de educação das turmas 12º41 e 12º44, abrangidas no exercício da prática pedagógica.

Consideramos que esta constituiu uma oportunidade única para fomentar a prática deste tipo de atividades junto dos alunos e explorar as potencialidades da nossa região, sendo a ilha da Madeira um meio privilegiado para o desenvolvimento de atividades desportivas aquáticas.

Para a atividade de extensão extracurricular, tínhamos como objetivos: permitir que os alunos conhecessem e experienciassem uma modalidade inovadora, expor os procedimentos de segurança inerentes, consciencializar para as potencialidades dos desportos da natureza, sensibilizar para os benefícios numa ótica da condição física, saúde e bem-estar, e promover a modalidade junto da comunidade educativa.

Esta modalidade desportiva tem registado níveis crescentes de popularidade e para tal tem contribuído o desenvolvimento tecnológico da prancha e da pagaia, permitindo aliar o trabalho harmonioso do corpo a uma experiência divertida na água (Brown, 2013). A autora afirma que não é necessário apresentar uma condição física ótima para praticar SUP e a sua aprendizagem é relativamente simples, acrescentado que, depois de adquirido o equilíbrio em cima da prancha, oferece excelentes condições para explorar as potencialidades do meio natural e apreciar as paisagens dos mais variados percursos.

Relativamente às estratégias de organização da atividade de toda a logística envolvida, optámos por aplicar um sistema de rotatividade com 3 grupos, devido ao número de alunos participantes ser superior ao número de pranchas disponíveis.

Assim um dos grupos ficava na água a praticar Stand Up Paddle com o monitor da AroundFreedom, e outro grupo assistiria à exposição sobre suporte básico de vida, preparada por um aluno da turma 12º41, com formação e experiência em socorrismo. Por sua vez, o último grupo assistiria à exposição sobre socorrismo em meio aquático, da responsabilidade de um nadador-salvador. Os grupos ficariam distribuídos em estações, sendo que a cada 30 minutos efetuavam transição para a próxima estação, sendo cada professor estagiário responsável pela supervisão de uma das duas estações em que seriam realizadas exposições.

Verificaram-se excelentes condições meteorológicas para a realização da atividade, nomeadamente céu limpo, mar calmo, ausência de vento e temperatura amena. A juntar

a este fator, refira-se o facto do responsável da empresa AroundFreedom preparar tudo o que era necessário dentro do horário estabelecido, o facto de os alunos compareceram no local inicialmente definido e do Fotógrafo que esteve a acompanhar a ação.

Outro fator que contribuiu decisivamente para a dinamização desta atividade foi a proximidade do local de realização da mesma à escola, o que permitiu a fácil e rápida deslocação dos alunos e a ótima acessibilidade em termos logísticos. Também os diferentes níveis de ondulação do mar encontrados na praia do Forte de São Tiago foram um ponto a favor, pois aumentaram progressivamente a dificuldade em surfar em pé, desde a entrada na berma nas águas calmas até fora do paredão em águas mais agitadas.

No entanto, os encarregados de educação e os respetivos professores da turma, apesar de terem sido convidados, não estiveram presentes na atividade. Essa ausência poderá ser explicada pela falta de disponibilidade ou de interesse por atividades desta natureza, como também pelo facto de ter sido organizada numa sexta-feira de manhã, em época de preparação para os exames nacionais. É necessário referirmos a dificuldade que sentimos para envolver os encarregados de educação nesta atividade. Os próprios alunos manifestaram, desde a auscultação informal, que não estavam recetivos à presença dos encarregados de educação e que a sua disponibilidade seria muito reduzida, se a atividade fosse dinamizada num sábado.

A atividade foi inicialmente planeada para a turma 12º44, mas devido à desistência de vários alunos foram posteriormente integrados os alunos da turma 12º41. Deste modo, agendámos a atividade para uma sexta-feira, pois assim se conjugava a disponibilidade das duas turmas. No caso da turma 12º41, a professora da aula seguinte concordou em dispensar os alunos da sua aula para que estes pudessem participar na atividade sem constrangimentos. Realçamos as presenças de outras turmas o que permitiu divulgar a atividade desenvolvida e dar oportunidade a outros alunos para assistir à mesma.

No que concerne à parte prática da atividade, esta teve o seu início 10 minutos mais tarde que o planeado, devido ao atraso de alguns alunos. Três alunos acabaram por não integrar a parte prática, pois um deles não tinha o equipamento necessário e dois não compareceram. Acrescenta-se que o nadador salvador convidado para realizar a palestra

sobre socorrismo no mar não pôde estar presente, devido a compromissos profissionais de última hora, pelo que o aluno do 12º41 realizou a sua exposição duas vezes, uma para cada grupo que se encontrava fora da água. O decorrer da atividade levou-nos ao entendimento de que esta terá sido a melhor opção, pois os alunos que estavam em terra a ouvir a exposição dos primeiros socorros, estavam era interessados em observar os seus colegas que estavam a surfar na água.

Após a realização da atividade, procedeu-se à divulgação da mesma no sítio *online* da escola através de um texto de síntese em que se procurou situar as turmas e o local onde decorreu a atividade, ilustrado com fotografias. Esta estratégia visou não só dar visibilidade a uma atividade extracurricular desenvolvida pelo núcleo de estágio, como também à modalidade desportiva e à empresa que disponibilizou o material para o efeito.

Através dos inquéritos distribuídos podemos concluir que a atividade se repercutiu da melhor forma nos nossos alunos, pois foi possível dar-lhes a conhecer uma modalidade desportiva nova e com grandes potencialidades na nossa região, para além de se ter incutido nos alunos o desejo de praticar atividades de mar em ocasiões futuras. Os alunos demonstraram vontade em repetir a atividade com os professores estagiários numa ocasião futura e, curiosamente, os alunos que não quiseram participar na parte prática demonstraram também vontade em experimentar.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estágio pedagógico caracterizou-se como a primeira experiência no ensino e o primeiro contacto com funções de docência. Ao longo desta árdua etapa adquirimos muitas competências importantes, tivemos que superar as adversidades, lidar com alguns contratempos, cumprir com as nossas tarefas e com os prazos estipulados, mas acima de tudo, aprendemos muito com todo o processo de dar aulas. Aprendemos a planear, organizar, intervir, acompanhar, exercer e avaliar dentro do contexto escolar, onde estávamos inseridos.

Fomos responsáveis pelo planeamento de todo o ano escolar, das aulas, das modalidades, das unidades didáticas, dos conteúdos, dos projetos, das atividades em diferentes contextos, num constante desafio de gestão do tempo, no sentido de dar uma resposta positiva e de qualidade a todas as tarefas que nos eram propostas.

Ser professor foi uma experiência que acabou por ser mais do que apenas transmitir conhecimentos aos alunos, mais do que colecionar um conjunto de aulas e atribuir uma classificação a um conjunto de alunos, pois implicou comunicar, ouvir, observar, refletir, estudar, averiguar, cooperar e sentir-se parte de um constante processo de formação.

Este foi também um espaço onde tivemos constantemente que errar e enveredar por caminhos mais difíceis numa primeira instância, sempre sob alçada das nossas orientadoras, para que depois pudéssemos aprender com os nossos erros, com as más escolhas e com estratégia desadequadas, para que posteriormente estivéssemos mais e melhor preparados.

Para todos os factos anteriormente referidos, contribuíram em grande parte as nossas orientadoras que nos guiaram e iluminaram o caminho, marcado pelas incertezas, pelas dúvidas e em parte pelo desconhecimento, num processo contínuo de aprendizagem. Além da influência que exerceram em nós professores estagiários, foi igualmente evidente a influência que tivemos nos nossos alunos, num processo de transformação

destes, consoante os comportamentos que pretendíamos solicitar, e o tipo de aluno queríamos formar.

Olhando para trás, tendo em consideração todo o desenvolvimento do estágio pedagógico e formação académica, apercebemo-nos da grande evolução conseguida enquanto alunos, professores e cidadãos. Toda a prática letiva, planeamento e organização de atividades, foi-se alterando, consoante as aulas se sucediam, as unidades didáticas mudavam, as matérias avançavam, através de um processo de formação em constante mudança.

Os objetivos, as metas e as tarefas inerentes ao estágio foram cumpridas, apesar de nem sempre termos dado a melhor resposta aos desafios que nos foram impostos, no entanto temos a consciência de que demos o nosso melhor, como professores e alunos, tendo em conta o contexto e os recursos disponíveis. Em todo o processo de estágio, o espírito crítico e a reflexão foram uma constante, com intuito de sermos sempre melhores, como profissionais e seres humanos.

8. RECOMENDAÇÕES

No presente capítulo do trabalho e considerando as adversidades com que nos deparamos ao longo de todo o processo de estágio, integrado neste ciclo de estudos, pretendemos expor algumas recomendações em jeito de sugestões futuras, sobre as atividades desenvolvidas.

Numa fase inicial verificámos que conhecimento reduzido dos espaços físicos desportivos da instituição onde decorreu o nosso estágio, limitaram e muito as tarefas inerentes à prática letiva, nomeadamente as tarefas de organização da aula, e igualmente de todo o processo de planeamento. Deste modo sugerimos que através do diretor de instalações ou de outra fonte no seio da instituição, se efetue o reconhecimento das instalações em termos de dimensões exatas, da orientação ao sol, de formas de parcelamento na presença de outros professores, dos recursos humanos e materiais disponíveis.

Sugerimos a elaboração de uma bateria de exercícios, com recurso a uma gama ampla de exercícios e circuitos, para todas as matérias de ensino a abordar no presente ano letivo. Esta bateria irá auxiliar a conceção do planeamento das aulas, de modo a trabalhar os conteúdos pretendidos e a solicitar os comportamentos inerentes às competências previstas nas unidades didáticas.

Constatámos que o projeto e apresentação da ação individual por nós realizada, intitulada “Danças Tradicionais: Proposta de abordagem prática”, revelou ser bastante pertinente e útil para muitos dos professores do grupo de educação física da escola, portanto consideramos a sua utilização seria proveitosa para os próximos núcleos de estágio, na medida em que fornecem instrumentos básicos, para a lecionação das danças tradicionais na escola.

Relativamente às demais atividades inseridas nas linhas programáticas do estágio, constatámos que o recurso a uma conferência é uma forma razoável de chegar a toda comunidade escolar, no entanto em caso de realização, esta deve ser planeada até ao fim do segundo período no máximo, porque além de os alunos/professores estarem

ocupados com os exames nacionais, também estão poucas salas disponíveis (muitas conferências consecutivas).

Por fim, gostaríamos de recomendar a futuros estagiários que, embora tenham muitas atividades para realizar e que em processo de estágio o tempo seja bastante escasso, invistam o máximo possível na prática letiva, pois acreditamos que é daí que vão retirar os maiores ganhos de formação e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, J. (2011). Relatório Final de Estágio. Dissertação de Mestrado. *Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.*
- Araújo, C., Pinto, E., Lopes, J., Nogueira, L. & Pinto, R. (2008). *Estudo de Caso.* Unidade curricular de Métodos de Investigação em Educação. Universidade do Minho.
- Ardoy, D. N., Fernández-Rodríguez, J. M., Ruiz, J. R., Chillón, P., España-Romero, V., Castillo, M. J., & Ortega, F. B. (2011). Improving Physical Fitness in Adolescents Through a School-Based Intervention: the EDUFIT Study. *Revista Española de Cardiología (English Edition)*, 64(6), 484-491. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rec.2011.02.010>
- Baptista, F., Silva, A., Marques, E., Mota, J., Santos, R., Vale, S., Ferreira, P., Raimundo, A., & Moreira, H. (2011). *Livro Verde da Aptidão Física.* Observatório Nacional da Actividade Física e Desporto. Lisboa: Instituto do Desporto de Portugal, IP.
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança.* Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Brown, M. (2013). *Stand Up Paddle Boarding.* American Fitness, 31(3), 39.
- Cardoso, L. (2011). *O Ensino da Dança no Currículo de Educação Física.* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Física e Desporto. Lisboa
- Cardoso, M. I (2009). *O contributo pedagógico para o desenvolvimento da profissionalidade dos docentes de Educação Física – a perspetiva do estagiário.* Dissertação apresentada com vista à obtenção do 2º Ciclo em Desporto para Crianças e Jovens. Faculdade de Desporto – Universidade do Porto. Porto

- Cale, L., & Harris, J. (2009). Fitness testing in physical education - a misdirected effort in promoting healthy lifestyles and physical activity? *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14(1), 89-108.
- Carreira da Costa, F., Carvalho, L., Onofre, M., Diniz, J., & Pestana, C. (1996). *Formação de Professores em Educação Física. Concepções, Investigação e Prática*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Ernst, M. P., Corbin, C. B., Beighle, A., & Pangrazi, R. P. (2006). Appropriate and Inappropriate Uses of FITNESSGRAM: A Commentary. *Journal Of Physical Activity & Health*, 3S90-S100.
- Escola Secundária Jaime Moniz*. (s.d.). Obtido em 15 de Setembro de 2012, do sítio Jaime Moniz: www.jaimemoniz.com
- ESJM (s.d.). Projeto Educativo da Escola Secundária Jaime Moniz. Retirado de, <http://www.jaimemoniz.com/>
- Fernandes, M. (2000). *Sistematização Da Dança Tradicional Portuguesa. Classificação Das Variáveis Coreográficas Espaço, Ritmo E Gestos Técnicos*. Dissertação com vista à obtenção do grau de Doutor. FMH. Lisboa
- Frontoura, C. (2005). *O estagiário em educação física no processo de estágio pedagógico. A perceção das dificuldades dos estagiários da FCDEF-UC na fase inicial e na fase final do estágio pedagógico*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A. & Aranha, A. (2010). *Avaliação*. Um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem, Maia : Edições Ismai.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física para o 10º, 11º e 12º anos: Cursos gerais e cursos tecnológicos*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa Nacional de Educação Física, Ensino Básico, 3º Ciclo*.

- Kemper, H. C. G., & Mechelen, W. V. (1996). Physical Fitness Testing of Children: A European Perspective. *Pediatric Exercise Science*, 8(3), 201-214.
- Liberato, A. (2005). *Empreendedorismo na Escola Pública: Despertando Competências, Promovendo a Esperança*. Retirado de http://www.oei.es/etp/empreendedorismo_escola_publica_teixeira.pdf.
- Lloyd, M., Colley, R. C., & Tremblay, M. S. (2010). Advancing the Debate on 'Fitness Testing' for Children: Perhaps We're Riding the Wrong Animal. *Pediatric Exercise Science*, 22(2), 176-182.
- Lopes, H. (2010). Apontamentos da cadeira Pedagogia do desporto (3º ano). *Apontamentos da cadeira Pedagogia do desporto (1º ciclo)*. Funchal: UMA.
- Martins, J. (2005). *Das Competências Legais às Práticas Organizacionais do Director de Turma*. Volume I. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional. Lisboa: Universidade Aberta
- Meredith, M. D., & Welk, G. J. (2007). *FITNESSGRAM/ACTIVITYGRAM test administration manual*. (4th ed.). Champaign: Human Kinetics.
- Pereira, M., Ferreira, J. & Figueiredo (2007). *Promoção de Empreendedorismo na Escola*. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Retirado de http://juventude.gov.pt/Emprego/InovaJovensCriativos/Documents/Guiaio_Promocao_Empreendedorismo_escola_DGE.pdf.
- Petrica, J. M. (2003). A Formação de Professores de Educação Física. *Análise da dimensão visível e invisível do ensino em função dos modelos distintos de preparação para a prática*. Volume I. Dissertação de Doutoramento. UTAD. Vila Real.
- Piéron, M. (1996). *Formação de professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A. (n.d.). *Planeamento da Educação Física: Modelos de Leccionação*. Obtido em 21 de Setembro de 2013, de Modelos de Leccionação da Educação Física: http://home.fmh.utl.pt/~arosado/Modelos20021_ficheiros/frame.htm

- Ratamess, N. Jr. (2012). *ACSM's Foundations of Strength Training and Conditioning*. Indianapolis: Wolters Kluwer Health/Lippincott Williams & Wilkins.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Cruz Quebrada, Lisboa: Edições FMH.
- 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*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Silverman, S., Keating, X., & Phillips, S. R. (2008). A Lasting Impression: A Pedagogical Perspective on Youth Fitness Testing. *Measurement In Physical Education & Exercise Science*, 12(3), 146-166.
- Wiersma, L. D., & Sherman, C. P. (2008). The Responsible Use of Youth Fitness Testing to Enhance Student Motivation, Enjoyment, and Performance. *Measurement in Physical Education & Exercise Science*, 12(3), 167-183.

ANEXOS

ANEXO A: Ficha individual do aluno


FICHA DO ALUNO 2012/2013		Escola Secundária Jaime Moniz	
Nº de aluno:		Ano/Turma:	
I. Dados Pessoais			
Nome		Nome com que prefere ser tratado(a)	
Data de Nascimento	- -	Idade	
Morada			
Código Postal	-	Naturalidade	
E-mail		Telefone	
Tem computador?		Tem Internet?	
Tem alguma doença ou alergia?			
Se respondeu afirmativamente, diga qual.			
É limitadora da prática de atividade física?			
Especifique a limitação			
II. Informação sobre a disciplina de Educação Física			
Matérias que mais gosta			
Matérias que menos gosta			
Observações:			
III. Historial Desportivo			
Pratica alguma modalidade desportiva?			
Qual(ais)?		Onde?	
Quantas vezes por semana?		Quantas horas?	
Praticou alguma modalidade desportiva no ano passado?			
Qual(ais)?		Onde?	
Quantas vezes por semana?		Quantas horas?	
Pratica algum tipo de atividade física informal (andar, correr, nadar, pedalar, etc.)?			
Qual(ais)?		Onde?	
Quantas vezes por semana?		Com quem (família, amigos, etc.)?	

Assinale com uma cruz (X) as matérias que reúnem a sua preferência, nas aulas de Educação Física no presente ano letivo.

Matérias		
Jogos Desportivos Coletivos (escolha 2 matérias)	Futebol	
	Basquetebol	
	Andebol	
	Voleibol	
Atletismo ou Ginástica (escolha apenas 1 matéria)	Atletismo	
	Ginástica	
Outras (escolha 2 matérias)	Aeróbica	
	Badminton	
	Corfebol	
	Danças Sociais	
	Danças Tradicionais Portuguesas	
	Judo	
	Orientação	
	Hóquei em campo	
	Râguebi	
	Softbol/Basebol	
	Ténis	
Dança	Dança	Obrigatória

ANEXO B: Planeamento anual das aulas de educação física

Turma 12º41

	ESCOLA SECUNDÁRIA JAIME MONIZ	58 AULAS PREVISTAS:	24 - 1ºP
	ANO LECTIVO 2012/2013		19 - 2ºP
	PLANEAMENTO ANUAL - 12º41		

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

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

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

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










1º Período: de 18-09 a 18-12 Férias Natal: 19-12 a 02-01

2º Período: de 03-01 a 15-03 Férias Carnaval: 11-02 a 13-02

3º Período: de 02-04 a 07-06 Férias Páscoa: 16-03 a 01-04


Avaliação 11º/12º ano: 11-06 e 12-06

LEGENDA:

-  Dança
-  Basquetebol
-  Ginástica
-  Voleibol/Badminton
-  Fitnessgram
-  Basebol/Basquetebol
-  Teste
-  Período sem aulas
-  Composição Corporal

(Fins-de-semana, Feriados, exames e desp. escolar)

Turma 12º44

	ESCOLA SECUNDÁRIA JAIME MONIZ	62 AULAS PREVISTAS:	27 - 1ºP
	ANO LETIVO 2012/2013		18 - 2ºP
	PLANEAMENTO ANUAL - 12º44		

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

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

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

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

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

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

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









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



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

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

1º Período: de 18-09 a 18-12 **Férias Natal:** 19-12 a 02-01
2º Período: de 03-01 a 15-03 **Férias Carnaval:** 11-02 a 13-02
3º Período: de 02-04 a 07-06 **Férias Páscoa:** 16-03 a 01-04
 Avaliação 11º/12º ano: 11-06 e 12-06

LEGENDA:

	Dança		Badminton / Volei
	Futebol		Basebol / Basquetebol
	Ténis		Basquetebol
	Fut/Atletismo		
	Interrupção Desporto Escolar		

 Período sem aulas
 (Fins-de-semana, Feriados, exames e desp. escolar)
 Composição Corporal

ANEXO C: Distribuição das matérias por aulas e horas

Turma 12°41

N° de Aulas e Horas por Matéria		
Matéria	N° Aulas	Horas
Basquetebol	11	13,8
Voleibol	9	11,3
Ginástica	7	8,8
Badminton	9	11,3
Basebol	7	8,8
Dança	14	17,5

Turma 12°44

N° de Aulas e Horas por Matéria		
Matéria	N° Aulas	Horas
Futebol	11	13,8
Basquetebol	9,5	11,9
Voleibol	6	7,5
Atletismo	6	7,5
Badminton	6	7,5
Tênis	7	8,8
Dança	9	11,3
Basebol	4,5	5,6

ANEXO D: Distribuição de matérias por períodos e instalações

Turma 12º41

Período	Início	Fim	Segunda (11:30)	Matérias	Sexta (9:45)	Matérias
1ºP	18 Set.	2 Nov.	CF	Voleibol/ Badminton	Pav	Voleibol/Badminton
	5 Nov.	18 Dez.	Gin	Ginástica	CF	Voleibol/Badminton
2ºP	3 Jan.	8 Fev.	Gal	Basquetebol	CF	Basebol/Basquetebol
	14 Fev.	15 Mar.	Pav	Voleibol/ Badminton	EC	Danças Sociais
3ºP	02 Abril	07 Junho	CF	Basebol/ Basquetebol	EC	Danças Tradicionais

Turma 12º44

Período	Início	Fim	Segunda (9:45)	Matérias	Terça (9:45)	Matérias
1ºP	18 Set.	2 Nov.	Gal.	Basquetebol	CF	Futebol
	5 Nov.	18 Dez.	Pav	Badminton /Volei	CF	Tênis
2ºP	3 Jan.	8 Fev.	Pav.	Badminton /Volei	EC	Danças Sociais
	14 Fev.	15 Mar.	CF	Futebol/Atletismo	EC	Danças Tradicionais
3ºP	02 Abril	07 Junho	CF	Futebol/Atletismo	CF	Basebol/Basquetebol

Legenda: CF – Campo de futebol; Gal. – Galinheiro; EC – Espaço Circundante

Gin. - Ginásio ; Pav. – Pavilhão

ANEXO E: Unidade didática de ginástica

Unidade Didática de Ginástica de Solo

12º41

Professor Estagiário

Carlos Vieira

Orientadora Científica

Mestre Ana Luísa Correia

Orientadora Cooperante

Professora Doutora Maria Luísa Carvalho

Índice

Introdução	88
1. Pertinência da abordagem do Ginástica na escola	89
2. Planeamento anual	89
2.1. Calendário escolar	89
2.2. Calendário e cronograma das matérias de Ginástica	89
2.3. Horário das aulas de Ginástica	91
4. Avaliação Diagnóstica	92
4.1. Modo de registo	93
5. Definição de Objetivos	94
5.1. Objetivos Comuns a todas as áreas	94
5.2. Objetivos das áreas obrigatórias	95
5.3. Objetivos específicos do programa nacional de educação física.....	95
6. Conteúdos a lecionar	97
6.1. Cronograma dos conteúdos	98
6.2. Justificação dos conteúdos	100
7. Recursos a utilizar	100
8. Estratégias de Ensino	101
9. Avaliação	102
9.1. Avaliação formativa contínua	102
9.2. Avaliação sumativa	102
9.3. Componentes críticas das componentes de avaliação	102
10. Planos de aula	103
11. Considerações finais	104

_Toc367987711

Introdução

A presente unidade didática é uma unidade de Ginástica na vertente de Solo e inclui um conjunto de sete aulas que serão lecionadas em blocos de 90 minutos, durante o primeiro período do ano escolar.

Considerando a Taxonomia de Almada (2008), a Ginástica é englobada no modelo dos Desportos Individuais. Privilegia-se o conhecimento de alguns aspetos do praticante. A sua performance é independente da atuação do adversário.

A origem etimológica de “ginástica” provém do termo grego *gymnastiké* e traduz a “arte ou ato de exercitar o corpo para fortificá-lo e dar-lhe agilidade”. Sendo a arte de exercitar o corpo nu, está associado à ideia do simples, do limpo, do livre, desprovido de maldade, do puro (Cruz de Oliveira, 2007).

A estrutura da presente unidade didática inclui uma breve parte inicial com a pertinência da modalidade na escola, seguido do planeamento anual para o presente ano letivo escolar.

Em seguida surge a avaliação diagnóstica em termos do processo realização e resultado verificado, bem como os objetivos programáticos selecionados e estipulados de acordo com a mesma. Posteriormente são expostos os conteúdos a lecionar e a sua distribuição no tempo, através de um cronograma onde constarão igualmente os objetivos e estratégias a adotar nas aulas.

Numa parte final serão focadas questões da avaliação, tanto a formativa contínua como a sumativa, e as componentes críticas descritas. Ao terminar surge uma hiperligação para aceder aos planos de aula e por fim as considerações finais onde constam, o balanço e reflexão da unidade didática.

1. Pertinência da abordagem do Ginástica na escola

A ginástica assume-se como uma matéria nuclear que contribui para a formação geral e para desenvolvimento multilateral da criança (Rúbio, 2012). O autor afirma que a Ginástica assume um papel muito importante na Escola, devido à:

- Grande variedade e complexidade dos movimentos;
- Rapidez nas ações;
- Grande experiência motora proporcionada;
- Aquisição e aperfeiçoamento das operações motoras base;
- Estimulação das capacidades coordenativas e condicionais;
- Subordinação da ordem e da disciplina;
- Exigência de análise e síntese dos movimentos;
- Responsabilidade, interajuda e consciência grupal.

2. Planeamento anual

2.1. Calendário escolar

Segundo o Ministério da Educação, o calendário escolar para este ano letivo, 2012/2013, no que respeita ao ensino secundário, é o seguinte:

- **1º Período** – 18 de Setembro de 2012 a 18 de Dezembro de 2012.
- **2º Período** – 3 de Janeiro de 2013 a 15 de Março de 2013.
- **3º Período** – 2 de Abril de 2013 a 7 de Junho 2013.

2.2. Calendário e cronograma das matérias de Ginástica

A tabela a seguir ilustrada, retrata, de forma esquemática, o enquadramento das aulas de educação física ao longo deste ano letivo (2012/2013), bem como as aulas referentes à unidade didática em questão.

Tabela 4. Cronograma dos conteúdos de Ginástica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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




1º Período: 18-09 a 18-12 **Férias Natal:** 19-12 a 02-01

2º Período: 03-01 a 15-03 **Férias Carnaval:** 11-02 a 13-02

3º Período: 02-04 a 07-06 **Férias Páscoa:** 16-03 a 01-04

Avaliação 11º/12º ano: 11-06 e 12-06

LEGENDA:

	Aulas de Ed. Física		Ginástica
	Período sem aulas		

(Fins-de-semana, Feriados, exames e desp. escolar)

2.3. Horário das aulas de Ginástica

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

Tabela 5. Enquadramento da unidade didática de ginástica

UNIDADE DIDÁTICA - Ginástica	
Início da UD	05/11/2012
Fim da UD	17/12/2013
Nº total de aulas	7
Nº de alunos	16
Horas	11:30h
Duração das aulas	90'

1º Período

Quadro 1 - Horário escolar 1º Período

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:45h					
11:30h	Ginásio				

3. Identificação da turma

A turma é constituída por 16 alunos, sendo 14 do sexo feminino e os restantes 2 alunos do sexo masculino, e as destes alunos idades situam-se entre os 16 e os 19 anos. Acrescenta-se que a média é de 17 anos.

Os alunos desta turma têm duas aulas de educação física por semana, distribuídas por blocos de 90 minutos (à segunda-feira e à sexta-feira). A instalação disponível no 1º período, para a realização da matéria em questão é o ginásio (à segunda-feira).

4. Avaliação Diagnóstica

A avaliação é uma ferramenta essencial do processo de ensino e aprendizagem uma vez que dá ao professor as informações que necessita para planear e regular a atividade desenvolvida, assim como monitorizar as aprendizagens dos alunos. A avaliação diagnóstica, particularmente, tem como finalidade conhecer o nível inicial dos alunos para assim, conhecendo essa realidade, melhor adaptar as estratégias e tarefas na consecução dos objetivos comportamentais psico-motores visados.

Assim sendo, foi determinada uma grelha para a sua realização, na primeira aula, a qual permitiu uma recolha de dados relativos ao nível de prática dos alunos na matéria em questão.

Na avaliação diagnóstica realizada selecionou-se um conjunto de elementos e habilidades que constam nos níveis introdutório, elementar e avançado do PNEF, que vão desde o 2º ciclo até ao secundário. Foram organizados e emparelhados elementos com diferentes níveis de dificuldade de execução, para assim tentar situar os alunos da turma. Os níveis de classificação adotados na ficha de avaliação dos diferentes elementos e habilidades foram: “não executa”, “executa com incorreção” e “executa corretamente”. Os alunos foram avaliados de forma individual pela ordem de chamada, e solicitou-se que executassem os elementos um por um (os que eram capazes de efetuar mesmo com alguma dificuldade).

Com a realização da avaliação diagnóstica averiguou-se que a maior parte dos alunos da turma efetua os elementos de nível elementar do programa, embora com algumas incorreções (acentuadas em alguns dos alunos). Existe um conjunto de quatro/cinco alunos que efetua as habilidades de nível elementar de forma correta (mais proficientes). No entanto há que destacar os casos de duas alunas que não efetuaram quase nenhum elemento, nem mesmo os mais elementares, alegando não

conseguirem mesmo fazer e até então terem medo de tentar. Grande parte dos alunos da turma embora efetuem as habilidades elementares, ainda evidenciam algumas falhas técnicas. Os alunos da turma carecem de algum equilíbrio e principalmente de flexibilidade.

Relativamente aos elementos, os alunos apresentaram maior taxa de sucesso na execução do rolamento à frente, da roda, do avião e da ponte. A destacar que, nenhum aluno foi capaz de realizar corretamente o rolamento à retaguarda, e nem tentou o pino de braços de forma autónoma. Somente dois alunos efetuaram a espargata (frontal), e apenas um efetuou o pino de cabeça, bem como o rolamento à frente saltado.

Assim conclui-se que a turma em geral encontra-se no nível elementar do PNEF.

4.1. Modo de registo

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

5. Definição de Objetivos

Tendo em consideração as características da turma 12^o41, assim como o nível de aprendizagem em que os alunos se encontram, definimos alguns objetivos gerais para esta unidade didática selecionando alguns dos objetivos do PNEF (programa nacional de educação física), pois estes vão ao encontro dos objetivos que pretendemos que os alunos atinjam no fim desta unidade didática.

O conjunto dos objetivos de ciclo sintetiza as competências a desenvolver em cada ano e aparece organizado em três sub-conjuntos: um que traduz os objetivos transversais a todas as áreas e actividades da Educação Física, outro que se refere às áreas e sub-áreas que se consideram obrigatórias no currículo do Ensino Secundário, e outro relativo às áreas e sub-áreas de opção dos alunos do 11^o e 12^o anos.

5.1. Objetivos Comuns a todas as áreas

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

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

- Relacionando-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários;

- Aceitando o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções do(s) outro(s) e as dificuldades reveladas por eles;

- Interessando-se e apoiando os esforços dos companheiros com oportunidade, promovendo a entajuda para favorecer o aperfeiçoamento e satisfação própria e do(s) outro(s);

- Cooperando nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as acções favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional, na actividade da turma;

- Apresentando iniciativas e propostas pessoais de desenvolvimento da actividade individual e do grupo, considerando também as que são apresentadas pelos companheiros com interesse e objectividade;

- Assumindo compromissos e responsabilidades de organização e preparação das actividades individuais e ou de grupo, cumprindo com empenho e brio as tarefas inerentes.

- combinando com os companheiros decisões e tarefas de grupo com equidade e respeito pelas exigências e possibilidades individuais.

2. *Analisar e interpretar a realização das actividades físicas seleccionadas, aplicando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação, ética desportiva, etc.*
3. *Interpretar crítica e correctamente os acontecimentos no universo das actividades físicas, interpretando a sua prática e respectivas condições como factores de elevação cultural dos praticantes e da comunidade em geral.*
4. *Identificar e interpretar os fenómenos da industrialização, urbanismo e poluição como factores limitativos das possibilidades de prática das actividades físicas e da aptidão física e da saúde das populações.*
5. *Conhecer e interpretar os factores de saúde e risco associados à prática das actividades físicas e aplicar as regras de higiene e de segurança.*
6. *Conhecer e aplicar diversos processos de elevação e manutenção da condição física de uma forma autónoma no seu quotidiano, na perspectiva da saúde, qualidade de vida e bem-estar.*
7. *Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente de resistência geral de longa e média durações, da força resistente, da força rápida, da flexibilidade, da velocidade de reacção simples e complexa, de execução, de deslocamento e de resistência, e das destrezas geral e específica.*

5.2. Objetivos das áreas obrigatórias

9. *Compor, realizar e analisar esquemas individuais e em grupo da Ginástica (Acrobática, Solo, Aparelhos ou Rítmica), aplicando os critérios de correção técnica, expressão e combinação das destrezas, e apreciando os esquemas de acordo com os critérios.*

5.3. Objetivos específicos do programa nacional de educação física

Os objetivos seleccionados para a Ginástica de Solo do PNEF (3ºCiclo e Secundário), são os seguintes:

7.º e 8.º ANOS - Nível Elementar

O aluno:

- 1 - *Coopera com os companheiros nas ajudas e correcções que favoreçam a melhoria das suas prestações, garantindo condições de segurança pessoal e dos companheiros, e colabora na preparação, arrumação e preservação do material.*

2 - **Elabora, realiza e aprecia uma sequência** de habilidades no solo (em colchões), que combine, com fluidez, destrezas gímnicas, de acordo com as exigências técnicas indicadas, designadamente:

2.1 - **Cambalhota à frente**, terminando em **equilíbrio com as pernas estendidas, afastadas ou unidas**, com apoio das mãos no solo, respectivamente entre e por fora das coxas, e junto da bacia, mantendo a mesma direcção do ponto de partida.

2.3 - **Cambalhota à retaguarda**, com repulsão dos braços na fase final, terminando em equilíbrio, **com as pernas unidas e estendidas**, na direcção do ponto de partida.

2.4 - **Pino de braços**, com alinhamento e extensão dos segmentos do corpo (definindo a posição), **terminando em cambalhota à frente** com braços em elevação anterior e em equilíbrio.

2.5 - **Roda**, com marcada extensão dos segmentos corporais e saída em equilíbrio, com braços em elevação lateral oblíqua superior, na direcção do ponto de partida.

2.6 - **Avião**, com o tronco paralelo ao solo e com os membros inferiores em extensão, mantendo o equilíbrio.

2.7 - **Posições de flexibilidade** à sua escolha, com acentuada amplitude (**ponte, espargata frontal e lateral, rã, etc.**).

2.8 - **Saltos, voltas e afundos** em várias direcções, utilizados **como elementos de ligação**, contribuindo para a fluidez e harmonia da sequência.

3 - Em situação de *exercício*, faz:

3.1 - **Rodada**, com chamada e ritmo dos apoios correctos, impulsão de braços e fecho rápido dos membros inferiores em relação ao tronco (ao mesmo tempo que eleva o tronco, a cabeça e os braços), para recepção a pés juntos sem desequilíbrios laterais, com braços em elevação superior.

9.º ANO - Parte do Nível Avançado

O aluno:

2 - **Elabora, realiza e aprecia uma sequência** de habilidades no solo (em colchões), que combine, com fluidez, destrezas gímnicas, de acordo com as exigências técnicas indicadas, designadamente:

2.3 - **Posições de equilíbrio** durante alguns segundos (ex.: **avião, bandeira**, etc.).

2.4 - **Posições de flexibilidade** com acentuada amplitude (ex.: **espargata, ponte**, etc.).

6. Conteúdos a lecionar

Nível elementar

Cambalhota à frente terminando em equilíbrio com as pernas estendidas, afastadas ou unidas

Cambalhota à frente saltada

Cambalhota à retaguarda, terminando em equilíbrio, com as pernas unidas e estendidas

Pino de braços, terminando em cambalhota à frente

Roda

Avião

Posições de flexibilidade (ponte, espargata frontal e lateral, rã)

Rodada

Cambalhota à retaguarda com passagem por pino.

Saltos, voltas e afundos (como elementos estéticos de ligação e combinação)

Parte nível avançado

Posições de equilíbrio (ex.: avião, bandeira, etc.).

Posições de flexibilidade (ex.: espargata, ponte, etc.).

Nota: Elabora, realiza e aprecia uma sequência de habilidades no solo (comum a todos os níveis)

6.1. Cronograma dos conteúdos

Tabela 6. Cronograma dos conteúdos de Ginástica

Aula	Data	Objetivos	Conteúdos	Estratégias
1	05/11	Averiguar o nível em que os alunos e a turma se encontram Trabalho da cambalhota à frente e da cambalhota à retaguarda.	Avaliação Diagnóstica Cambalhota à frente pernas unidas Cambalhota à retaguarda pernas unidas	Estilo de ensino comando. Alunos avaliados um por um
2	12/11	Trabalho da força e da flexibilidade; Trabalho do rolamento à frente, do rolamento à retaguarda (pernas unidas e afastadas), dos elementos roda, avião, bandeira, ponte e elementos de ligação/combinção.	Cambalhota à frente, pernas unidas/afastadas Cambalhota à retaguarda pernas unidas/afastadas Roda Avião/Bandeira Saltos, voltas e afundos	Estilo de ensino comando. Demonstração dos alunos proficientes Alunos divididos aos pares, por peso e estatura e distribuídos pelas tiras do praticável. Sequências de habilidades no solo
3	19/11	Trabalho da força e da flexibilidade; Trabalho do rolamento à frente, do rolamento à retaguarda (pernas unidas e afastadas), dos elementos roda, avião, bandeira, ponte, espargata, pino de braços e elementos de ligação/combinção.	Cambalhota à frente, pernas unidas/afastadas Cambalhota à retaguarda pernas unidas/afastadas Pino de braços Roda Avião e /Bandeira Espargata/Ponte Voltas e afundos Saltos	Estilo de ensino comando. Demonstração dos alunos proficientes Alunos divididos aos pares, por peso e estatura e distribuídos pelas tiras do praticável. Sequências de habilidades no solo

4	26/11	Trabalho da força e da flexibilidade; Trabalho da cambalhota à frente e da cambalhota à retaguarda (pernas unidas e afastadas), dos elementos roda, bandeira, avião, ponte, espargata, pino de braços e elementos de ligação/combinação.	Cambalhota à frente/saltada Cambalhota à retaguarda pernas afastadas Avião e /Bandeira Espargata/Ponte Pino de braços, com saída em cambalhota à frente Saltos, voltas e afundos	Estilo de ensino comando. Demonstração dos alunos proficientes Alunos divididos aos pares, por peso e estatura e distribuídos pelas tiras do praticável. Sequências de habilidades no solo
5	03/12	Trabalho da flexibilidade; Avaliação nos testes de Aptidão muscular do FITNESSGRAM, extensões de braços, abdominais e flexibilidade de ombros; Trabalho da cambalhota à frente e da cambalhota à retaguarda (pernas unidas e afastadas), dos elementos roda, avião, ponte, bandeira, rodada, espargata, pino de braços e elementos de ligação/combinação.	Cambalhota à frente, pernas unidas/afastadas Cambalhota à retaguarda pernas unidas/afastadas Espargata Avião Rodada Pino de braços, com saída em cambalhota à frente	Estilo de ensino comando. Demonstração dos alunos proficientes. Alunos divididos aos pares, por peso e estatura e distribuídos pelas tiras do praticável. Sequências de habilidades no solo
6	10/12	Trabalho de força e flexibilidade Avaliação nos testes de Aptidão muscular do FITNESSGRAM, extensão de tronco e “senta e alcança”; Trabalho da cambalhota à frente e da cambalhota à retaguarda (pernas unidas e afastadas), dos elementos roda, avião, ponte, bandeira, rodada, espargata, pino de braços e elementos de ligação/combinação.	Cambalhota à frente/saltada Cambalhota à retaguarda pernas afastadas Avião e /Bandeira Espargata/Ponte Pino de braços, com saída em cambalhota à frente Saltos, voltas e afundos Sequência de habilidades no solo	Estilo de ensino comando. Demonstração dos alunos proficientes. Alunos divididos aos pares, por peso e estatura e distribuídos pelas tiras do praticável. Sequências de habilidades no solo

7	17/12	Trabalho de força e flexibilidade Averiguar o nível de aprendizagem atingido alunos. Auto-avaliação dos alunos	Avaliação Sumativa Sequência de habilidades no solo	Estilo de ensino comando. Alunos avaliadas um por um Sequências de habilidades no solo
---	-------	--	--	--

6.2. Justificação dos conteúdos

Uma vez que não conhecíamos a turma em questão foi necessário realizar a avaliação diagnóstica logo na primeira aula. Os conteúdos que pretendemos desenvolver ao longo desta unidade didática têm como objetivo melhorar as falhas apresentadas inicialmente pelos alunos. Estes foram estruturados tendo em conta a avaliação diagnóstica e alguns dos objetivos do Programa Nacional de Educação Física (PNEF), objetivos estes que foram selecionados do nível elementar (7^o e 8^o anos), pois verificou-se que os alunos não se situavam num nível de aprendizagem suficiente, para almejar à maioria dos objetivos propostos para o Secundário. Assim iremos proceder à introdução e trabalho dos elementos de gímnicos, numa lógica de progressão de complexidade e dificuldade dos movimentos, culminando com uma situação mais global, sob forma de sequência de elementos.

7. Recursos a utilizar

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

Tabela 7. Recursos materiais para as aulas de ginástica

Espaciais	Ginásio
Materiais	7 colchões
	1 coluna portátil
Temporais	7 aulas, num total de aproximadamente 8 horas e meia
Humanos	16 Alunos
	1 Professor
	1 Orientador Pedagógico

8. Estratégias de Ensino

As estratégias de ensino são um conjunto de decisões, baseadas num referencial didático-pedagógico, que desencadeiam numa intervenção coerente face aos objetivos a alcançar. Essa intervenção deve seguir uma lógica de complexidade e profundidade crescente, tentando desenvolver o aluno de forma integral e multifatorial, auxiliando-o a progredir nas suas dificuldades e a melhorar e aperfeiçoar a sua competência.

Vamos procurar criar um clima de aula positivo e motivador que contribua para o empenhamento dos alunos e assim, para a sua perceção de competência. Deverá, porém, ser um clima de respeito de parte a parte, professor e alunos, um respeito construído de parte a parte e de acordo com as regras combinadas e definidas na primeira aula.

O estilo de ensino utilizado nas aulas será o Comando, de forma a fornecer toda a informação para a realização dos exercícios de uma maneira terminante, excluindo assim comportamentos desviantes, impondo a disciplina ao qual achamos fundamental para salvaguardar a integridade física dos alunos. Sempre que possível será realizada a demonstração dos elementos gímnicos, com recurso aos alunos mais proficientes da turma, fornecendo assim uma referência visual que auxilie os alunos na compreensão do que é pedido.

Numa fase inicial os elementos gímnicos serão abordados de forma individual e parcelada, para posteriormente incorporar num esquema individual com uma sequência pré-estabelecida de elementos gímnicos, intercalados com elementos de ligação/combinção. Devido a questões de segurança, de reduzir os tempos de espera e de ganhos de aprendizagem, os alunos serão instruídos em relação à correta execução das ajudas para assim ajudarem-se mutuamente, visto estarem em dinâmica de pares.

Em termos de organização prática, os alunos serão organizados em grupos de dois elementos (ou de três no exercícios nos espaldares), consoante a estatura e peso, para assim poderem facilitar as ajudas. Os alunos irão ficar distribuídos pelas duas metades das quatro tiras do praticável (visto serem 16), permanecendo no meio da tira do praticável ou nas extremidades, quando os elementos executados exigirem deslocamento. Pretende-se com esta dinâmica reduzir o máximo possível os tempos de transição e de espera, evitando as filas e fornecendo instrução sem reunir todos os alunos.

9. Avaliação

9.1. Avaliação formativa contínua

Esta irá decorrer ao longo de todas as aulas com vista a acompanhar o nível em que os alunos se encontram e com base no seu desempenho, perceber a sua progressão de aula para aula. Este processo será acompanhado pela resposta dos alunos à colocação de problemas, pelo registo diário de dados dos diferentes alunos (referente a intervenções e performance na prática).

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

9.2. Avaliação sumativa

A avaliação sumativa ou cumulativa decorre no final dos ciclos de aprendizagem, onde é efectuado um balanço das aprendizagens dos alunos, ou seja, trata-se de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das capacidades, competências e atitudes dos alunos, permitindo assim aferir acerca da classificação final (Batalha, 2004).

Esta baseia-se na acumulação de todas as informações da avaliação ao longo de todo o período lectivo, acontecendo por norma na parte final das unidade didácticas.

9.3. Componentes críticas das componentes de avaliação

Tabela 5. Critérios de avaliação de ginástica de solo

Classificação	Escala 20 valores	Critérios 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+.

10. Planos de aula

Os planos de aula poderão ser consultados no dossier de estágio.

11.Considerações finais

No fim da presente Unidade Didática foi possível observar uma melhoria e evolução evidente dos alunos nos elementos trabalhados nas aulas. Os objetivos propostos para a unidade foram cumpridos embora se tenha verificado estagnação em alguns dos alunos, nomeadamente os menos proficientes que tiveram muita dificuldade em perder o receio de executar alguns dos elementos de maior complexidade.

Mesmo os alunos menos proficientes, acabaram a unidade a realizarem ou pelo menos a esboçarem o movimento de alguns elementos que inicialmente o que é muito satisfatório.

Embora se tenha dado grande enfoque nas ajudas, algumas das estratégias implementadas permitiram que os alunos ganhassem autonomia na execução dos elementos sendo esse ganho mais evidenciado nas cambalhotas e especialmente no pino de braços (alunos saíram dos espaldares).

Outro aspeto satisfatório foi a evolução ao nível dos elementos de ligação que foram trabalhados todas as aulas, antes da coreografia final. Os alunos demonstraram melhoria em termos estéticos e técnicos, e igualmente capacidade de escolha entre os elementos da sequência gímnica.

Um dos conteúdos trabalhados nas aulas, a rodada, acabou por ser excluído da avaliação devido à sua complexidade de execução, pois verificou-se que apenas um dos alunos da turma esboçava o movimento correto. Assim decidiu-se consolidar o elemento de menor dificuldade, a roda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Cruz de Oliveira, N. (2007). Ginástica Para Todos: Perspectivas no Contexto do Lazer. / Gymnastics For All: Perspectives in The Leisure. *Revista Mackenzie De Educação Física e Esporte*, 6(1), 27-34. Obtido a 22 de Fevereiro de 2012, de SPORTDiscus with Full Text Database.

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa Nacional de Educação Física, Ensino Básico, 3º Ciclo*.

Rúbio, E. (2012). Apontamentos de Didática da Educação Física e Desporto III – módulo Ginástica.

ANEXO F: Unidade didática de atividades rítmicas e expressivas

Unidade Didática de Atividades Rítmicas e Expressivas

12º41

Professor Estagiário

Carlos Vieira

Orientadora Científica

Mestre Ana Luísa Correia

Orientadora Cooperante

Professora Doutora Maria Luísa Carvalho

Índice

Introdução	109
1. Pertinência da abordagem das atividades rítmicas e expressivas na escola ..	110
2. Planeamento anual	112
2.1. Calendário escolar	112
2.2. Calendário e cronograma das matérias de atividades rítmicas e expressivas	112
2.3. Horário das aulas de Atividades Rítmicas e Expressivas	114
3. Identificação da turma	115
4. Avaliação Diagnóstica	115
5. Definição de Objetivos	116
5.1. Objetivos Comuns a todas as áreas	116
5.2. Objetivos das áreas obrigatórias	117
5.3. Objetivos específicos das atividades rítmicas e expressivas	117
6. Conteúdos a lecionar	122
6.1. Cronograma dos conteúdos	124
6.2. Justificação dos conteúdos	127
7. Recursos a utilizar	128
8. Estratégias de Ensino	129
9. Avaliação	131
9.1. Avaliação formativa contínua	131
9.2. Avaliação sumativa	131
9.3. Ficha de registo de avaliação sumativa da Danças Sociais	131
10. Planos de aula	132
11. Considerações finais	133

Introdução

A Dança como ferramenta educativa nasceu das teorias filosóficas que abordavam a necessidade do movimento como parte integrante da educação. Na parte inicial do século XX assistiu-se às ginásticas, aos movimentos livres e naturais de Duncan e Dalcroze e ao expressionismo de Wigman (Macara & Batalha, 2007).

Segundo Batalha (2004), a Dança é um processo de comunicação entre pessoas que possui uma intenção específica de transmitir algo. Constitui-se como uma linguagem de relação, ao nível as atitudes interpessoais, sendo um indicador do comportamento cultural e social do homem.

Lacerda e Gonçalves (2009) destacam o facto de a Dança ser controversa por natureza, sendo assim difícil obter uma definição concreta (tal como o desporto). De uma forma muito sintética, as autoras afirmam que a Dança traduz-se num comportamento do ser humano que possui movimentos e gestos corporais.

De acordo com Macara e Batalha (2007) dançar define-se por realizar variadas ações motoras, apresentar frases de movimento, expressar e conceptualizar pensamentos/sentimentos, beneficiar da comunicação e experiência, viver e celebrar o movimento e as expressões dançadas. Para estas autoras, o ato de dançar implica criar, relacionar, observar e fantasiar.

Costa, Ribeiro, Soares, e Sousa (2011), referem que a Dança é mais do que comunicar podendo até ser considerada uma forma de falar, porque compreende um contexto e expressa uma intencionalidade.

Com a conceção da presente unidade didática, pretende-se elaborar um instrumento que possa auxiliar o processo de ensino-aprendizagem de atividades rítmicas e expressivas (Dança) no contexto escolar.

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

Sendo a Dança considerada uma matéria nuclear por legislação, pretende-se aqui elucidar quanto ao seu potencial educativo e à importância da sua leccionação no contexto escolar.

A Dança desenvolve a criatividade, a improvisação e o respeito pelo próximo, estimulando não só a valorização e a consciência da ecologia do corpo mas também a capacidade crescente de intervir de forma responsável no contexto quotidiano (Costa, et al., 2011). De acordo com os mesmos autores, as várias competências específicas que a Dança deve desenvolver encontram-se organizadas ao redor de quatro grandes pilares, que são, o corpo, espaço, energia e por último, a relação

Já segundo Macara e Batalha (2007) a Dança constitui-se como um excelente meio para garantir as necessidades lúdicas da criança e promover as suas capacidades criativas, entre outras qualidades. As autoras afirmam que a Dança pode levar as crianças para uma eficácia motora e comunicativa, e assim contribuir para um projeto expressivo, intencional e consciencializado. A Dança deve ser reconhecida como uma de arte, que necessita de uma experiência pluri-dimensional, perseguindo princípios educativos.

Por sua vez Lacerda e Gonçalves (2009) afirmam que a dança é uma forma de arte, que na escola é posicionada muito próxima do desporto, numa zona de interface, que ao ser privilegiada, pode assumir-se como um espaço de encontro, de coexistência do desporto, estética e arte. As autoras reforçam que, ao dançar, o indivíduo expressa sentimentos e emoções e assim, tem uma excelente oportunidade de desenvolver a sua criatividade.

Ao dançar, o indivíduo expressa sentimentos e emoções e assim, tem uma excelente oportunidade de desenvolver a sua criatividade. A Dança procura valorizar a criatividade em relação à execução/reprodução, e só se poderá falar em arte se efetivamente existir um ato criador deliberado do indivíduo (Lacerda & Gonçalves, 2009).

Uma das justificações para o enquadramento da Dança no programa deve-se ao facto de esta contribuir para o desenvolvimento global do aluno, pois inclui uma panóplia de atividades acessíveis, relativamente aos recursos necessários, e de grande significado para a sensibilidade dos alunos (Ministério da Educação, 2001b).

A Escola constitui um espaço favorável para a educação estética, sendo essencial que não se torne num espaço reservado e centrado na aquisição de competências cognitivas, mas sim num espaço aberto atento às evoluções e mudanças culturais e sociais, permeável a diferentes formas de representação do imaginário (Lacerda & Gonçalves, 2009).

Lacerda e Gonçalves (2009) apontam a necessidade de existir um desporto na escola que valorize o domínio estético, do ponto de vista do praticante e do ponto de vista do observador, para assim criar e cultivar nos alunos a apetência para o prazer estético. As mesmas autoras afirmam que o sentir (por parte do praticante) e o apreciar (por parte do observador) o ritmo, o estilo ou o equilíbrio, o movimento, a harmonia ou a criatividade da jogada, são aspetos característicos da educação estética e que podem emergir de qualquer modalidade desportiva.

Nanni (1995, citado por Correia, 2008), a Dança é uma espécie de sinónimo da educação, pois proporciona uma excelente formação corporal (por meio da sua técnica e dos seus movimentos), desenvolve o espírito socializador (atividades de grupo), desenvolve o processo criativo, os aspetos éticos e estéticos

Lacerda e Gonçalves (2009) referem que o desporto habitualmente descarta a espontaneidade, originalidade e a liberdade do aluno, quando estes aspetos constituem-se como um espaço de alargamento, expansão de experiências desportivas, que são invadidas pelo domínio afetivo e emocional, impregnado pelo domínio cognitivo.

Referindo-se ao grande potencial da Dança na escola, Correia (2008) refere que esta engloba conteúdos que são transversais a outras modalidades, como por exemplo a ginástica rítmica, nomeadamente ao nível do ritmo, a orientação espaço-temporal, equilíbrio e a criatividade. A autora expõe que é muito importante numa fase inicial avaliar os níveis de socialização da turma, sendo que a Dança realiza uma grande parte desse trabalho, pois deve incidir ao nível dos conceitos psicossociais.

Costa et al. (2011) a Dança define-se como o corpo no espaço e o corpo, um instrumento de expressão. Atua no desenvolvimento da própria descoberta e da própria consciência, expressão e comunicação. Os mesmos autores referem que a Dança deve fomentar o estímulo e a capacidade de expressão no aluno, sendo através da energia que o aluno chegue à sua natureza.

Define-se com uma atividade corporativa, que para além de ser uma atividade física que mantém o corpo em forma, também propicia no aluno capacidades cognitivas,

culturais, sensitivas e estéticas, partindo de três áreas de ação, nomeadamente, a interpretação, a composição e a apreciação (Costa et al., 2011).

Em jeito de conclusão, as artes onde se incluem as atividades rítmicas e expressivas (Dança) são promotoras de um desenvolvimento humano completo, que permitem aumentar as noções do real e criar autoidentidade, favorecem experiências criativas, estéticas e críticas, respeitando a individualidade de cada um e oferecendo liberdade na solução dos problemas (Batalha, 2004). A autora refere igualmente que um indivíduo verdadeiramente imaginativo, é aquele que é um potencial criador de um mundo em construção e em constante evolução.

Devido a todos estes fatores e fundamentos anteriormente descritos, acredita-se ser de vital importância a lecionação das Atividades rítmico-expressivas – Dança na nossa Escola, em todos os seus ciclos de ensino.

2. Planeamento anual

2.1. Calendário escolar

Segundo o Ministério da Educação, o calendário escolar para este ano letivo, 2012/2013, no que respeita ao ensino secundário, é o seguinte:

- **1º Período** – 18 de Setembro de 2012 a 18 de Dezembro de 2012.
- **2º Período** – 3 de Janeiro de 2013 a 15 de Março de 2013.
- **3º Período** – 2 de Abril de 2013 a 7 de Junho 2013.

2.2. Calendário e cronograma das matérias de atividades rítmicas e expressivas

A tabela a seguir ilustrada, retrata, de forma esquemática, o enquadramento das aulas de educação física ao longo deste ano letivo (2012/2013), bem como as aulas referentes à unidade didática em questão.

Tabela 8. Cronograma das atividades rítmicas e expressivas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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




1º Período: 18-09 a 18-12 **Férias Natal:** 19-12 a 02-01

2º Período: 03-01 a 15-03 **Férias Carnaval:** 11-02 a 13-02

3º Período: 02-04 a 07-06 **Férias Páscoa:** 16-03 a 01-04

Avaliação 11º/12º ano: 11-06 e 12-06

LEGENDA:

	Aulas de Ed. Física		ARE Dança
	Período sem aulas		

(Fins-de-semana, Feriados, exames e desp. escolar)

2.3. Horário das aulas de Atividades Rítmicas e Expressivas

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

Tabela 9. Enquadramento das unidade didática das atividades rítmicas e expressivas

UNIDADE DIDÁTICA – Atividades Rítmicas e Expressivas	
Início da UD	15/02/2012
Fim da UD	07/06/2013
Nº total de aulas	15
Nº de alunos	16
Horas	09:45h
Duração das aulas	75'

2º Período

Quadro 1 - Horário escolar 2º Período

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:45h					Piscina
11:30h					

3º Período

Quadro 2 - Horário escolar 3º Período

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:45h					Piscina
11:30h					

3. Identificação da turma

A turma é constituída por 16 alunos, sendo 14 do sexo feminino e os restantes 2 alunos do sexo masculino, e as destes alunos idades situam-se entre os 17 e os 19 anos. Acrescenta-se que a média é de 17 anos.

Os alunos desta turma têm duas aulas de educação física por semana, distribuídas por blocos de 90 minutos (à segunda-feira e à sexta-feira). A instalação disponível no 2º período, para a realização da matéria em questão é a piscina (à sexta-feira).

4. Avaliação Diagnóstica

A avaliação é uma ferramenta essencial do processo de ensino e aprendizagem uma vez que dá ao professor as informações que necessita para planear e regular a atividade desenvolvida, assim como monitorizar as aprendizagens dos alunos. A avaliação diagnóstica, particularmente, tem como finalidade conhecer o nível inicial dos alunos para assim, conhecendo essa realidade, melhor adaptar as estratégias e tarefas na consecução dos objetivos comportamentais psico-motores visados.

Assim sendo, foi determinada uma grelha para a sua realização, na primeira aula, a qual permitiu uma recolha de dados relativos ao nível de prática dos alunos na matéria em questão.

Nas avaliações diagnósticas realizadas à turma logo no início da unidade didática, tornou-se claramente evidente que os alunos encontravam-se no nível introdutório, pois praticamente quase todos os alunos (à exceção de um) não tinham experienciado atividades rítmicas e expressivas em anos anteriores. No entanto foi possível averiguar desde de início que existiam alunos com grande apetência para a dança, nomeadamente raparigas. Assim foram organizados e emparelhados pares com diferentes níveis proficiência, de forma que os alunos com menor dificuldade auxiliassem os alunos com maior dificuldade, constituindo assim um desafio para toda a turma. Iniciou-se a unidade didática com as danças mais simples e introdutórias e posteriormente (consoante a progressão e evolução dos alunos) passou-se para danças de nível mais elementar.

5. Definição de Objetivos

Tendo em consideração as características da turma 12^o41, assim como o nível de aprendizagem em que os alunos se encontram, definimos alguns objetivos gerais para esta unidade didática selecionando alguns dos objetivos do PNEF (programa nacional de educação física), pois estes vão ao encontro dos objetivos que pretendemos que os alunos atinjam no fim desta unidade didática.

O conjunto dos objetivos de ciclo sintetiza as competências a desenvolver em cada ano e aparece organizado em três sub-conjuntos: um que traduz os objetivos transversais a todas as áreas e atividades da Educação Física, outro que se refere às áreas e sub-áreas que se consideram obrigatórias no currículo do Ensino Secundário, e outro relativo às áreas e sub-áreas de opção dos alunos do 11^o e 12^o anos.

5.1. Objetivos Comuns a todas as áreas

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

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

- Relacionando-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários;

- Aceitando o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções do(s) outro(s) e as dificuldades reveladas por eles;

- Interessando-se e apoiando os esforços dos companheiros com oportunidade, promovendo a entreaajuda para favorecer o aperfeiçoamento e satisfação própria e do(s) outro(s);

- Cooperando nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as acções favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional, na actividade da turma;

- Apresentando iniciativas e propostas pessoais de desenvolvimento da actividade individual e do grupo, considerando também as que são apresentadas pelos companheiros com interesse e objectividade;

- Assumindo compromissos e responsabilidades de organização e preparação das actividades individuais e ou de grupo, cumprindo com empenho e brio as tarefas inerentes.

- combinando com os companheiros decisões e tarefas de grupo com equidade e respeito pelas exigências e possibilidades individuais.

2. *Analisar e interpretar a realização das actividades físicas seleccionadas, aplicando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação, ética desportiva, etc.*
3. *Interpretar crítica e correctamente os acontecimentos no universo das actividades físicas, interpretando a sua prática e respectivas condições como factores de elevação cultural dos praticantes e da comunidade em geral.*
4. *Identificar e interpretar os fenómenos da industrialização, urbanismo e poluição como factores limitativos das possibilidades de prática das actividades físicas e da aptidão física e da saúde das populações.*
5. *Conhecer e interpretar os factores de saúde e risco associados à prática das actividades físicas e aplicar as regras de higiene e de segurança.*
6. *Conhecer e aplicar diversos processos de elevação e manutenção da condição física de uma forma autónoma no seu quotidiano, na perspectiva da saúde, qualidade de vida e bem-estar.*
7. *Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente de resistência geral de longa e média durações, da força resistente, da força rápida, da flexibilidade, da velocidade de reacção simples e complexa, de execução, de deslocamento e de resistência, e das destrezas geral e específica.*

5.2. Objetivos das áreas obrigatórias

De acordo com o PNEF (Jacinto et al., 2001), a matéria de Dança deve visar:

“Apreciar, compor e realizar sequências de elementos técnicos elementares da Dança em coreografias individuais e/ou em grupo, aplicando os critérios de expressividade, de acordo com os motivos das composições”.

5.3. Objetivos específicos das atividades rítmicas e expressivas

Abaixo são expostos os objetivos de Danças Sociais para os níveis introdutório e elementar do 12º ano de escolaridade (abrangendo concretamente a Valsa lenta e o Chá-Chá-Chá, respetivamente), delineados pelo Ministério da Educação. A partir destes, deve orientar-se a função para com os alunos, ajustando os objetivos definidos, relativamente à sua periodização e nível de exigência, em função das capacidades demonstradas pelos alunos na avaliação inicial. Deste modo poder-se-á garantir uma adaptação às suas necessidades.

Danças Sociais

11.º e 12.º Anos - Nível Introductório

O aluno:

1 - Coopera com os companheiros, incentiva e apoia a sua participação em todas as situações, apresentando sugestões de aperfeiçoamento, e considerando, por seu lado, as propostas que lhe são dirigidas.

2 - Aceita limitações do parceiro, bem como as suas falhas, procurando o êxito do par em todas as situações.

3 - Respeita o espaço partilhável, mantendo distância dos outros pares, de modo a evitar choques que perturbem o seu desempenho.

*5 - Em situação de dança a pares, nas **Danças Sociais Modernas/progressivas**, seleciona com antecipação, do repertório desenvolvido, os passos/figuras a executar à sua vontade e de acordo com a disponibilidade de espaço, mantendo a estrutura rítmica da **Valsa Lenta** (simplificada) e **Foxtrot Social** (simplificado):*

*5.1 - Domina o **alinhamento espacial**, distinguindo os pontos referenciais do espaço físico e identificando “sentido inverso” como o sentido obrigatório em danças progressivas.*

*5.2 - Mantém, no decorrer dos passos/figuras, a **Posição Fechada**, com uma postura natural, cabeça levantada e no enquadramento dos ombros.*

*5.3 - Domina **princípios básicos de condução**, nomeadamente para mudanças de sentido e de direção, tanto no papel de condutor (atempadamente e de forma precisa) como de seguidor (sem se antecipar às ações do outro).*

*5.4 - Dança a **VALSA LENTA** (forma simplificada), com o alinhamento espacial para o elemento masculino de frente para a Linha de Dança, iniciando no 1º tempo do compasso e mantendo a estrutura rítmica: -1,2,3,4,5,6-, fazendo coincidir cada passo a um tempo do compasso:*

*5.4.1 - Realiza sequências de 6 passos em 6 tempos (dois **closed changes**), de forma a progredir no espaço físico no sentido inverso.*

*5.4.2 - Realiza sequências de 6 passos em 6 tempos (dois **closed changes**), alternando à frente e atrás, e repetindo enquanto necessário, mantendo-se no mesmo lugar de forma a evitar colisões com outros pares.*

*5.4.3 - Realiza sequências de 6 passos em 6 tempos (dois **closed changes**), virando progressivamente durante os 6 passos até ¼ de volta para a esquerda, quando se*

encontrar perto de um canto do espaço físico, para poder continuar a progredir no sentido inverso.

11.º e 12.º Anos - Nível Elementar

O aluno:

1. Cooperar com os companheiros, incentivar e apoiar a sua participação na atividade, apresentando sugestões de aperfeiçoamento, e considerando, por seu lado, as propostas que lhe são dirigidas.

2. Analisar as suas ações e as dos companheiros, nos diferentes tipos de situação, apreciando as qualidades e características do movimento.

3. Aceitar limitações do parceiro, bem como as suas falhas, procurando o êxito do par em todas as situações.

4. Respeitar o espaço partilhável, mantendo distância dos outros pares, de modo a evitar choques que perturbem o seu desempenho.

*5. Em situação de dança a pares, nas **Danças Latino-Americanas/não progressivas**, selecionar com antecipação, do repertório desenvolvido, os passos/figuras a executar à sua vontade e mediante a disponibilidade de espaço, mantendo a estrutura rítmica da **Rumba Quadrada, Chá-Chá-Chá, Rock** (forma simplificada do **Jive**) e **Salsa** (progressões):*

*5.1 Mantém uma **postura natural**, com os ombros descontraídos, distinguindo Posição Fechada sem contacto de Posição Aberta e identificando as posições relativas e pegas a utilizar quando em Posição Aberta.*

*5.2 Utiliza **princípios básicos de condução** nomeadamente para início e final de Posição de Promenade Aberta e de Posição de Contra Promenade Aberta, identificando o baixar do braço da pega, e a orientação do tronco do elemento masculino para a esquerda ou para a direita, como sinal de preparação para as posições, tanto no papel de condutor (atempadamente e de forma precisa e decidida), como de seguidor (sem se antecipar às ações do outro).*

*5.4. Dança o **CHÁ-CHÁ-CHÁ** em Posições Abertas e em Posição Fechada sem contacto, iniciando no 1º tempo do compasso e respeitando a estrutura rítmica **1,2,3,4&1**, fazendo coincidir respetivamente o **1** ao 1º tempo do compasso, o **2** ao 2º tempo, o **3** ao 3º e o **4 &** a meio tempo cada do 4º tempo do compasso, mantendo o nível de execução e ajustando a posição relativa com o par, na realização dos seguintes passos/figuras:*

5.4.1. **Time step** em Posição Fechada sem contacto, sem oscilações verticais.

5.4.2. **Passo básico** em Posição Fechada sem contacto, virando aproximadamente ½ volta à esquerda no decorrer da figura.

5.4.3. **Volta por baixo do braço para a esquerda**, em Posição Aberta, pega E-D, executando o elemento masculino meio passo básico sobrevirado para a sua direita e o elemento feminino uma volta completa à esquerda.

5.4.4. **Volta por baixo do braço para a direita** em Posição Aberta, pega E-D, executando o elemento masculino meio passo básico sobrevirado para a sua esquerda e o elemento feminino uma volta completa à direita.

5.4.5. **Promenades/New Yorker**, partindo de Posição de Contra

Promenade Aberta e virando progressivamente de forma a assumir a Posição Aberta lado a lado pega E-D, a Posição Aberta frente a frente pega a duas mãos, a Posição de Promenade Aberta, a Posição Aberta lado a lado pega D-E e finalizando na Posição Aberta frente a frente pega D-E.

5.4.6. **Volta à esquerda/Spot turn to left**, partindo de Posição de Promenade Aberta e condução para volta (largando a pega D-E), finalizando-a quando reassume a posição frontal com o par.

Danças Tradicionais Portuguesas

11.º e 12.º Anos - Nível Introdutório

O aluno:

1. Cooperar com os companheiros, incentivar e apoiar a sua participação na actividade, apresentando sugestões de aperfeiçoamento, e considerando, por seu lado, as propostas que lhe são dirigidas.

2. Conhecer a origem cultural e histórica das Danças Tradicionais seleccionadas e identificar as suas características, bem como as zonas geográficas a que pertencem.

3. Dançar o **Regadinho**, a **Erva Cidreira** (simplificada, sem escovinha) e o **Sariquité** ou outras danças com as mesmas características (passo de passeio, passo saltado, passo saltitado e passo corrido) seleccionadas pelo professor, respeitando as diferentes posturas e posições assumidas em cada dança e executando os passos em sincronia com a música, demonstrando as seguintes qualidades:

3.1. No **Regadinho**:

3.1.1. Maria - gingar a bacia no **passo de passeio**.

3.1.2. Inicia o **passo saltado cruzado** com a perna direita a cruzar pela frente

e juntando os pés ao oitavo tempo, enquanto os membros superiores oscilam em oposição aos membros inferiores.

3.1.3. Realiza o **passo saltitado** com impulsão e recepção no mesmo pé, e as trocas com o braço dado em oposição.

3.2. Na **Erva Cidreira** (simplificada, sem o passo de escovinha):

3.2.1. Executa o **passo de passeio**, na primeira figura, com apoios sucessivos alternados, com pequena amplitude e ligeiramente arrastado, apoiando bem o pé no chão, e finalizando com o Manel voltado para o seu par.

3.2.2. Realiza o **passo de passeio**, na segunda figura, em trajectória circular com palmas, avançando para o par e mantendo-se sempre voltado no mesmo sentido.

3.2.3. Executa o **passo de passeio**, na terceira figura, em trajectória circular com o par entrelaçado, regressando à posição inicial.

3.3. No **Sariquité**:

3.3.1. Eleva os calcanhares à retaguarda no **passo corrido**, finalizando com acentuação forte nos últimos dois apoios.

3.3.2. Cruza atrás o calcanhar no **passo saltado lateral**, com batimentos fortes nos últimos dois apoios.

3.3.3. Realiza os **rodopios** (individuais ou com o par) em passo de corrida rápido, finalizando com batimento forte nos dois últimos apoios.

11.º e 12.º Anos - Nível Elementar

4.2. No **Malhão Minhoto**:

4.2.1. Realiza o **passo serrado** descontraído e com os braços pendentes ao longo do corpo.

4.2.2. Executa o **passo de malhão** da segunda figura em meio pivot, facilitando a passagem do par nas meias-voltas, mantendo a estrutura da roda.

6. Conteúdos a lecionar

Após a avaliação inicial e a consideração do nível de aprendizagem demonstrado pelos alunos, devem ser definidos os conteúdos a abordar.

Danças Sociais

Passos da Valsa lenta:

- Closed change;
- Closed change com $\frac{1}{4}$ volta à direita;
- Closed change com $\frac{1}{4}$ volta à esquerda;
- Closed change com $\frac{1}{2}$ volta.

Passos do Chá-Chá-Chá:

- Passo básico;
- Volta da senhora para a direita;
- New York (para a frente, ao contrário do Hand-to-hand);
- Spot turn;
- Hand-to-hand;
- Shoulder to shoulder.

Danças tradicionais

Passos da Erva Cidreira:

- Passo de passeio com pega;
- Passo de passeio em trajetória circular com palmas;
- Passo de passeio entrelaçado com o par.

Passos do Regadinho:

- Passo de passeio;
- Passo saltado cruzado;
- Passo saltitado.

Passos do Sariquité

- Passo corrido
- Passo saltado lateral;
- Rodopio individual ou com o par

Passos do Malhão:

- Passo serrado
- Passo de malhão;

6.1. Cronograma dos conteúdos

Tabela 10. Cronograma dos conteúdos de danças sociais

Aula	Data	Objetivos	Conteúdos	Estratégias
1	15/02	<p>Trabalhar a força e a flexibilidade</p> <p>Aferir o nível de aprendizagem dos alunos nas Danças Sociais</p> <p>Introduzir elementos de Valsa lenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Postura do Senhor e da Senhora; Passo base - Introduzir elementos de Chá-Chá-Chá: - Postura do Senhor e da Senhora nas Danças - Passo base 	<p>Exercícios de ativação cardiovascular;</p> <p>Avaliação-diagnóstico.</p> <p><u>Valsa Lenta:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Contagem (1, 2, 3); - Postura - Passo base <p><u>Chá-Chá-Chá:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Contagem (1, 2, 3, 4); - Postura - Passo base 	<p>Estilos Comando e Tarefa</p> <p>Troca de pares</p> <p>Método associativo (adição de passos sucessivamente)</p> <p>Professor serve de modelo e desempenha um dos papéis</p>
2	22/02	<p>Trabalhar a força e a flexibilidade</p> <p>Exercitar o passo base de Valsa lenta, e introduzir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Closed Change com ¼ de volta à direita. <p>Exercitar o passo base de Chá-Chá-Chá e introduzir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - New York - Spot turn 	<p>Exercícios de ativação cardiovascular;</p> <p><u>Valsa Lenta</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Passo básico; - Closed Change com ¼ volta à direita. <p><u>Chá-Chá-Chá</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Passo básico; - New York - Spot turn 	<p>Estilo comando e tarefa</p> <p>Definição dos pares</p> <p>Troca de pares</p> <p>Método associativo aplicado nas coreografias</p>
3	01/03	<p>Trabalhar a força e a flexibilidade</p> <p>Consolidar os elementos da Valsa lenta e rever:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Close change com ¼ volta. <p>Consolidar elementos do Chá-Chá-Chá e rever:</p> <ul style="list-style-type: none"> - New York - Spot Turn <p>Averiguar o nível atingido pelos alunos e pela turma nas coreografias trabalhas.</p>	<p>Exercícios de ativação cardiovascular;</p> <p>Consolidação dos passos abordados nas danças;</p> <p><u>Valsa lenta:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Closed change com ¼ volta; <p><u>Chá-Chá-Chá:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Spot turn - New York. <p>Avaliação Sumativa</p>	<p>Estilo comando e tarefa</p> <p>Definição dos pares</p> <p>Troca de pares</p> <p>Método associativo aplicado nas coreografias</p>

4	08/03	Teste escrito e corrida da milha		
5	15/03	<p>Trabalhar a força e a flexibilidade</p> <p>Exercitar os elementos da Valsa lenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Passo base - Close change com ¼ volta. <p>Exercitar os elementos do Chá-Chá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - New York - Spot Turn - Aberturas - Realizar a auto e hétero avaliação 	<p>Exercícios de ativação cardiovascular;</p> <p>Coreografias livres</p> <p><u>Valsa lenta:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Closed change com ¼ volta; <p><u>Chá-Chá-Chá:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Spot turn - New York. <p>Avaliação Sumativa</p>	<p>Estilo tarefa e descoberta guiada</p> <p>Definição dos pares</p> <p>Troca de pares</p> <p>Método associativo aplicado nas coreografias</p>

Tabela 11. Cronograma dos conteúdos de danças tradicionais

6	05/04	<p>Trabalhar a força e a flexibilidade</p> <p>Trabalhar os passos e movimentos básicos do folclore</p> <p>Introduzir e exercitar a coreografia da Erva Cidreira</p> <p>Introduzir da coreografia do Regadinho</p> <p>Aferir o nível da turma</p>	<p>Barra de folclore</p> <p>Avaliação diagnóstica</p> <p>Passos básicos, figuras e deslocamentos</p> <p>Introdução e exercitação da coreografia da dança Erva Cidreira</p> <p>Introdução da coreografia Regadinho</p>	<p>Estilo de ensino comando.</p> <p>Construção de pares sugeridos pelo professor</p> <p>Trabalho progressivo das diferentes frases coreográficas</p>
7	19/04	<p>Trabalhar a força e a flexibilidade</p> <p>Trabalhar os passos e movimentos básicos do folclore</p> <p>Exercitar e consolidar a Erva Cidreira</p> <p>Exercitar a coreografia do Regadinho</p> <p>Introduzir a coreografia do Sariquité</p>	<p>Barra de folclore</p> <p>Passos básicos, figuras e deslocamentos</p> <p>Exercitação da Coreografia da dança Erva Cidreira</p> <p>Exercitação da coreografia da Regadinho</p> <p>Introdução da coreografia do Sariquité</p>	<p>Estilo de ensino comando e tarefa.</p> <p>Construção de pares sugeridos pelo professor</p> <p>Mudanças de pares</p> <p>Trabalho progressivo das diferentes frases coreográficas</p>

8	26/04	Trabalhar a força e da flexibilidade; Trabalhar os passos e movimentos básicos do folclore Consolidar os conteúdos da Erva Cidreira Exercitar e consolidar a coreografia do Regadinho Exercitar a coreografia do Sariquité	Barra de folclore Passos básicos, figuras e deslocamentos Consolidação da Coreografia da dança Erva Cidreira Exercitação e consolidação da coreografia da Regadinho Exercitação da coreografia do Sariquité	Estilo de ensino comando e tarefa. Construção de pares sugeridos pelo professor Mudanças de pares Trabalho progressivo das diferentes frases coreográficas
9	03/05	Trabalhar a força e da flexibilidade; Trabalhar os passos e movimentos básicos e elementares do folclore Exercitar e consolidar os conteúdos do Regadinho Exercitar e consolidar a coreografia do Sariquité Introduzir e a coreografia do Malhão	Barra de folclore Passos básicos, figuras e deslocamentos Exercitação e consolidação da coreografia do Regadinho Exercitação e consolidação da coreografia do Sariquité Introdução da coreografia do Malhão	Estilo de ensino comando e tarefa. Construção de pares sugeridos pelo professor Mudanças de pares Trabalho progressivo das diferentes frases coreográficas
10	10/05	Trabalhar a força e a flexibilidade; Trabalhar os passos e movimentos básicos e elementares do folclore Consolidar a coreografia da Erva Cidreira Exercitar e consolidar a coreografia do Sariquité Exercitar a coreografia do Malhão	Barra de folclore Passos básicos, figuras e deslocamentos Consolidação da coreografia da Erva Cidreira Exercitação e consolidação da Coreografia do Sariquité Exercitação da coreografia do Malhão	Estilo de ensino comando e tarefa. Construção de pares sugeridos pelo professor Mudanças de pares Trabalho progressivo das diferentes frases coreográficas
11	17/05	Atividade de Extensão Curricular “Stand Up Paddling”		

12	24/05	Trabalhar a força e a flexibilidade; Trabalhar os passos e movimentos básicos e elementares do folclore Consolidar e cimentar os conteúdos das danças Erva Cidreira, Sariquité e do Regadinho Exercitar e consolidar a coreografia do Malhão Averiguar o nível atingido pelos alunos e pela turma nas coreografias trabalhadas	Barra de Folclore Testes de Fitnessgram Ensaio das coreografias das danças Erva Cidreira, Sariquité e Regadinho (corrigir pormenores das figuras, do tempo, do espaço e da energia). Avaliação Sumativa das danças de nível introdutório Erva Cidreira, Regadinho e o Sariquité. Exercitação e consolidação da coreografia do Malhão	Estilos de ensino tarefa. Construção de pares sugeridos pelo professor Mudanças de pares Trabalho progressivo das diferentes frases coreográficas
13	31/05	Trabalhar a força e flexibilidade; Trabalho de ativação cardiovascular Consolidar a coreografia do Malhão Averiguar o nível atingido pelos alunos e pela turma nas coreografias de nível introdutório trabalhadas;	Jogo lúdico Testes de Fitnessgram Avaliação Sumativa das danças de nível introdutório Erva Cidreira, Regadinho e o Sariquité. Consolidação da coreografia do Malhão	Estilo de ensino Tarefa e Descoberta Guiada. Formação de pares aleatórios Apresentação das coreografias em roda
14	07/06	Trabalhar de ativação cardiovascular Exercitar as danças abordadas no presente período letivo Auto-avaliação dos alunos	Jogo lúdico Exercitação das danças tradicionais abordadas: Erva Cidreira, Regadinho do Sariquité e Malhão. Auto-avaliação	Estilo de ensino Descoberta guiada. Formação de pares aleatórios

6.2. Justificação dos conteúdos

Os conteúdos de uma UD e a respetiva estruturação devem respeitar sempre os alunos, as suas necessidades e os objetivos a atingir definidos pelo programa.

A estruturação apresentada em cima visa o melhoramento do desempenho dos alunos, nas ARE, englobando as quatro unidades estruturais (corpo, espaço, tempo e dinâmica). Atendendo à filosofia de didática de Dança de Batalha (2004), procura-se fomentar um trabalho consciencializado de cada uma destas unidades, pelo que a

estruturação tem como objetivo proporcionar aos alunos um processo de maturação consistente e o desenvolvimento da sua criatividade.

Tendo em conta os conteúdos alternativos, optou-se por lecionar Danças de Folclore e Danças Sociais, para que os alunos possam adquirir noções culturais na área das ARE, e promover o gosto dos mesmos pela Dança.

Com o intuito de lecionar as aulas com um sentido lógico e contínuo, os conteúdos são abordados de forma a haver uma repetição de exercícios entre aulas consecutivas, que conduza a um processo de estímulo e consolidação. Acrescenta-se que em todas as aulas, os alunos estarão a ser avaliados.

As aulas iniciam-se com exercícios de barra, de modo a trabalhar sobre as lacunas que os alunos apresentam ao nível da flexibilidade e colocação postural. Seguindo esta mesma lógica de atuação, em determinadas aulas são definidos exercícios com o intuito de melhorar a orientação espacial e a vivência rítmica relacional da turma, na sua generalidade.

Os movimentos básicos da Dança são abordados com a intenção de melhorar a capacidade coordenativa dos alunos e garantir, mais tarde, uma introdução eficaz, tanto quanto possível, das danças sociais.

Para desenvolver os vários exercícios durante as aulas, recorrer-se-á a músicas de géneros musicais diferentes, de modo a adequar a exigência aos alunos, em termos de coordenação música-movimento.

A abordagem aos diferentes elementos de cada dança social será realizada através de método associativo que se caracteriza pela colocação de novos passos ou sequências no final do esquema já anteriormente aprendido. Após juntar o novo passo ou sequência volta-se sempre ao 1º passo ou sequência.

7. Recursos a utilizar

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

Tabela 12. Recursos materiais para as aulas de atividades rítmicas e expressivas

Espaciais	Piscina
Materiais	1 rádio
	1 CD com as músicas
	Extensão elétrica
Temporais	14 aulas, num total de aproximadamente 16 horas
Humanos	16 Alunos
	1 Professor
	1 Orientador Pedagógico

8. Estratégias de Ensino

A definição de estratégias é fundamental para o bom funcionamento das aulas e consequente rentabilização do fator tempo.

A estruturação tem em conta três princípios:

- As competências que se pretendem desenvolver nos alunos;
- As suas necessidades e potencialidades;
- O valor que cada opção poderá representar no ensino da matéria.

É intenção promover determinadas competências que contribuirão para a formação dos alunos. Promover atitudes de respeito mútuo e solidariedade que conduzam a um bom clima de aula e à motivação dos alunos, desenvolvendo o seu gosto pela Dança. Para tal, em muito contribuem os exercícios lúdicos e recreativos de interação, respeitando sempre as regras de funcionamento da aula.

Constituindo um dos objetivos do PNEF, o projeto coreográfico será definido aos pares. A organização dos pares terá em conta o nível de proficiência dos alunos, demonstrado nas primeiras aulas e a afinidade entre os mesmos, visto que o nível de aprendizagem da generalidade da turma é introdutório. Crê-se que deste modo será rentabilizada em maior grau a dinâmica grupal já existente entre os elementos determinados para os pares.

Em todas as aulas de danças tradicionais será efetuada uma barra de folclore (coreografia simples) ao comando do professor, no sentido de fornecer um repertório motor dos passos a abordar e preparar os alunos para a aula, a nível cardiovascular.

O estilo de ensino utilizado nas aulas poderá alternar entre o estilo comando e estilo tarefa, dependendo se na aula se estiver a introduzir ou a consolidar as coreografias das danças. Poderá eventualmente ser adotada a descoberta guiada com recurso ao vocabulário motor que é fornecido aos alunos, dependendo igualmente do nível de autonomia dos mesmos. O mesmo verifica-se com a distribuição dos alunos pelo praticável para a prática da coreografia, ou em uma roda ou em duas consoante o nível de autonomia que alunos adquirirem.

Com o decorrer das aulas devem ser formadas rotinas, ao nível do feedback, da formação de grupos (que dependerão das características do momento ou exercício), do uso de material, da solicitação de exercícios e do comportamento entre os alunos.

Os alunos que se encontrem impossibilitados de participar nas aulas poderão intervir a nível da contagem de tempos (no sentido de apurar a noção rítmica), da observação dos exercícios e respetiva elaboração de relatório (que dependerá da solicitação do professor).

9. Avaliação

9.1. Avaliação formativa contínua

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

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

9.2. Avaliação sumativa

A avaliação sumativa ou cumulativa decorre no final dos ciclos de aprendizagem, onde é efetuado um balanço das aprendizagens dos alunos, ou seja, trata-se de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das capacidades, competências e atitudes dos alunos, permitindo assim aferir acerca da classificação final (Batalha, 2004).

Esta avaliação baseia-se na acumulação de todas as informações da avaliação ao longo de todo o período letivo, acontecendo por norma na parte final das unidades didáticas.

9.3. Ficha de registo de avaliação sumativa da Danças Sociais

Nota: Utilizou-se a mesma ficha de registo de atividades rítmicas e expressivas (A.R.E) para as matérias alternativas de Danças Sociais e Tradicionais, contudo na ficha de danças tradicionais optou-se por retirar alguns dos parâmetros de avaliação, nomeadamente a postura e a expressividade, por serem algo subjetivas e por se considerar são despropositados para a matéria em questão.

Tabela 6. Componentes de avaliação de atividades rítmicas e expressivas

Escalas de Avaliação	Coordenação motora	Postura	Ritmo	Expressividade	Vivência relacional	Coreografias
18-20	Excelente relação entre os membros superiores e inferiores .	Excelente alinhamento corporal . Excelente estabilização da cintura escapular .	Excelente relação música / movimento .	Excelente comunicação corporal através do movimento . Excelente realização de gestos expressivos .	Excelente sincronização das ações individuais com as ações do parceiro . Excelente cooperação com o parceiro .	Excelente flexibilidade de raciocínio . Excelente capacidade de transmitir sensações .
14-17	Boa relação entre os membros superiores e inferiores .	Bom alinhamento corporal . Boa estabilização da cintura escapular .	Boa relação música / movimento .	Boa comunicação corporal através do movimento . Boa realização de gestos expressivos .	Boa sincronização das ações individuais com as ações do parceiro . Boa cooperação com o parceiro .	Boa flexibilidade de raciocínio . Boa capacidade de transmitir sensações .
10-13	Relaciona os membros superiores com os inferiores .	Algum alinhamento corporal . Alguma estabilização da cintura escapular .	Alguma relação música / movimento .	Alguma comunicação corporal através do movimento . Alguma realização de gestos expressivos .	Alguma sincronização das ações individuais com as ações do parceiro . Alguma cooperação com o parceiro .	Alguma flexibilidade de raciocínio . Alguma capacidade de transmitir sensações .
6-9	Coordena isoladamente os membros inferiores ou superiores .	Pouco alinhamento corporal . Pouca estabilização da cintura escapular .	Pouca relação música / movimento .	Pouca comunicação corporal através do movimento .	Pouca sincronização das ações individuais com as ações do parceiro . Pouca cooperação com o parceiro .	Alguma flexibilidade de raciocínio . Incapacidade de transmitir sensações .
0-5	Nenhuma coordenação.	Nenhum alinhamento corporal . Nenhuma estabilização da cintura escapular .	Nenhuma relação música / movimento .	Nenhuma comunicação corporal através do movimento .	Nenhuma sincronização das ações individuais com as ações do parceiro . Nenhuma cooperação com o parceiro .	Nenhuma flexibilidade de raciocínio . Incapacidade de transmitir sensações .

10. Planos de aula

Os planos de aula podem ser consultados no dossier de estágio.

11.Considerações finais

Concluída a unidade didática conjunta de atividades rítmicas e expressivas realizadas na piscina, ao longo do 2º e do 3º período, podemos aferir que os objetivos estipulados foram cumpridos.

Relativamente às danças sociais Valsa Lenta e Chá-Chá-Chá foi possível averiguar evolução na grande maioria dos alunos, sendo que todos tornaram-se aptos para a realizar a contagem correta e a sincronização com a música e dominaram o passo base com maior ou menor fluidez de movimentos. No caso específico da Valsa nem todos os alunos conseguiram efetuar o $\frac{1}{4}$ de volta, pois além de terem sido poucas aulas esses mesmos alunos não foram totalmente assíduos. No Chá-chá-chá os alunos não só efetuaram de forma correta o New York, Spot turn e as Aberturas como também demonstraram flexibilidade de raciocínio quando efetuaram as coreografias livres.

No que concerne às danças tradicionais os alunos demonstraram ser capazes de dominar as três coreografias de nível nomeadamente a Erva Cidreira, o Regadinho e o Sariquité, porém nem todos conseguiram efetuar de forma correta e fluída a coreografia elementar do Malhão (provavelmente os que tinham mais dificuldade precisavam de mais aulas). Há a realçar que foi possível melhorar aspetos como a forma da roda no espaço, questões de energia e tempos acertados, o acerto do passo e as transições entre figuras.

A estratégia de introduzir em todas as aulas da presente unidade didática com uma barra de folclore revelou-se muito eficiente. A barra permitiu não só contribuir para a ativação cardiovascular dos alunos mas também fornecer um grande vocabulário motor das danças abordadas, ao recorrer aos passos mais básicos e elementares das coreografias.

Em suma, os alunos evidenciaram grande entusiasmo e satisfação ao longo de toda a unidade didática de atividades rítmicas e expressivas, provavelmente por serem atividades alternativas às tradicionais e que nunca tinham tido antes. Acredita-se que foi muito positivo para os alunos, na medida em que ganharam um experienciaram um conjunto de vivências positivas e inovadores e que enriqueceram sem dúvida o seu currículo escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). *A Rotura – A Sistemática das Actividades Desportivas*. Edição VML. Torres Vedras.
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Correia, V. C. (2008). *A Dança na Educação Física – Contributo para a Educação para a Saúde na vertente da Educação Sexual. Estudo realizado no 3º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Licenciatura. Porto: FADUP.
- Costa, A. J., Ribeiro, J. R., Soares, L. M., & Sousa, P. J. (2011). *A Dança na Escola. Pedagogia e Didáctica da Expressão Corporal e Artística*. Realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico. Escola Superior de Educação Jean Piaget
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa Nacional de Educação Física, Ensino Básico, 3º Ciclo*.
- Lacerda, T., & Gonçalves, E. (2009). Educação estética, dança e desporto na escola. *Revista Portuguesa das Ciências do Desporto*, 9(1), 105-114. Retirado a 10 de Maio de 2012, de www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpcd/v9n1/v9n1a10.pdf
- Macara, A., & Batalha, A.P. (2007). O Ensino Da Dança Na Escola: Alguns Porquês Sobre A Sua Necessidade. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. Retirado a 9 de Maio de 2012, de <http://www.educacao-artistica.gov.pt/interven%C3%A7%C3%B5es/O%20ENSINO%20DA%20DAN%C3%87A-Ana%20Macara.pdf>

ANEXO G: Estrutura do plano de aula

Professor Estagiário: Carlos Vieira		Matéria:		Data:	Hora:	Tempo útil: 75'	
Turma:			Local:		Nº Alunos:		
Material:							
Objetivos Específicos (sumário):							
	Duração	Objetivos	Conteúdos	Operacionalização	Organização		
Inicial	11:35	5'					
	11:40						
	11:40	5'					
	11:50						
	3'	Transição. Medição FC - alunos					
Fundamental	11:35	5'					
	11:40						
		1'	Transição				
	11:35	5'					
11:40							
	3'	Transição					
Final	11:35	5'					
	11:40						

Alunos responsáveis pelo material: ...

Trabalho nas Aulas	Avaliação do Empenhamento Motor			
	PE	BE	EE	EA
Resistência				
Força				
Flexibilidade				
Matérias				

Obs.: ...

ANEXO H: Grelha de avaliação dos jogos coletivos de invasão

	1º Nível	2º Nível	3º Nível	4º Nível
Domínio de bola	Domínio insuficiente da bola (constantes perdas de bola).	Domínio de bola instável (algumas perdas de bola).	O aluno tem um domínio de bola estável.	O aluno tem um domínio de bola estável e criativo.
Ocupação do espaço	O aluno ocupa o espaço tendo como referência a bola, criando situações de aglomeração.	O aluno ocupa o espaço tendo em conta, não só a bola, mas também o objetivo de jogo (atingir o alvo).	O aluno ocupa o espaço de forma a apoiar os colegas de equipa e criar linhas de passe.	O aluno ocupa o espaço de forma estratégica, antecipa-se de modo a ocupar o local ideal para dar continuidade ao jogo
Progressão no campo	O aluno progride em função da bola, não tem em conta o alvo.	O aluno progride não só em função da bola mas também em função ao alvo.	O aluno progride em função dos adversários, bola, alvo e colegas.	O aluno progride de forma estratégica. Através de ações organizadas em torno do alvo e a bola avança relativamente ao espaço de jogo.
Cooperação	O aluno não coopera com os colegas na criação de linhas de passe, ocupação de espaços e progressão do campo.	O aluno tem uma cooperação oportunista, só cooperando quando se encontra perto da ação.	O aluno tem uma cooperação consciente com os seus colegas, permitindo criar situações táticas no jogo.	O aluno tem uma cooperação automática e subconsciente. Alternância intencional entre o jogo direto e indireto.

ANEXO I: Grelha de avaliação de voleibol

	1º Nível – Jogo Estático (6-9v)	2º Nível – Jogo Anárquico (10-14v)	3º Nível – Consecução Rudimentar dos 3 Toques (15-17v)	4º Nível – Consecução Elaborada dos 3 Toques (18-20v)
Serviço	Grande percentagem de serviços falhados devido a um mau enquadramento e batimento de bola.	A percentagem de serviços falhados diminui devido a um melhor enquadramento e batimento de bola do que o anterior.	A percentagem de serviços falhados diminui relativamente à verificada no 2º nível; Bom enquadramento e batimento de bola.	A percentagem de serviços falhados diminui relativamente à verificada no 3º nível. Muito bom enquadramento e batimento de bola.
Receção	Ausência de deslocamentos.	Deslocamento tardio dos apoios em direção à bola; Superfícies de batimento não orientadas para a zona do passador.	Ação coordenada dos membros superiores e inferiores; Orientação dos segmentos corporais para o local de envio da bola (zona onde está o passador).	Elevado número de bolas interceptadas na receção e com eficácia: dirigidas para a zona do passador. Deslocamentos atempados dos apoios em direção à bola;
Ataque	A troca de bola entre os jogadores é praticamente nula; O ataque reduz-se a 1 toque; O gesto técnico é efetuado sem domínio: movimentos explosivos e descontrolados.	O ataque tem fraca eficácia, trajetórias de bola altas e finalização do ataque no espaço afastado da rede; Reenvios de 1 e 2 toques.	Os reenvios de 1 e 2 toques diminuem: surge com mais frequência a realização dos 3 toques; O ataque revela fraca eficácia ofensiva, devido a não haver progressão da bola para a rede;	A principal arma de ataque surge com o 3º toque; A construção do ataque é organizada: o passador orienta-se perpendicularmente à rede, o jogador atacante coloca-se paralelamente à rede, o que lhe permite atacar em todas as direções.
Defesa	Não existe intencionalidade na ação defensiva; Os jogadores adotam atitude de “espera”, em posição vertical.	Defesa normalmente estática: surgem ocasionalmente ações individuais vigilantes;	A defesa surge como meio de 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; A rutura do jogo surge, fundamentalmente, devido a ataques eficazes.
Ocupação do espaço	Imobilidade do jogador; Ocupação não racional do espaço.	Aglutinação no ponto de queda, o que provoca indiferenciação de funções.	Descentralização em torno da bola; Estabelecem-se relações no espaço de jogo o que confere mais dinamismo.	Consciencialização da importância da coordenação das funções entre os jogadores; A comunicação entre jogadores é constante: predominância da verbal; Os jogadores demonstram elevado dinamismo para agir.

ANEXO J: Grelha de avaliação de basebol

Data:								
Local:	Ataque				Defesa			
Modalidade: Basebol								
Avaliação	Pega	Batimento	Corrida de bases	Conquista da base seguinte	Lançamento	Receção	Leitura do jogo	Faz chegar a bola a base
MUITO INSUFICIENTE (0 a 5v) Não realiza								
INSUFICIENTE (6 a 9v) Realiza mas não respeita as componentes								
SUFICIENTE (10 a 13v) Realiza algumas componentes								
BOM (14 a 17v) Realiza a maioria das componentes								
MUITO BOM (18 a 20v) Realiza todas as componentes								

ANEXO K: Grelha de avaliação de ginástica

FICHA DE AVALIAÇÃO EM GINÁSTICA					
	MUITO INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM	MUITO BOM
	Não realiza	Realiza incorretamente	Realiza com muitas incorreções	Realiza com algumas incorre.	Realiza corretamente
	0 - 5 valores	6 - 9 valores	10 - 13 valores	14 - 17 valores	18 - 20 valores
Avião	Tronco paralelo solo Extensão MS no prolonga/ do tronco Eleva 1 MI extensão (paralelo+prolonga/) Extensão MI apoio Olhar para a frente				
Cambalh. à frente	MI e pés unidos Mãos largura ombros Queixo no peito Impulsão MI Corpo engrupado Exten. MI+Elev. MS				
Roda	AvançaMI/ElevaMS Apoio à frente do pé Apoios em linha reta MI passam vertical Extensão+afasta MI Olhar para às mãos Final em né+MIext				
Cambalh. à retaguarda	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				
Ponte	Extensão do cotovelo Extensão do joelho Apoios (mãos) à largura dos ombros Orientação das mãos Elevação da bacia Linha de ombros 90°				
Pino de braços	AvançaMI/ElevaMS Apoio bem à frente Mãos largura ombros Balanço MI extensão Alinhar segmentos Olhar para as mãos Verticalidade (3seg)				
Bandeira	Afastamento dos MI MS elevação lateral Extensão dos joelhos Mantém a posição Pernas em total contato com o solo				
Elemento ligação	Continuidade e fluidez do movimen. Definição de posição inicial e final				

ANEXO L: Grelha de avaliação de atletismo

Avaliação	Corridas			Saltos			Lançamentos	
	Criar Vel.	Cons. Vel.	Transm. Testemunho	Criar Vel.	Tran. Vel.	Cons. Vel.	Criar Vel.	Tran. Vel.
Muito Bom 18-20 Realiza todas as componentes								
Bom 14-17 Realiza a maioria das componentes								
Suficiente 10-13 Realiza algumas componentes								
Insuficiente 6-9 Realiza mas não respeitas as componentes								
Muito Insuficiente 0-5 Não realiza								

ANEXO M: Grelha de avaliação das atividades rítmicas e expressivas

Escala de Avaliação	Parâmetros					
	Coordenação motora	Postura	Ritmo	Expressividade	Vivência relacional	Coreografias
Nível 1 (0-5v)	Nenhuma coordenação.	Nenhum alinhamento corporal. Nenhuma estabilização da cintura escapular.	Nenhuma relação música / movimento.	Nenhuma comunicação corporal através do movimento	Nenhuma sincronização das ações individuais com as ações do parceiro	Nenhuma flexibilidade de raciocínio. Incapacidade de transmitir sensações
Nível 2 (6-9v)	Coordena isoladamente os membros inferiores ou superiores.	Pouco alinhamento corporal. Pouca estabilização da cintura escapular.	Pouca relação música / movimento.	Pouca comunicação corporal através do movimento.	Pouca sincronização das ações individuais com as ações do parceiro. Pouca cooperação com o parceiro.	Alguma flexibilidade de raciocínio. Incapacidade de transmitir sensações
Nível 3 (10-13v)	Relaciona os membros superiores com os inferiores.	Algum alinhamento corporal. Alguma estabilização da cintura escapular.	Alguma relação música / movimento.	Alguma comunicação corporal através do movimento. Alguma realização de gestos expressivos.	Boa sincronização das ações individuais com as ações do parceiro. Boa cooperação com o parceiro.	Alguma flexibilidade de raciocínio. Alguma capacidade de transmitir sensações.
Nível 4 (14-17v)	Boa relação entre os membros superiores e inferiores.	Bom alinhamento corporal. Boa estabilização da cintura escapular.	Boa relação música / movimento.	Boa comunicação corporal através do movimento. Boa realização de gestos expressivos.	Boa sincronização das ações individuais com as ações do parceiro. Boa cooperação com o parceiro.	Boa flexibilidade de raciocínio. Boa capacidade de transmitir sensações.
Nível 5 (18-20v)	Excelente relação entre os membros superiores e inferiores.	Excelente alinhamento corporal. Excelente estabilização da cintura escapular.	Excelente relação música / movimento.	Excelente comunicação corporal através do movimento. Excelente realização de gestos expressivos.	Excelente sincronização das ações individuais com as ações do parceiro. Excelente cooperação com o parceiro.	Excelente flexibilidade de raciocínio. Excelente capacidade de transmitir sensações

ANEXO N: Fotos das aulas de atividades rítmicas e expressivas



Tratamento dos dados: Quadro de Apresentação

Tempo Absoluto Observação: _____

Duração Absoluta dos Episódios de Instrução: _____ Duração relativa: _____

Ocorrências absolutas de ciclos de FB: _____ Ocorrências relativas: _____

Duração Absoluta de Organização da Classe: _____ Duração relativa: _____

Duração Absoluta de Tempo de prática: _____ Duração relativa: _____

Observações: ...

ANEXO P: Cartaz da conferência no âmbito das atividades de estágio



Escola Secundária Jaime Moniz
Núcleo de estágio de Educação Física
2012/13

Conferência:
“Inovação/Empreendedorismo – Constrói o teu futuro”

Conteúdos a abordar

- Cinco etapas para empreender;
- Características dos empreendedores;
- As contribuições dos empreendedores para a sociedade;
- Casos de inovação/empreendedorismo:
 - Eng. Lígia Gonçalves – Aplicação móvel *WalkMe*;
 - Dr. Cristian Berim – co-fundador do Living Funchal Health Club.

Dia: 15 maio 2013

Hora: 9h45min – 11h15min

Local: Sala de Conferências

Aberto a alunos, professores e funcionários

ANEXO Q: Questionário da ACPC aos docentes de EF

Avaliação da Condição Física

Com o presente questionário pretende-se recolher dados acerca das formas de trabalho e avaliação da condição física implementados pelos professores de Educação Física. Os dados recolhidos serão tratados e apresentados no módulo “Avaliação da condição física”, da ação científico-pedagógica “A avaliação em Educação Física: uma abordagem prática a nível macro”. Garantimos a confidencialidade e o anonimato dos dados, pelo que agradecemos sinceridade nas suas respostas.

1. O trabalho da condição física desenvolvido nas aulas, ao longo do ano letivo, é suficiente para ganhos significativos na aptidão física relacionada com a saúde?

Sim

Não

2. O número de horas semanais, da disciplina de Educação Física, é suficiente para um trabalho harmonioso da condição física dos alunos?

Sim

Não

2.1 Se respondeu “Não”, quantas horas semanais seriam necessárias? _____

3. A condição física deve ser avaliada como matéria de ensino em Educação Física?

Sim

Não

4. Concorda com a aplicação da bateria de testes Fitnessgram como instrumento de avaliação da condição física?

Sim

Não

4.1 Se respondeu “Não”, qual o instrumento mais adequado para esta avaliação?

5. Quais as principais dificuldades que encontra na avaliação da condição física dos alunos? (Assinale com “X” uma ou mais opções)

Recursos materiais

Fiabilidade dos resultados

Cumprimento das normas da bateria de testes

Outra: _____

6. Trabalha as capacidades condicionais nas suas aulas?

Sim

Não

6.1 Se respondeu “Sim”, como administra o trabalho das capacidades condicionais nas suas aulas? (Assinale com “X” uma opção)

Isoladamente. De que forma?

Integrado nas matérias. De que forma?

7. Como avalia a condição física nas suas aulas? (Assinale com “X” uma opção)

Bateria de testes Fitnessgram

Bateria de testes Eurofit

Outra bateria de testes

Não realiza avaliação

8. No que concerne ao trabalho da condição física: (Assinale com “X” uma opção)

Quanto tempo de aula utiliza neste tipo de trabalho?

10 Minutos

15 Minutos

20 Minutos

Especifique, se utiliza outro intervalo de tempo: _____

Em que momento da aula?

Início

Meio

Fim

Periodicidade da carga:

Por período letivo

Por mesociclo

Outro: _____

9. Considera que a avaliação da condição física deixará de ser pertinente após a nota da disciplina deixar de ser contabilizada na média dos alunos?

Sim

Não

Porquê?

Obrigado pela sua colaboração.