

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Dario João Macedo Lino Gonçalves**

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

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

setembro | 2011

UMA

Rel





**MESTRADO EM ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO  
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO  
ESTÁGIO PEDAGÓGICO  
ESCOLA SECUNDÁRIA JAIME MONIZ  
2º ANO**

**RELATÓRIO DO ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA REALIZADO NA  
ESCOLA SECUNDÁRIA JAIME MONIZ**

Relatório apresentado para a obtenção da habilitação profissional em ensino

**Professor Orientador:** Professor Doutor Hélder Arsénio Lopes

**Professora Coorientadora:** Mestre Ana Luísa Correia

**Dario João Macedo Lino Gonçalves**

Setembro de 2011

## **Agradecimentos**

À minha querida mulher Marília e à minha maravilhosa filha Vera que muito apoio prestaram e compreensão demonstraram.

À Professora Doutora Maria Luísa Carvalho que, desempenhando funções de Orientação Pedagógica, contribuiu através da sua exigência, do seu exemplo, da sua experiência e das suas orientações consubstanciadas de conteúdo, para o despertar de um olhar mais profundo e crítico sobre a prática pedagógica e o sistema educativo vigente.

À Mestre Ana Luísa Correia que, desempenhando funções de Coorientação Científica, contribuiu para que fossemos mais assertivos, reflexivos e ponderados em todas as actividades realizadas.

Ao meu colega Mário Botelho que, pelo seu rigor, persistência e atitude crítica, elevou a fasquia relativa aos desafios que constituíram este Estágio Pedagógico.

À Escola Secundária Jaime Moniz pela hospitalidade, cooperação e disponibilidade demonstrada.

Ao Grupo Disciplinar de Educação Física pelo acolhimento, debate de ideias e partilha de conhecimentos e experiências.

Finalmente, ao Orientador deste relatório, Professor Doutor Hélder Lopes, pelos seus sábios conselhos que contribuíram para que a nossa acção pedagógica usufruísse de uma intencionalidade para além do “*hic et nunc*”.

## **Resumo**

O presente relatório de estágio de Educação Física (EF), realizado na Escola Secundária Jaime Moniz (ESJM), pretende reflectir, de forma sustentada no conhecimento científico, o percurso formativo do professor estagiário na sua formação inicial para desenvolver a capacidade de sistematizar o conhecimento tratado e produzido durante este ano lectivo, e articulá-lo de forma coerente e intencional para promover a sua aplicação na prática pedagógica que se pretende eclética.

Neste âmbito, procedeu-se ao enquadramento contextual da ESJM para adequar os trabalhos efectuados durante o estágio com base nas particularidades do meio onde nos inserimos. Assim, foram desenvolvidos diversos trabalhos de planeamento, controlo e avaliação decorrentes da prática lectiva, nos quais requereram uma gestão adequada do processo de ensino-aprendizagem. A assistência às aulas do professor estagiário e do professor experiente permitiu auxiliar a nossa preparação e desenvolvimento das aulas. Foram ainda desenvolvidas duas actividades de natureza científico-pedagógica (individual e colectiva), uma actividade de integração no meio e de intervenção na comunidade escolar. Estas foram enquadradas no estágio pedagógico com o objectivo de responder às necessidades decorrentes da prática pedagógica no contexto escolar.

Esta prática de estágio permitiu-nos dominar um conjunto de instrumentos e métodos de investigação que contribuíram não só para uma acção pedagógica mais eficaz e reflexiva, como para a operacionalização de um suporte teórico que oriente a futura actividade profissional aquando da integração no sistema educativo.

A multiplicidade de funções, característica dominante da prática de estágio, permitiu-nos desenvolver a capacidade de gestão sistematizada, do tempo disponível para o desenvolvimento adequado e eficaz do processo de ensino-aprendizagem.

Os comportamentos solicitados neste mestrado contribuíram para o germinar do gosto pela pesquisa, reflexão, produção e apresentação de conhecimentos inerentes à prática pedagógica.

**Palavras-chave:** *Estágio Pedagógico, Educação Física, processo de ensino-aprendizagem.*

## **Resume**

The present work reports the period of training of Physical Education carried out in the high school Jaime Moniz and intends to explain the formative journey of the trainee teacher in his initial formation, sustained in the scientific knowledge, to develop the capacity of systematizing the knowledge produced during this school year, and articulate it in a deliberate and coherent form to promote its application in the practical pedagogical one intends to be eclectic.

We have proceeded to the contextual framing of the ESJM to adequate the works that have been made during the training year to the singularities of the environment. Therefore, we developed several planning, controlling and evaluation works that were derivate from the learning practice, which required an adequate management of the teaching-learning process and where the assistance of the other trainee and the supervisor teacher classes helped us to prepare and develop our own classes. There were also developed two activities of scientific and pedagogical nature, one concerning the environment integration and one related to the intervention in the school community. These were part of the training process with the purpose to respond the needs that followed our pedagogical practice in school context.

This practice during the training period permitted to control an assembly of instruments and approaches of investigation that contributed not just for a reflexive and more efficient pedagogical action, as for to support to the future professional activity.

The multiplicity of functions was the dominant characteristic of the training period that allowed developing the ability of managing the available time for the efficient and adequate development in the teaching-learning process.

We conclude that the behaviors requested in this master contributed for stimulating research, reflection, production and presentation of the pedagogical knowledge inherent to the practice.

**Keywords:** *Pedagogical training period, Physical Education, process of education-learning.*

## Índice

Introdução .....	9
1. Enquadramento contextual .....	11
1.1. Caracterização da escola .....	11
1.2. Turmas atribuídas.....	16
1.2.1. Caracterização das turmas .....	17
1.2.2. Organização curricular .....	20
1.3. Critérios de avaliação da disciplina de Educação Física.....	22
1.3.1. Domínio Sócio-Afectivo .....	22
1.3.2. Domínio Psicomotor.....	23
1.3.3. Domínio Cognitivo.....	25
2. Prática lectiva.....	28
2.1. Gestão do processo de ensino-aprendizagem.....	28
2.1.1. Modelos de ensino utilizados na planificação das aulas de Educação Física .....	32
2.1.2. Planeamento das matérias de ensino .....	35
2.1.3. Operacionalização da prática lectiva.....	37
2.1.4. Unidades didácticas .....	39
2.1.4.1. Avaliação diagnóstico.....	41
2.1.4.2. Categorização dos objectivos pedagógicos.....	41
2.1.4.3. Estilos de ensino .....	43
2.1.4.3.1. Liderança e disciplina .....	44
2.1.4.3.2. Formação de grupos .....	48
2.1.4.3.3. Organização dos espaços.....	48
2.1.4.4. Documentos de apoio das matérias de ensino.....	49
2.1.4.5. Relação entre as matérias de ensino.....	50
2.1.5. Direcção de turma .....	54
2.2. Assistência às aulas .....	56
3. Actividade de natureza científico-pedagógica.....	59
3.1. Acção científico-pedagógica colectiva .....	60
3.2. Acção científico-pedagógica individual.....	67
4. Actividade de intervenção na comunidade escolar.....	73
5. Actividade de integração no meio .....	77

5.1. Estudo Caso.....	77
5.2. Actividade de extensão curricular.....	81
6. Conclusões.....	84
7. Recomendações/sugestões.....	86
Bibliografia.....	88
Apêndices.....	94
Apêndice I – Planeamento anual das matérias de ensino.....	95
Apêndice II – Plano de aula tipo.....	98
Apêndice III – Questionário aplicado à Direcção Executiva sobre a distribuição dos horários na disciplina de Educação Física.....	101
Apêndice IV – Questionário aplicado ao ex-Delegado do grupo de EF da ESJM sobre a distribuição dos horários na disciplina de EF.....	103
Apêndice V – Resultados da aptidão física do aluno participante no Estudo Caso.....	105
Apêndice VI – Plano de intervenção para o desenvolvimento da aptidão muscular.....	107
Apêndice VII – Plano de intervenção para o desenvolvimento da flexibilidade.....	109
Apêndice VIII – Resumo da Acção Científico-Pedagógica Individual.....	111
Apêndice IX – Questionário aplicado na caracterização das práticas dos professores de EF sobre o desenvolvimento da condição física nas suas aulas.....	113
Apêndice X – Questionário de satisfação da Acção Científico-Pedagógica Individual.....	116
Apêndice XI – Resumo da Acção Científico-Pedagógica Colectiva.....	118
Apêndice XII – Questionário aplicado na caracterização dos modelos de planificação utilizados pelos professores de EF, no ensino secundário, no concelho do Funchal.....	120
Apêndice XIII – Imagens da Acção de Extensão Curricular.....	124
Apêndice XIV – Imagens da Acção de Intervenção na Comunidade Escolar.....	126
Apêndice XV – Ficha de Aluno.....	129

*“Cada fracasso ensina ao homem algo que  
ele necessita de aprender”.*

(Charles Dickens, citado por Sampaio, 2006, p. 79)

## **Introdução**

Este relatório pretende reflectir sobre a prática pedagógica por nós desenvolvida durante o Estágio Pedagógico realizado na Escola Secundária Jaime Moniz (ESJM). Assim, de acordo com os objectivos definidos pelo regulamento do Mestrado em Ensino de Educação Física nos ensinos Básico e Secundário (2008), o estágio pedagógico pretende estimular o pensamento crítico do professor estagiário durante a actividade educativa, pela solicitação da realização de diversas Acções que pretendem desenvolver a capacidade de investigação, de inovação e de gestão, como também uma atitude reflexiva durante a prática lectiva, sustentada pela pesquisa e investigação.

Pretende-se, assim, que os professores de Educação Física, na sua formação inicial, ganhem e demonstrem competências na compreensão e aplicação dos conteúdos adquiridos durante a formação académica, bem como capacidade de investigação e articulação dos conhecimentos anteriormente apreendidos com os produzidos em real processo de ensino de forma contextualizada. Este processo objectiva a capacidade do professor estagiário resolver os problemas suscitados pela prática lectiva no sentido de estimular à reflexão e à manifestação de juízos de informação que permitam desenvolver uma prática pedagógica responsável e coerente que contribua para alcançar os objectivos definidos pelo Programa Nacional de Educação Física (PNEF).

Segundo Huberman (1989), o professor na primeira etapa do seu ciclo de vida profissional caracteriza-se pela necessidade de sobrevivência resultante do choque com a nova realidade onde se insere. Contudo, apresenta entusiasmo pela fase de descoberta e experimentação, e orgulho por pertencer à classe docente e por ser responsável pela educação de um grupo de alunos. As suas principais preocupações centram-se em si mesmo, na forma de lidar com a distinção entre os ideais e a realidade.

Considerámos ser necessária esta preocupação, para que a prática pedagógica seja devidamente sustentada e, conseqüentemente, contribua para que o professor se sinta mais seguro das suas acções durante o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, para promover a prossecução dos objectivos acima referidos, o professor deve desenvolver a capacidade de comunicar adequadamente com os seus alunos e demais comunidade educativa, apresentar uma atitude de inconformismo perante o conhecimento adquirido que lhe permita elevar a sua cultura e o seu desempenho, e deve desenvolver a capacidade de superar as dificuldades e desafios que emergem sistematicamente da prática pedagógica, de modo a promover o espírito de excelência

nas funções que desempenha e, desta forma, proporcionar um ensino de qualidade crescente aos seus alunos.

A solicitação destes comportamentos ao professor, que inicia a sua formação, desencadeia transformações positivas nas suas competências enquanto docente, porque “*O professor ao reflectir sobre as suas práticas, aprende durante toda a sua carreira profissional*” (Viveiros, 2004, p. 111).

O presente relatório apresenta as reflexões desenvolvidas nas várias actividades produzidas no estágio pedagógico, de modo a sistematizar as competências adquiridas e torná-las acessíveis a consulta posterior.

Assim, este relatório está estruturado da seguinte forma:

No ponto 1 – ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL, procedemos ao enquadramento da prática desenvolvida, através da caracterização da escola no sentido de conhecer os seus recursos e as suas potencialidades, abordamos o processo da atribuição das turmas, a sua caracterização e a organização curricular a aplicar para o ano lectivo e, por fim, referimos os critérios de avaliação como enquadramento essencial para iniciar a prática lectiva.

No ponto 2 – PRÁTICA LECTIVA, apresentamos as reflexões acerca da prática lectiva, destacando a gestão do processo de ensino-aprendizagem e a assistência às aulas. Relativamente à gestão do processo de ensino-aprendizagem, discutimos os temas relacionados com os modelos de ensino utilizados para a planificação das aulas de Educação Física (EF), com o planeamento das matérias de ensino, com a operacionalização da prática lectiva, com a elaboração e gestão das Unidades Didácticas, e com a direcção de turma.

No ponto 3 – ACTIVIDADES DE NATUREZA CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA, reflectimos sobre os temas que emergiram da necessidade de solucionar problemas decorrentes da prática lectiva.

No ponto 4 – ACTIVIDADE DE INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE, desenvolvemos a actividade denominada “*Liceu em Movimento*”, que serviu para a promoção de hábitos de vida activos na comunidade escolar, até então centrada na sensibilização junto dos alunos durante as aulas de Educação Física (EF).

No ponto 5 – ACTIVIDADES DE INTEGRAÇÃO NO MEIO, desenvolvemos o tema do Estudo Caso e da actividade de extensão curricular.

Uma vez que o presente relatório está assente numa lógica de interligação entre os diversos pontos, colocamos hiperligações para auxiliar a consulta.

## **1. Enquadramento contextual**

### **1.1. Caracterização da escola**

A Escola Secundária Jaime Moniz (ESJM) enquadra-se no ensino público da República Portuguesa e centra a sua missão na formação educativa dos jovens que frequentam o ensino secundário na Região Autónoma da Madeira (RAM).

O Liceu, antiga designação da ESJM, surgiu em 1837, quando vigorava o regime Monárquico. O edifício-sede actual foi criado durante o Estado-Novo em 1942. Actualmente, a escola continua a ser influenciada pelo conservadorismo dessa época, de tal modo que o seu lema é “Tradição e Modernidade” cujo significado visa aprender com o passado, que constitui um dos pilares da sua identidade, para se abrir para a mudança, numa atitude dinâmica, de inconformismo e de inovação, apostando na formação dos alunos para a cidadania, para a competência, para a democracia, para a qualidade, para a exigência e para a excelência (Escola Secundária Jaime Moniz).

Assim, para leccionar nesta escola, o professor o deverá adoptar um comportamento idóneo que lhe permita enquadrar-se na filosofia da escola para que esta mantenha a sua identidade e cumpra com a sua vocação. Apesar do parecer nem sempre corresponder ao ser, o professor deverá adequar a sua imagem à imagem da escola, evitando vestuário pouco próprio e ser possuidor de linguagem consentânea com a função que desempenha. A importância desta adaptação deve-se ao facto do professor constituir um modelo de rigor, exigência, disciplina e competência para os seus alunos.

Esta escola está vocacionada para o prosseguimento de estudos no ensino superior, apresentando uma “*maior percentagem de alunos que ingressam nas áreas da Saúde (Medicina) e nas áreas do Direito e da Economia*” (Escola Secundária Jaime Moniz). Deste modo, o professor deverá esperar um público-alvo com grandes expectativas relativamente às avaliações e, simultaneamente, com vontade para alcançar os seus objectivos. Porém, esta exigência dos alunos e dos seus encarregados de educação implica uma boa preparação do professor ao nível do seu planeamento, do conhecimento das capacidades dos seus alunos e do domínio dos conteúdos a abordar de modo a contribuir para a aquisição e consolidação das aprendizagens e, conseqüentemente, para o máximo aproveitamento na disciplina.

A ESJM, para além de pretender uma educação que favoreça a qualidade das aprendizagens dos seus alunos, aposta na formação para a cidadania, através da oferta

de “*um conjunto de actividades de enriquecimento e de complemento curricular que contemplam diversas iniciativas, Projectos e Clubes*” (Escola Secundária Jaime Moniz).

As Actividades de Complemento Curricular / Enriquecimento Curricular de maior destaque para a nossa área de conhecimento são o Clube de “Dança”, as “Actividades Rítmicas e Expressivas” e a “Escola Saudável”.

Deste modo, enquadrámos as nossas Acções de Extensão Curricular e de Intervenção na Comunidade Educativa de modo a contribuir para este propósito e que poderá ser analisado no [ponto 4](#) e no [ponto 5.2](#) deste documento.

Tendo em conta que o presente relatório se centra no processo desenvolvido ao longo do estágio pedagógico na disciplina de EF, enfatizamos apenas as informações mais relevantes acerca da caracterização da ESJM que se relacionem directamente com este tema.

Os espaços desportivos pertencentes à escola são: um pavilhão desportivo, uma piscina coberta, um campo de futebol com relvado sintético, um ginásio, um polidesportivo e diversos balneários. O campo de Futebol é subdividido em quatro campos mais reduzidos de modo a permitir a prática simultânea de EF a quatro turmas. De forma idêntica, o pavilhão e a piscina coberta são subdivididos em dois espaços de forma a possibilitar a prática simultânea de EF para duas turmas. Apesar de não estar contemplado na distribuição dos espaços a utilizar pelo grupo disciplinar de EF, existe uma sala de esgrima (adstrita ao IDRAM) com uma área que permite a prática de algumas matérias da EF, nomeadamente as Actividades Rítmicas Expressivas.

Ao conhecermos as instalações disponíveis para a prática pedagógica da disciplina de EF, procurámos rentabilizar as instalações na sua polivalência, de modo a não nos tornarmos reféns do sistema de rotatividade das instalações adoptada pelo grupo disciplinar.

Como todas as escolas do país, a ESJM possui autonomia no que concerne à sua Administração Educativa expressa através do Projecto Educativo (PE), Regulamento Interno (RI) e Plano Anual da Escola.

O PE da ESJM pretende dar continuidade à tradição, à cultura e à história da escola, pretendendo ainda construir o futuro através das suas referências sócio-culturais, responsáveis pela formação de qualidade da grande maioria dos licenciados e das pessoas da cultura desta terra.

Ao analisá-lo, verificámos que, inicialmente, o PE faz uma caracterização da escola: enquadramento histórico, social, geográfico e cultural, a componente humana,

número de alunos inscritos (2004/2005), docentes (2003/2004), caracterização física, e oferta curricular. Apresenta as taxas de progressão, aprovação e retenção (2003/2004), e as actividades de complemento curricular. Refere ainda os princípios, os objectivos e as áreas de intervenção/metastas que identificam e orientam a escola. Por último, salienta um processo avaliativo anual que verifique a eficácia das acções inscritas no projecto educativo perante aquilo que se deseja. Salienta que *“Cada nível da instituição escolar, cada aluno, professor, funcionário, encarregado de educação, dirigente, é responsável e deverá ser responsabilizado, dentro das suas competências, pelo desenvolvimento dos objectivos deste projecto e pela sua adequada implementação”* (Projecto Educativo, s/d, p. 2).

Nesta pesquisa, verificámos que o termo Desporto só aparece relacionado com o Curso Tecnológico de Desporto, que é referido na oferta curricular, e que o termo Educação Física surge na caracterização da escola (docentes). No que concerne à actividade física e desportiva, existe o projecto “Escola Saudável”, como actividade de complemento curricular, inserido num leque de outras actividades que pretende orientar os jovens para uma formação integral.

Este projecto apresenta como público alvo todos os alunos dos diversos anos de escolaridade do curso diurno, professores e funcionários da escola. Os seus objectivos relacionados com a nossa área de conhecimento são: sensibilizar os alunos para a criação de hábitos de vida saudáveis e implementar nos alunos uma cultura física numa vertente da educação para a saúde. Para controlar a prossecução destes objectivos, o PE evoca a realização da avaliação da Aptidão Física, através da aplicação de alguns testes e medições da bateria de testes do FITNESSGRAM® e outros indicadores de saúde (controlo da pressão arterial, percentagem de massa gorda, perímetro abdominal, peso, altura, resistência aeróbia e um rastreio da glicemia).

Deste modo, conhecendo o que determina o PE, sugerimos que este rentabilize as mais-valias da disciplina de EF para desencadear transformações nos alunos de acordo com os objectivos a que se propõe alcançar.

“Esta Escola Secundária empenhar-se-á na realização dos objectivos previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo para o Ensino Secundário...”  
(Projecto Educativo, s/d, p. 39).

Tendo em conta que os princípios orientadores do PE estão baseados na Lei de Bases do Sistema Educativo para o Ensino Secundário, a disciplina de EF deveria surgir como um meio para atingir essas finalidades, uma vez que potencia um conjunto de comportamentos que favorecem não só uma educação para a cidadania, como também a concentração de um conjunto de situações semelhantes às que os alunos encontrarão futuramente no mundo laboral e às exigências que serão impostas pela sociedade.

Como as competências que pretendíamos desenvolver nos alunos, no âmbito da disciplina de EF, decorrem dos fins apresentados pelo PNEF, os alunos deverão evoluir ao longo do processo educativo da disciplina em direcção aos quatro princípios fundamentais que esta aponta:

“A garantia de actividade física correctamente motivada, qualitativamente adequada e em quantidade suficiente, indicada pelo tempo de prática nas situações de aprendizagem, isto é, no treino e descoberta das possibilidades de aperfeiçoamento pessoal e dos companheiros, e numa perspectiva de educação para a saúde;

A promoção da autonomia, pela atribuição, reconhecimento e exigência das responsabilidades que podem ser assumidas pelos alunos, na resolução dos problemas de organização das actividades e de tratamento das matérias;

A valorização da criatividade, pela promoção e aceitação da iniciativa dos alunos, orientando-a para a elevação da qualidade do seu empenho e dos efeitos positivos da actividade;

A orientação da sociabilidade no sentido de uma cooperação efectiva entre os alunos, associando-a à melhoria da qualidade das prestações, especialmente nas situações de competição entre equipas, e também ao clima relacional favorável ao aperfeiçoamento pessoal e ao prazer proporcionado pelas actividades.” (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001, p. 9)

Desta forma, a EF poderá contribuir para que o PE possa ter resultados mais efectivos e consistentes na transformação dos alunos para uma melhor educação, que promova o prosseguimento de estudos no ensino superior e que solicite comportamentos associados a esta opção (pensamento crítico, trabalho em equipa, desenvolvimento do espírito de excelência e de iniciativa, potenciar a identificação de problemas e a escolha das soluções mais vantajosas).

A partir destas indicações mais abrangentes, o grupo disciplinar poderá definir os objectivos específicos para que tais orientações sejam exequíveis, exigindo, assim,

aos professores a capacidade de definir objectivos operacionais que culminem na indução dos comportamentos pretendidos por parte dos alunos.

Deste modo, os instrumentos de avaliação devem estar em consonância com os objectivos definidos, de forma a controlar e avaliar as directrizes propostas pelo PE.

No que concerne à distribuição dos horários da disciplina de EF, a ESJM organiza-os com 2 blocos de 90 minutos, como preconiza o artigo 10º do RI da escola, dificultando a prossecução das finalidades definidas pelo PNEF para o ensino secundário, no qual delibera a condição de existir “*no mínimo três sessões de Educação Física por semana, desejavelmente em dias não consecutivos, por motivos que se prendem, entre outros, com a aplicação dos princípios do treino e o desenvolvimento da Aptidão Física na perspectiva de Saúde*” (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001, p. 22).

De modo, a conhecer a adopção deste horário para a escola, abordámos a Direcção Executiva através de um questionário composto por duas questões abertas. Após análise das respostas, concluímos que a distribuição se justifica pela falta de instalações físicas para comportar o número de turmas em cada ano lectivo e pela matriz dos Cursos Científico-Humanísticos, do Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de Julho.

No entanto, respondendo ao mesmo questionário, o ex-Delegado do grupo de EF afirmou que a existência de 2 blocos de 90 minutos são mais fáceis de enquadrar nos horários das turmas da escola, quando comparado com o que preconiza o PNEF. Referiu que havia proposto, informalmente, à Direcção Executiva a alteração do horário das aulas de EF para 2 tempos de 45 minutos e 1 blocos de 90 minutos, proposta recusada sem que antes tivessem sido ponderadas as mais-valias desta opção, visto que apenas evocaram os transtornos organizacionais para a viabilização de tal modificação.

Uma vez que a escola está legalmente sustentada para aplicar esta distribuição aos horários de EF, considerámos que o professor deverá ter a preocupação de encontrar uma solução para este problema, que poderá passar pela solicitação de trabalhos não presenciais nos dias em que os alunos não tiverem aulas desta disciplina. Este foi o caminho por nós seguido. De modo a aferir se este trabalho era significativo para desencadear melhorias na condição física e, simultaneamente, desenvolver a autonomia dos alunos, realizámos o nosso Estudo Caso neste âmbito, o qual apresentou resultados positivos, que confirmaram a importância deste tipo de actividades não presenciais. Este trabalho poderá ser consultado no [ponto 5.1](#).

## **1.2. Turmas atribuídas**

Na primeira reunião com o Orientador Pedagógico, para a definição das tarefas a desenvolver no início do estágio pedagógico, fomos informados que teríamos duas turmas de níveis de escolaridade diferentes, uma do 12º ano e outra do 10º ano, nas quais, de forma autónoma e responsável, realizaríamos a nossa prática de ensino supervisionada, com o objectivo de podermos vivenciar realidades distintas e, com isso, enriquecer a nossa formação.

Relativamente ao balanço final neste âmbito, ficámos melhor preparados para assumir a prática pedagógica, uma vez que esta experiência permitiu-nos adquirir rotinas e instrumentos muito diferenciados, relacionados com o diagnóstico, planeamento, controlo e avaliação inerentes às actividades ocorridas nas aulas durante o ano lectivo. Permitiu ainda conhecer diferentes Conselhos de Turma e o modo como estes eram dinamizados, conhecer as necessidades e motivações características das diferentes idades, dos diferentes níveis de conhecimento e de maturidade dos alunos.

As diferenças entre os dois níveis de escolaridade verificaram-se, principalmente, no comportamento, uma vez que os alunos do 10º ano demonstraram mais irreverência e inquietude relativamente aos alunos do 12º ano. Estes, por sua vez, apresentaram mais disciplina e atenção. Estas características podem ser contextualizadas pelo facto dos alunos do 10º ano terem iniciado um processo de adaptação e de integração na escola, e os alunos do 12º ano estarem a terminar o ensino secundário com grandes expectativas em relação ao seu futuro, demonstrando maiores preocupações ao nível das avaliações durante o ano lectivo.

Deste modo, as estratégias para cada turma tiveram de ser distintas para rentabilizar o tempo destinado à prática com a qualidade necessária para promover a aprendizagem dos alunos. Relativamente ao desempenho do professor, foi necessário desenvolver a capacidade de adaptação aos diferentes contextos oferecidos em cada turma, bem como adequar a abordagem dos conhecimentos aprofundados às capacidades apresentadas pelos alunos.

De seguida apresentamos a caracterização das turmas e a organização curricular das matérias de ensino.

### 1.2.1. Caracterização das turmas

A caracterização da turma pretendeu fornecer um conhecimento mais alargado dos alunos individualmente e do grupo em geral, proporcionar uma melhor gestão das estratégias de ensino e de organização utilizada ao longo das aulas, bem como um maior rendimento no processo de ensino-aprendizagem.

Estas informações nasceram do tratamento dos dados recolhidos através do preenchimento da ficha de aluno, da aplicação dos testes sociométricos e da criação espontânea de pares nas primeiras aulas de EF do 12º ano e do 10º ano de escolaridade.

Com a ficha do aluno, que pode ser consultada no [apêndice XV](#), quisemos conhecer alguns dados pessoais (data de nascimento, email, contacto, acesso à internet e ao computador), eventuais problemas de saúde, informações escolares do ano anterior (ano de escolaridade, turma, escola, avaliação da disciplina de EF), informações relativas às preferências dos alunos em relação às modalidades desportivas e informações sobre o seu historial desportivo. Assim, foi possível aceder a uma breve informação dos alunos que fosse pertinente para iniciar as aulas de EF, não só para despistar eventuais problemas de saúde, como conhecer os seus hábitos desportivos e modalidades mais motivadoras e aferir a viabilidade de comunicar com os alunos via correio electrónico, de modo a enviar os documentos de apoio referentes às matérias de ensino e outras informações exclusivamente relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de EF.

Nas primeiras aulas, propusemos um exercício de superação que agrupava espontaneamente os alunos aos pares, de modo a possibilitar o registo do número de superações alcançado pelo respectivo colega, registo esse entregue no final da aula. Deste modo, foi possível conhecer os pares formados espontaneamente na aula e aceder, dum modo simples e prático, às afinidades existentes na turma. Para além disso, foi possível observar as formações de grupos que favoreciam o processo de ensino-aprendizagem e aquelas que o prejudicavam. Esta estratégia permitiu-nos formar grupos mais adequados à promoção das aprendizagens nas aulas seguintes, contribuindo para um bom clima de aula e uma adequada disciplina na mesma.

Com a aplicação dos testes sociométricos pretendíamos conhecer as relações existentes entre os alunos em vários contextos, pois assim seria possível conhecer os alunos mais populares e os negligenciados de cada turma. Para tal, elaborámos um questionário a ser respondido pelos alunos, com base em questões pré-existentes da

autoria de Northway & Weld (1999) e adaptadas à faixa etária dos alunos do ensino secundário. As questões pertenciam a três áreas de intervenção: a primeira área pretendia conhecer a estrutura dos grupos na sala de aula, queríamos conhecer a forma como os alunos se dispunham na sala de aula, a forma como constituíam os grupos de estudo e de trabalhos em conjunto; a segunda área pertencia ao campo de acção da EF e visava conhecer a estrutura do grupo nas aulas de EF e em actividades físicas e desportivas informais, no sentido de conhecer as afinidades entre alunos, bem como conhecer os alunos negligenciados; a terceira área era no âmbito das actividades de lazer, na qual pretendíamos conhecer a formação de grupos em eventos lúdicos, como a festa de aniversário, e que permitiria saber se os alunos negligenciados em determinadas áreas também o eram em outras. Deste modo, ao identificar os alunos populares da turma e os alunos mais rejeitados, pretendíamos perceber como as turmas se relacionavam de modo a podermos dinamizar as aulas e integrar os mais negligenciados, tirando partido da influência dos alunos populares.

Nos testes sociométricos não desenvolvemos questões de rejeição com a intenção de não provocar constrangimentos negativos nos alunos, até porque os alunos que se enquadravam no grupo dos negligenciados eram, à *priori*, os rejeitados. Assim, foi possível conhecer os alunos que requeriam maior atenção do professor no que respeita à integração no grupo, apenas com questões de integração.

A estratégia de utilizar estes três instrumentos de recolha de informação foi positiva em ambos os casos (turma do 12º ano e do 10º ano).

Para além destes instrumentos, dirigímo-nos ao gabinete do aluno para consultarmos o historial destes no que respeita às notas obtidas nos anos anteriores e à escola e à turma de onde eram oriundos, de modo a compreendermos as relações existentes.

Para compreender o fenómeno de inquietude e “instabilidade” emocional dos alunos do 10º ano, recorremos à bibliografia de Reizinho (s/d) que frisava os seguintes aspectos: os adolescentes são capazes de desenvolver o pensamento abstrato, construir teorias, de reflectir interiormente, de estabelecer relações causais objectivas e de inverter hipóteses formuladas. Contudo, as suas redes conceptuais apresentam-se inacabadas demonstrando, muitas vezes, a ausência de lógica generalizada, o que desencadeia a construção de teorias desencaixadas da realidade, caracterizadas pelo pensamento utópico e dos sonhos. Segundo o mesmo autor, a fase da adolescência é por excelência de expectativa e interrogação, o que favorece o desenvolvimento do

pensamento crítico. No entanto, estas características levam os indivíduos a não aceitar passivamente os factos e as matérias de ensino. Assim, é da incumbência do professor aproveitar estas atitudes “*em vez de tentar combater ou domesticar*” (Reizinho, s/d, p. 86). Neste processo de desenvolvimento dos adolescentes, assiste-se frequentemente a situações de “*indisciplina e revoltas gratuitas*” (Reizinho, s/d, p. 87) que correspondem à sua manifesta instabilidade emocional, fruto da desorientação desencadeada pela imensa diversidade de estilos de vida dos nossos tempos e das “*dificuldades de adaptação a uma realidade difícil, opressiva e preconceituosa*” (Reizinho, s/d, p. 87).

Segundo Almeida Santos (2005), a televisão tornou-se na escola mediática mais eficaz no processo de modelagem dos mais jovens, mas simultaneamente caracteriza-se por estar desprovida de qualquer pedagogia. Esta “escola” satisfaz na plenitude as necessidades de prazer dos jovens, por ser extremamente estimulante e aliciante. No entanto, tem uma capacidade sem precedentes de influenciar os seus valores.

Esta janela para o mundo é servidora dos interesses mercantis que procuram a máxima audiência para conquistar financiamento nos tempos de antena destinados à publicidade, sendo desta forma que geram dinheiro (Almeida Santos, 2005).

Deste modo, os jovens perdem os valores pertencentes à cultura escolar (idêntica à cultura dominante), porque são incutidos estereótipos fúteis, vazios e desprovidos de conteúdo educativo assentes na capacidade de assumir compromissos, no desenvolvimento do espírito de iniciativa e de empreendedorismo, e na capacidade de desenvolver autonomia na identificação de problemas e na resolução dos mesmos (Almeida Santos, 2005; Mendonça, 2009; Almada et. al., 2008)

Assim, esta situação, ao se interligar com as características próprias dos jovens, segundo Reizinho (s/d), culmina em situações que tendem a gerar conflito nas aulas.

Inicialmente deparamo-nos com este problema e a solução escolhida foi a de “combater” e “domesticar” os alunos perturbadores. Apesar de resultar positivamente para o bom clima da aula e para a maximização do tempo de prática, estes alunos continuaram a demonstrar insatisfação e contrariedades, pois, como refere Gudmundsdottir (1990), citado por Bento, Garcia, & Graça (1999), não compreendiam o significado da prática cujos valores se mantinham implícitos. Deste modo, sentimos necessidade de explicitar os valores presentes nas matérias de ensino, de modo a orientar os alunos para os comportamentos solicitados. Durante a pesquisa bibliográfica, verificámos que Lampert (1990), citado por Bento, Garcia, & Graça (1999), considera

possível essa explicitação dos valores e virtudes presentes nas matérias abordadas, embora considere difícil ensinar e aprender de forma deliberada nas escolas.

No nosso caso, os alunos melhoraram o seu empenho e atitude, embora apresentassem comportamentos recidivos sempre que procedíamos à alteração do estilo de liderança autocrático para o democrático.

É possível continuar a abordagem deste tema no [ponto 2.1.4.4](#).

### **1.2.2. Organização curricular**

A EJSM, ao contrário de outros anos lectivos, não estabeleceu as matérias a serem leccionadas neste ano lectivo, remetendo este assunto para as directrizes estabelecidas pelo PNEF e que será adequadamente desenvolvida no [ponto 2.1.2](#).

Na primeira reunião do grupo disciplinar do presente ano lectivo, foi discutido o sistema de rotação das instalações, visto existir um grupo de professores interessados em implementar o modelo por etapas na planificação das aulas de EF, por ser mais consentânea com o preconizado pelo PNEF.

Foram colocados à votação duas propostas. Uma implicava um sistema de rotação de 3 semanas e outra de 6 semanas. O primeiro sistema tinha como propósito voltar frequentemente às matérias de ensino ao longo do ano lectivo para que estas não tivessem períodos prolongados de ausência de prática e promovessem uma aprendizagem mais duradoura para os anos lectivos seguintes. O segundo sistema tinha como propósito um maior tempo de permanência nas matérias de ensino, de forma a estimular uma maior especialização, a curto prazo, das matérias, mantendo assim o modelo por blocos com períodos de tempo mais curtos ao nível da concentração de conteúdos das diversas matérias de ensino. Assim, através de aulas mono temáticas, a maioria dos professores sentiriam maior facilidade no tratamento dos conteúdos, bem como na organização e no controlo da turma (Rosado, s/d; Dias & Rosado, 2003).

A maioria dos professores votou maioritariamente a favor da proposta do sistema de rotação de 6 semanas para que as suas habituais práticas de planificação fossem passíveis de continuar a ser utilizadas. Assim, seria possível voltar à maioria das instalações e com isso às mesmas matérias de ensino. Segundo Rosado (s/d), esta forma de planificar as matérias de ensino é designada por modelo de planificação misto. Este promove o melhor do modelo por blocos e por etapas, ou seja, permite a revisão das matérias de ensino subordinado às instalações auferidas.

Visto que o debate sobre este assunto despertou o interesse da maioria dos professores, incluindo o nosso, considerámos pertinente desenvolver este tema na nossa Acção Científico-Pedagógica Colectiva (ver [ponto 3.1.](#)), de modo a incentivar os professores a adoptarem o modelo por etapas no próximo ano lectivo e a esclarecer de que forma estes modelos podem ser aplicado nas escolas.

Na nossa leccionação tivemos a preocupação de considerar as instalações desportivas como polivalentes (Miranda da Costa, s/d), de modo a não limitar a nossa prática pedagógica a concentrações de matérias isoladas ao longo do ano lectivo, sem que os alunos beneficiassem dos ciclos de revisão e de consolidação de aprendizagens (Dias & Rosado, 2003).

Assim, a hierarquia pedagógica utilizada para a formulação dos objectivos foi a seguinte: gerais, específicos e operacionais (Batalha, 2004). Para que a prática lectiva fosse devidamente orientada e coerente foi necessário interligar as diversas dimensões dos objectivos definidos. Deste modo, os objectivos gerais visavam transmitir um conjunto de intenções enquadradas ao nível do desenvolvimento geral dos alunos e que se encontravam implícitas nos objectivos operacionais. Os objectivos específicos pretendiam descrever as capacidades que pretendíamos desenvolver nos alunos em cada sessão. Quanto aos objectivos operacionais, estes pretendiam expressar intenções “*que definem a modificação que se deseja provocar no estudante*” (Batalha, 2004, p. 104), ou seja, eram os comportamentos que eram pretendidos que os alunos adquirissem.

Deste modo, pretendíamos interligar os quatro princípios fundamentais do PNEF com os conteúdos das matérias abordadas e com os comportamentos a solicitar aos alunos, pois assim seria possível preconizar uma verdadeira escola de competências que, no âmbito da disciplina de EF, pretende passar do discurso do saber para a acção do fazer (Bernardes & Miranda, 2003).

Para melhorar a prática pedagógica, Vasconcelos (2009) sugere que os professores devem desenvolver comunidades de aprendizagem que promovam a formação mais complexa uns dos outros em dinâmicas colaborativas e interactivas. Considerámos, porém, que a lógica do nosso mestrado visa este ideal ao solicitar diversas acções científico-pedagógicas para que os mestrandos possam tratar, dominar e produzir conhecimento, partilhando-o e aprendendo com o grupo disciplinar no qual estão inseridos, de forma a estimular o debate e a adopção de novas práticas.

### **1.3. Critérios de avaliação da disciplina de Educação Física**

A avaliação na disciplina de EF na ESJM realizou-se sobre três domínios: cognitivo, sócio-afectivo e psico-motor. Os domínios cognitivo e sócio-afectivo tiveram uma ponderação de 10% cada um, e o domínio psico-motor uma ponderação de 80% da nota final atribuída.

#### **1.3.1. Domínio Sócio-Afectivo**

Na primeira reunião do grupo disciplinar, foram apresentados os critérios de avaliação para a disciplina de EF e verificou-se que o domínio sócio-afectivo tinha um maior peso, especialmente no parâmetro da assiduidade (20%). Esta situação foi reflectida pelo núcleo de estágio, atendendo ao facto de ser uma percentagem elevada para apenas um comportamento, quando a disciplina de EF pretende desenvolver um conjunto de comportamentos que levem os alunos a saber viver em cidadania, num sistema democrático. Segundo Almada, Fernando, Lopes, Vicente, & Vitória (2008), as modalidades desportivas, que são sistematizadas em 6 grupos taxonómicos, pretendem solicitar e, posteriormente, induzir predominantemente comportamentos que levem os praticantes a se transformarem num tipo de Homem que o prepare para a sociedade. Os autores Lima (2000) e Sobral (2000) reforçam a importância dos jovens desenvolverem diversas competências, pretendidas pelo Estado Português através da Lei de Bases do Sistema Educativo, que lhes permitam uma integração adequada na sociedade. Assim, considerámos que um comportamento (especificamente a assiduidade) não deveria ser considerado superior em relação aos outros e expusemos o nosso ponto de vista ao grupo disciplinar através da apresentação de várias propostas.

Este critério, adoptado pelo grupo disciplinar, pretendia incutir nos alunos comportamentos de assiduidade e de pontualidade que lhes permitissem não só usufruir de melhorias mais significativas ao nível das aprendizagens das matérias de ensino, como também no desenvolvimento da aptidão física dos alunos. Considerando a assiduidade e a pontualidade como um valor a desenvolver, era pretendido que os alunos se tornassem mais responsáveis e capazes de assumir compromissos com a respectiva disciplina, no sentido de se apresentarem atempadamente no local onde seriam desenvolvidas as aulas de EF. Deste modo, o grupo disciplinar considerou que seria possível resolver o problema das faltas às aulas de EF por motivos menores,

apresentados noutros anos lectivos, obrigando os alunos a encontrarem as melhores soluções para não se prejudicarem, ou seja, os 4 valores eram atribuídos aos alunos, que os deveriam gerir e rentabilizar da forma que melhor se adequasse aos seus objectivos.

Considerámos que os critérios de avaliação para a assiduidade não deveriam permitir uma variação de nota tão acentuada, pois bastaria facultar 1 ou 2 valores para que os alunos lhes atribuíssem a importância devida.

No entanto, os critérios de avaliação tiveram de ser alterados no segundo período porque, segundo o Estatuto do Aluno, os alunos com faltas justificadas não poderiam ser penalizados na nota. Assim, tiveram de ser alteradas as notas do primeiro período, de forma a seguir o mesmo critério de avaliação durante todo o ano. Esta situação voltou a causar polémica uma vez que alguns alunos baixaram a nota do primeiro período, enquanto outros subiram-na. Tal aconteceu porque as alterações dos critérios de avaliação enfatizaram o domínio psico-motor (80%), especificamente o empenhamento motor e as matérias de ensino. Assim, um aluno assíduo com baixo empenho e baixa prestação nas matérias de ensino diminuía a sua nota com esta alteração.

Porém, verificámos que os bons alunos não foram afectados com estas alterações porque, independentemente de modificar as ponderações das notas de cada domínio, estes apresentavam uma nota elevada por demonstrarem bons desempenhos a todos os níveis, fruto de uma boa prestação, manifestação de interesse na aprendizagem e apresentação de um espírito de excelência em todos os parâmetros de avaliação.

Ao reflectir sobre este tema, considerámos que os alunos não deviam ser excessivamente valorizados apenas por estarem presentes atempadamente nas aulas, dado que tal comportamento corresponde ao seu dever enquanto alunos. Acresce que, no caso de não serem assíduos ou pontuais, os alunos acabam por ficar prejudicados pelo facto de não usufruírem na íntegra das oportunidades de aprendizagem concedidas nas aulas.

### **1.3.2. Domínio Psicomotor**

Como todo o processo de aprendizagem deve ser alvo de um processo de avaliação, foi necessário definir critérios de avaliação para as matérias de ensino abordadas durante o ano lectivo. Estes critérios tiveram um papel regulador da actividade do professor e do aluno, pois permitiram que aquele avaliasse o seu trabalho

e aferisse se atingiu os objectivos previamente definidos, e que estes conhecessem o nível de desempenho demonstrado nas aulas. Possibilitou, ainda, avaliar o grau de aprendizagem dos alunos e a forma como estes retiveram os conhecimentos transmitidos pelo professor (Dias & Rosado, 2003).

A definição dos critérios de avaliação foi sustentada pela bibliografia específica das modalidades abordadas neste ano lectivo.

A especificação dos critérios de avaliação deveu-se à necessidade de tornar a avaliação menos subjectiva e mais direccionada aos objectivos definidos para cada Unidade Didáctica, de forma a permitir uma observação mais eficaz do desempenho dos alunos, uma avaliação mais justa e igualitária e o conhecimento por parte dos alunos relativamente ao que era esperado nos seus desempenhos durante as aulas e no final de cada etapa de aprendizagem.

A principal dificuldade por nós sentida consistiu em apelar aos alunos para uma maior consciencialização das acções que realizavam, não só do ponto de vista individual como colectivo, para que os desempenhos apresentados fossem direccionados para o sucesso. Por exemplo, na modalidade de Badminton, os alunos preocupavam-se apenas em realizar as acções técnicas correctamente sem terem a preocupação de ler o outro, de modo a antecipar as acções do adversário e posteriormente analisar a movimentação deste, com o objectivo de colocar o volante na zona mais vazia do campo adversário. Para além disso, não tinham a preocupação em realizar os deslocamentos correctamente para permitir um melhor enquadramento em relação ao volante que permitisse realizar acções com maior eficácia. Assim, foi necessário aumentar o espaço de jogo, não só para estimular a realização dos deslocamentos, como para permitir a criação de espaços vazios mais explícitos. O mesmo procedimento de análise foi desenvolvido nas restantes matérias de ensino, de modo a que os alunos fossem capazes de dominar um maior número de variáveis que promovessem o aumento do sucesso nas acções desenvolvidas durante as aulas.

Os objectivos operacionais foram avaliados através de comportamentos observáveis definidos pelos critérios de êxito correspondentes às variáveis que queríamos que os alunos dominassem (Batalha, 2004; Dias & Rosado, 2003).

Pretendíamos que os alunos se esforçassem por atingir os objectivos a que se propuseram (alcançar uma avaliação excelente), apelando à superação dos desafios que lhes eram impostos nas aulas e cultivando a insatisfação em relação às etapas alcançadas de modo a procurar a excelência no seu desempenho.

Assim, a avaliação do empenhamento motor pretendeu estimular os alunos a se envolverem de forma máxima nas tarefas solicitadas durante as aulas. Desta forma, os alunos poderiam apresentar melhorias mais expressivas ao nível das aprendizagens das diversas matérias de ensino e, com isso, desenvolver as competências psicossociais a elas associadas.

Nos momentos da avaliação sumativa, o professor orientador e os professores estagiários avaliaram os alunos simultaneamente de modo a verificar se a avaliação criava consensos. Nos parâmetros onde verificávamos um desfasamento muito acentuado, debatíamos a avaliação de forma a uniformizarmos a nossa forma de observar, de maneira a tornar a avaliação mais homogénea entre observadores e, consequentemente, mais objectiva, coerente e justa.

### **1.3.3. Domínio Cognitivo**

A avaliação do domínio cognitivo foi realizada através de um teste escrito, elaborado por nós, no final de cada período lectivo com o objectivo de conhecer a prestação teórica dos alunos acerca dos conteúdos abordados nas diversas matérias de ensino.

Para auxiliar os alunos no seu estudo, o professor não só reservou pequenos momentos da aula, antes de apresentar os exercícios inerentes a cada matéria de ensino, para expor a matéria que seria importante para a aprendizagem dos alunos e para o seu desempenho nas situações prescritas nas aulas, como também enviou por correio electrónico os documentos de apoio para auxiliar os alunos na sua prática lectiva e para o estudo.

Os testes do primeiro e do segundo período requereram dos alunos a capacidade de responderem às solicitações mais práticas e imediatas de cada matéria de ensino, como por exemplo, avaliar o conhecimento dos alunos sobre as regras, situações técnicas e táticas das diversas modalidades. Contudo, devido à necessidade apresentada pelos alunos em conhecerem os objectivos mais elevados inerentes aos comportamentos solicitados em cada matéria de ensino durante as aulas, que contribuíram para aumentar a sua motivação e desempenho na prática pedagógica, o teste do terceiro período integrou questões que promoviam a interligação das matérias abordadas nas aulas com o desenvolvimento das suas competências psicossociais, como por exemplo, enumerar os

comportamentos solicitados nas matérias de ensino que contribuíssem para desenvolver competências necessárias à integração dos alunos na sociedade.

Verificámos que os alunos foram capazes de responder correctamente a essas questões e a prática demonstrou-se mais dinâmica e motivante.

Assim, considerámos que a explicitação dos valores inerentes às matérias de ensino foi uma excelente estratégia para motivar os alunos na realização das tarefas propostas, tornando-se pertinente abordá-los futuramente no início do ano lectivo.

Relativamente à marcação dos testes, estes foram marcados no início do ano lectivo de modo a permitir que os alunos gerissem o seu estudo para os momentos de avaliação e para que os professores das outras disciplinas pudessem marcar os seus testes em dias não coincidentes.

Ao reflectir sobre a avaliação do domínio cognitivo, considerámos que esta também poderia contemplar as intervenções dos alunos, as respostas destes às questões formuladas pelo professor durante as aulas e certos comportamentos dos alunos que demonstrassem o seu conhecimento sobre os conteúdos. Deste modo, a avaliação poderia ser efectuada de forma formal e informal, permitindo aos alunos demonstrarem o domínio do conhecimento desenvolvido nas aulas de EF.

Para operacionalizar esta avaliação, seria pertinente que a percentagem de 10% destinada ao domínio cognitivo, na disciplina de EF, fosse subdividida de modo a contemplar uma ponderação específica para o teste, para as intervenções dos alunos sobre o domínio dos conhecimentos das matérias de ensino e para os comportamentos que demonstrassem esses conteúdos aplicados nas situações práticas das aulas.

Quanto aos alunos que apresentavam atestado médico que impedisse a prática de uma determinada matéria de ensino, como por exemplo da natação devido à alergia ao cloro, os critérios de avaliação do grupo disciplinar definiram que estes seriam avaliados através de um teste escrito. No entanto, considerámos que seria pertinente, em situações futuras, integrar estes alunos em tarefas relacionadas com a observação e apoio ao professor na gestão da aula. Assim, a avaliação dos alunos seria baseada não só nos testes escritos, como também nas observações realizadas e apoio prestado ao professor nas aulas.

Considerando os critérios de avaliação destes alunos, que contemplavam apenas a realização do teste escrito, tivemos a preocupação de os preparar através da solicitação de tarefas relacionadas com a observação das aulas. Estas tarefas consistiam na identificação dos problemas mais marcantes apresentados pelos alunos nos estilos de

nado e, posteriormente, na escolha de algumas soluções aos problemas identificados que possibilitassem a apresentação de comportamentos mais eficientes. Estes alunos, impossibilitados de realizarem a prática da natação, eram incentivados a consultar os documentos de apoio (consultar o [ponto 2.1.4.4.](#)) durante as aulas para auxiliá-los nas tarefas propostas e, conseqüentemente, prepará-los melhor para o teste escrito.

## **2. Prática lectiva**

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

Inicialmente deparámo-nos com o problema de como organizar o processo de ensino-aprendizagem para todo o ano lectivo. A primeira preocupação para nos orientarmos relativamente às matérias a abordar foi conhecer os procedimentos a adoptar na selecção das matérias de ensino. Para tal, consultámos o PNEF para o ensino secundário e verificámos que os procedimentos de selecção das matérias de ensino para o 10º ano eram distintos em relação aos procedimentos de selecção do 11º e 12º ano de escolaridade. Os procedimentos de selecção das matérias de ensino podem ser consultados no [ponto 2.1.2.](#)

O PNEF pretende centrar os seus objectivos no valor educativo no que respeita ao harmonioso desenvolvimento multilateral do aluno, de modo a que este tenha a percepção dos benefícios existentes nesta disciplina, ao contrário do que acontecia no passado em que a EF já era um fim em si mesmo (Jacinto et. al., 2001).

Sendo assim, é da incumbência do professor potenciar as capacidades mais abrangentes dos alunos, dando a percepção que esta disciplina é um meio para atingir outros fins. Deste modo, os fins estão apresentados no PNEF como os quatro princípios fundamentais para a disciplina de EF, os quais já foram por nós referidos anteriormente no [ponto 1.1.](#)

Como as competências que pretendíamos desenvolver nos alunos decorrem dos fins supracitados, estes deveriam ter a percepção da sua condição inicial, de modo a terem conhecimento relativamente à direcção a seguir e que evoluções deveriam ser capazes de alcançar ao longo do processo educativo na disciplina de EF, emergindo a necessidade de realizar a avaliação diagnóstico no início do ano lectivo de todas as matérias. No nosso caso, as avaliações diagnóstico foram realizadas à medida que iniciámos as Unidades Didácticas. No entanto, considerámos que esta situação deveria ter sido realizada no início do ano, de modo a planear a distribuição das matérias em função das necessidades mais prementes dos alunos. Isto implicaria, todavia, uma acção concertada no grupo disciplinar, de forma a todos os professores, numa fase inicial, pudessem passar por todas as instalações, o que não aconteceu.

O PNEF não deve ser visto como uma “lista” de conteúdos imposta aos professores, uma vez que o mesmo surgiu devido à necessidade de existir um

instrumento que permitisse o reconhecimento e a valorização da EF no âmbito escolar, de modo a poder pertencer ao currículo dos alunos ao longo da sua escolaridade. Outrora esta disciplina era leccionada de forma vazia no que respeita às intencionalidades inerentes ao desenvolvimento integral dos alunos, ou seja, resumia-se à simples animação dos alunos ou à rigorosa exposição destes ao exercício físico. A disciplina de EF tem por finalidade a formação integral dos alunos e, por esse motivo, deve ser leccionada de forma abrangente e eclética (Jacinto et. al., 2001).

Deste modo, o PNEF “*não substitui a capacidade de deliberação pedagógica do professor*” (Jacinto et. al., 2001, p. 5), mas serve de guia para orientar toda a acção do professor, uma vez que é sua responsabilidade seleccionar, organizar e aplicar as estratégias favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem, bem como definir os níveis de exigência a aplicar. (Jacinto et. al., 2001)

O professor deverá encontrar as soluções pedagógicas mais vantajosas de modo a incutir os princípios fundamentais apresentados pelo PNEF, não tendo, porém, de se reduzir à aplicação taxativa do programa (Jacinto et. al., 2001), ainda que este esteja centrado numa lógica de variação dos grupos taxonómicos a que pertencem as matérias de ensino com intuito de proporcionar uma prática diversificada no âmbito escolar (Almada et. al., 2008).

Embora esta situação não tivesse sido aplicada de forma explícita no início do ano lectivo por razões de natureza adaptativa às novas situações e aos desafios imediatos impostos pelas situações oriundas da prática pedagógica, houve sempre a preocupação de aos poucos ir organizando esta prática nessa direcção.

Deste modo, cabe ao professor definir as soluções pedagógicas, de acordo com “*as competências profissionais desenvolvidas na sua formação nesta especialidade*” (Jacinto et. al., 2001, p. 5), com responsabilidade e com vista a atingir os objectivos do PNEF, bem como definir as metodologias mais adequadas para o cumprimento dos objectivos propostos, de modo a garantir a transformação dos alunos para um tipo de Homem que o Estado Português definiu como o mais adequado (Almada et. al., 2008; Brito, 1994; Lima, 2000; Sobral, 2000; Meirim, 2001).

O conjunto de potencialidades apresentadas pelo PNEF é tão vasto que possibilita situações diversificadas no processo de ensino aprendizagem. Por exemplo, a matéria de Dança pode ser dada em conjunto com outra turma, onde o professor mais capacitado para a modalidade poderá orientar a aula e o outro professor poderá assessorá-lo, e vice-versa numa outra modalidade em que se invertam os papéis de

ambos. Desta forma, os alunos poderiam usufruir do melhor que a escola tem para dar no que respeita à prática lectiva e assim poderiam, com maior qualidade, atingir os objectivos que eram pretendidos no final do ano lectivo. Não se trata de destacar cada professor apenas para uma única modalidade, mas antes rentabilizar as suas competências em prol de um processo de ensino-aprendizagem de melhor qualidade (Jacinto et. al., 2001).

Segundo Hoffman (1983) citado por Rosado (1997), é exigido que o professor de EF seja capaz de reconhecer e identificar as necessidades e limitações dos seus alunos, bem como as suas causas, para posteriormente definir as prescrições pedagógicas mais adequadas à aprendizagem. O professor, através da observação e do diagnóstico das matérias de ensino, será capaz para intervir neste processo, reforçando a função do PNEF enquanto documento orientador (Rosado, 1997).

Assim, o papel do professor não poderá ser substituído por este documento orientador, porque os alunos apresentam ritmos de aprendizagem distintos, com necessidade de uma adequação mais personalizada e de uma definição de estratégias de ensino que favoreça o processo de ensino-aprendizagem, tornando deveras complexas as tarefas exigidas ao professor, “*competências de difícil implementação na escola atendendo à natureza específica deste contexto institucional*” (Rosado, 1989).

Desta forma, a deliberação pedagógica do professor deverá ser devidamente sustentada e responsável perante o seu “*cliente, seja ele o aluno ou a sociedade*” (Brito, 1994, p. 19).

Simultaneamente, o professor deverá ter a preocupação de progredir no seu processo de aprender a ensinar, para que a qualidade do processo ensino-aprendizagem aumente, fruto de deliberações pedagógicas mais assertivas e consubstanciadas (Monteiro & Monteiro, 1996).

Sendo assim, foi necessário definir um rumo que promovesse uma maior eficácia na prossecução dos objectivos definidos pelo PNEF, levando-nos a pesquisar sobre vários temas relacionados com as características do bom professor, com a concepção do ensino da EF e do melhor método de ensino, que sustentasse a nossa prática pedagógica.

De acordo com a pesquisa efectuada sobre as características do bom professor, este define-se como sendo interessado, com boas atitudes, aptidões intelectuais evoluídas, bem formado profissionalmente, uma origem socioeconómica elevada, exigente, capaz de dominar as destrezas de ensino, detentor de maior conhecimento das

matérias de ensino e que imponha disciplina nas aulas. Contudo, “*as características da personalidade do professor têm um impacto muito limitado nos ganhos de aprendizagem*” (Carreiro da Costa, 1991, p. 12), embora, contribua para que este desenvolva o processo de ensino-aprendizagem com qualidade.

Quanto ao melhor método de ensino, verificámos, na bibliografia consultada, que diversos métodos são capazes de proporcionar e produzir boas oportunidades de aprendizagem, apesar de os professores poderem apresentar comportamentos semelhantes que desencadeassem tais resultados. Por isso, a ciência do ensino deslocou a sua atenção para o comportamento do professor e do aluno em classe, pois assim seria possível observar as transformações nas aprendizagens dos alunos. No entanto, o modo como o professor orienta a sua actividade repercute-se na eficácia pedagógica e os problemas que emergem da prática não devem ser solucionados de forma redutora e simplista, mas com precaução (Carreiro da Costa, 1991).

“Uma actividade pedagógica correctamente interpretada parece decorrer da capacidade revelada por cada professor em tomar a decisão certa, no momento exacto, e de acordo com as circunstâncias e as necessidades manifestadas pelos alunos.” (Carreiro da Costa, 1991, p. 25)

De acordo com o referido autor, optámos por interligar as várias concepções de eficácia pedagógica ao assumirmos comportamentos de pesquisa, de reflexão e de exigência para proporcionar melhores destrezas de ensino, disciplina nas aulas e domínio das matérias, e ao adequarmos os métodos de ensino em função das necessidades dos alunos para poderem apresentar ganhos na aprendizagem.

Por exemplo, foi utilizado preferencialmente o método global na abordagem da maioria das matérias de ensino, de modo a promover o conhecimento do todo em detrimento da soma das partes. Contudo, foi necessário utilizar, algumas vezes, o método analítico para que os alunos pudessem desenvolver destrezas técnicas que auxiliassem futuramente nas suas acções no jogo.

No entanto, sincronizar todos estes comportamentos foi tarefa muito exigente e complexa, pois nos momentos de maior investimento na pesquisa e investigação verificámos que a preparação das aulas não tinha a mesma qualidade, por falta de disponibilidade individual. Estes momentos foram coincidentes com as diversas Acções

desenvolvidas durante o ano lectivo, que dispersaram a concentração requerida para que as aulas fossem administradas eficazmente.

No entanto, à medida que fomos adquirindo rotinas de trabalho e capacidade organizativa mais sistematizada, conseguimos ultrapassar as dificuldades iniciais com que nos deparámos, permitindo realizar várias tarefas em simultâneo com a devida eficácia.

Outro aspecto que inicialmente prejudicou a nossa acção pedagógica eficaz foi a incapacidade de dar os *feedbacks* adequados à acção dos alunos, porque necessitávamos de reflectir sobre as causas e consequências, antes de intervir.

Segundo Johnson & Johnson (1997), as intervenções do professor devem ser realizadas no momento em que decorre a acção para que os alunos possam alterar o seu comportamento. Assim, o professor deverá desenvolver as suas competências para se tornar num “*professor um minuto*”.

Assim, durante o ano lectivo tivémos essa preocupação, de modo a desenvolver a capacidade de sermos mais interventivos no momento adequado. Para tal, procedemos à preparação das aulas não só ao nível da sua organização e dinâmica, como ao nível das informações mais pertinentes a transmitir durante as tarefas, com base nos erros mais comuns apresentados pelos alunos nas aulas anteriores.

### **2.1.1. Modelos de ensino utilizados na planificação das aulas de Educação Física**

A nossa intenção durante o estágio pedagógico foi incrementar o modelo de planificação por etapas que, segundo a bibliografia específica, promove vários ciclos de revisão das matérias de ensino, possibilitam uma maior retenção das aprendizagens e favorece a sua consolidação.

No passado, o Estado Português teve a necessidade de investir em condições para a prática da EF na escola que consistiam na criação de espaços desportivos, de modo a que cada aluno pudesse aceder aos benefícios que esta disciplina pretende potencializar. Desta forma, os alunos passaram a poder trabalhar as matérias de ensino das diferentes modalidades com maior qualidade, deixando de existir argumentos impeditivos à prossecução de actividades que têm como objectivo o desenvolvimento abrangente dos alunos (Jacinto et. al., 2001).

Desta forma, a polivalência das instalações teve como objectivo eliminar os argumentos que defendiam a não abordagem de determinadas matérias nas aulas por não existir uma instalação formal. Assim, é delegado ao professor a capacidade de rentabilizar todos os espaços disponíveis, procurando as melhores soluções e alternativas para que o processo de ensino-aprendizagem das diversas matérias de ensino possa ocorrer (Jacinto et. al., 2001).

As instalações, apesar de estarem mais preparadas para determinadas matérias, devem ser polivalentes, de modo a suplantar as dificuldades inerentes ao sistema de rotação das mesmas e a promover um maior número de possibilidades relativas à abordagem das diversas matérias. Assim, é possível potenciar a leccionação das matérias de ensino por etapas ao longo do ano, de acordo com o preconizado pelo PNEF.

Deste modo, o programa afasta a ideia de desenvolver a disciplina de EF por blocos, pois o facto de definir um sistema de rotação das instalações e privilegiar o modelo de ensino por etapas incentiva o grupo de EF a abordar as mesmas matérias de ensino em diferentes momentos do ano lectivo, sem privar assim os alunos de terem a oportunidade de melhorar o seu desempenho (Jacinto et. al., 2001; Dias & Rosado, 2003).

A adaptação dos espaços às matérias de ensino foi, muitas vezes, necessária para que estes pudessem ser aproveitados, condicionando, por vezes, a prática a situações simplificadas e reduzidas (Rosado, 1989).

Esta situação foi aplicada, diversas vezes, na nossa prática pedagógica ao adaptarmos a prática das modalidades de Basquetebol, Voleibol e Badminton no campo de futebol, espaço que era tido como inapropriado para o efeito, porque estavam enraizadas crenças que faziam julgar que a bola de Basquetebol não saltava o suficiente devido ao tipo de sintético que amorteceria o impacto da bola no solo, que o facto dos cestos de Corfebol adaptados ao Basquetebol não permitiam a adequada vivência dos alunos na modalidade, que a realização do jogo de Voleibol não era exequível pelo facto do pavimento ser escorregadio, que a realização do jogo de Badminton ficava comprometido devido ao vento.

Todas estas situações foram refutadas com a nossa prática, pois a abordagem das referidas modalidades foram bem sucedidas e as aprendizagens devidamente alcançadas pelos alunos.

Segundo Dias & Rosado (2003), outro factor que condiciona, por vezes, a decisão dos professores na adopção de determinados modelos de ensino para a leccionação da disciplina de EF é a carga horária semanal, que tende a ser insuficiente e contrária ao preconizado pelo PNEF. Assim, é necessário dar ênfase à organização dos horários como condição essencial para que os alunos a curto prazo possam beneficiar do desenvolvimento da sua aptidão física e dos ganhos de aprendizagem nas diversas matérias de ensino (Jacinto et. al., 2001).

Deste modo, as escolas deverão ter o cuidado de distribuir os horários das turmas, de maneira a potenciar o desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas dos alunos (Jacinto et. al., 2001).

O Decreto de Lei n.º 272/2007, de 26 de Julho, que estabelece novas matrizes para os currículos dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário, estipula que a disciplina de EF deverá ser desenvolvida em 2 blocos semanais de 90 minutos. No entanto, para que os objectivos gerais definidos pelo PNEF sejam alcançados é premente a necessidade de incentivar a continuidade e a regularidade da aplicação das cargas nas aulas de EF (Ministério da Educação, 2007; Jacinto et. al., 2001).

Assim, as escolas deverão contribuir para a prossecução dos referidos objectivos em benefício dos alunos e organizar-se para que a os horários referidos pelo PNEF sejam exequíveis, ou seja, devam proporcionar a prática da EF pelo menos 3 vezes por semana.

No caso de não ser possível, compete ao professor encontrar estratégias para solucionar a necessidade da regularidade da prática, como por exemplo, proporcionar aos alunos trabalhos não presenciais (Jacinto et. al., 2001; Almada et. al., 2008).

Por termos vivenciado este problema, tivemos a preocupação de inculir nos nossos alunos a importância de realizarem autonomamente os trabalhos não presenciais, não só no âmbito do desenvolvimento da condição física, como nas matérias de ensino em que apresentavam maiores dificuldades, disponibilizando para o efeito material didáctico da escola para que, nos intervalos, pudessem desenvolver determinadas competências.

Incentivámos, ainda, os alunos a participarem no Desporto Escolar como forma de desenvolverem as competências necessárias à aprendizagem para que o problema da distribuição da carga horária fosse minimizado. Assim, o Desporto Escolar também poderia ser visto como um espaço de apoio aos alunos que demonstrassem maiores necessidades de aprendizagem em determinadas matérias.

### **2.1.2. Planeamento das matérias de ensino**

De acordo com o que está estipulado pelo PNEF para o ensino secundário, o planeamento anual das matérias de ensino deveria não só definir a distribuição das matérias de ensino durante o ano de acordo com as instalações concedidas, como promover a revisão das matérias de ensino para uma melhor retenção das aprendizagens e conseqüentemente uma melhor consolidação das mesmas (Rosado, s/d). Deste modo, o nosso planeamento anual baseou-se nas indicações do PNEF para promover as vantagens mencionadas.

Assim, para o 10º ano de escolaridade, a escolha das matérias foi feita pelo professor em função das 7 “melhores matérias” de 6 categorias como preconiza o PNEF. Deste modo, as matérias escolhidas foram a Nataçã, o Futebol, o Voleibol, as Raquetas, o Atletismo, a Ginástica de Solo e a Dança. Por não existir material específico para a matéria de ensino da categoria D (Patinagem), foi opção prescindir desta em prol da categoria G, mais especificamente a Nataçã, por existir instalaçã adequada à sua prática e por ser matéria obrigatória definida pelo grupo disciplinar.

Como os alunos no 11º e o 12º ano podem optar pelas matérias de ensino que pretendem abordar durante o ano lectivo, segundo o PNEF, deverão fazê-lo segundo o seguinte critério: duas matérias de Jogos Desportivos Colectivos, uma de Ginástica ou Atletismo, Dança (obrigatório por ser considerada nuclear) e duas modalidades consideradas alternativas.

A escolha das matérias de ensino, efectuada pelos alunos, consistiu no preenchimento de um formulário onde foi exposto os nomes das modalidades (segundo os critérios de escolha do PNEF) e nas experiências dos alunos relativamente à prática pedagógica no âmbito da disciplina de EF, nos anos lectivos anteriores. Ao reflectirmos sobre este assunto, considerámos pertinente que os alunos façam futuramente esta escolha, de modo consciente acerca dos comportamentos que as matérias de ensino solicitam no desenvolvimento das suas competências psicossociais. Para tal, o professor poderá fazer uma breve sensibilizaçã e esclarecimento sobre os “princípios activos” implícitas nas modalidades à escolha e dar a possibilidade destes reflectirem até à aula seguinte. Deste modo, estaríamos a incentivar o pensamento crítico dos alunos e a responsabilizá-los pela sua aprendizagem.

O planeamento anual das matérias de ensino para este ano lectivo pode ser consultado no [apêndice I](#).

Estas indicações do PNEF para a escolha das matérias de ensino parece que, implicitamente, pretende garantir a diversificação dos grupos taxonómicos, que segundo Almada et. al. (2008), pretende estimular os alunos a adoptar determinados comportamentos que promovam a melhoria das competências psicossociais dos alunos.

“Um barco sem rumo traçado não deixa de seguir um rumo, quanto mais não seja o rumo da corrente” (Carvalho, 1992)

Inicialmente planeámos as matérias com base exclusivamente nos conteúdos específicos para estimular comportamentos imediatos, com pouca intencionalidade relativamente às repercussões que tais comportamentos poderiam desencadear no futuro dos alunos enquanto cidadãos. Contudo, a necessidade de transmitir, de forma explícita, os conteúdos implícitos pertencentes ao currículo da disciplina de EF, foi aumentando devido aos pedidos de esclarecimento acerca da pertinência desta disciplina na formação dos alunos. À medida que fomos resolvendo os problemas imediatos, relacionados com os conhecimentos específicos das diversas modalidades, começámos a introduzir a transmissão da importância do desenvolvimento destas para a elevação das suas competências psicossociais. Esta informação pode ser consultada no [ponto 2.1.4.8.](#)

Assim, “*educar é (...) mudar e modificar*”, de forma a obter novas maneiras de ser para evoluir de um “*saber mais baixo para um saber mais alto*”, para passar “*de uma realidade mais baixa para uma realidade mais alta*”, pois assim os jovens poderão desfrutar de novas aprendizagens e concomitantemente de novas competências enquanto pessoa (Bento, Garcia, & Graça, 1999, p. 25).

Para tal, foram promovidas aulas poli temáticas de forma a privilegiar a retenção duradoura das aprendizagens (Rosado, s/d). Segundo o mesmo autor, o modelo por etapas requer um controlo e organização mais sistematizada e operacional por existir grande diversidade de actividades. A dificuldade da sua aplicação centra-se na falta de experiência da maioria dos professores (Rosado, s/d).

Assim, a nossa intenção centrou-se na continuidade do desenvolvimento dos grupos taxonómicos, nos quais estavam integradas as modalidades escolhidas. Ao longo do ano lectivo, foram enfatizadas as modalidades onde os alunos demonstraram maiores dificuldades com o objectivo de promover maiores ganhos na aprendizagem e, simultaneamente, garantir a consolidação dos mesmos (Dias & Rosado, 2003).

No terceiro período, optámos por fazer um ciclo de revisão de quase todas as matérias, de modo a dar aos alunos a oportunidade de melhorarem o seu desempenho. Outro aspecto importante relacionou-se com a possibilidade dos alunos beneficiarem das modalidades em que se sentiam mais à vontade, de modo a compensarem aquelas em que revelavam maiores dificuldades. Desta forma, pretendíamos promover o sucesso dos alunos através do modelo por etapas.

Apesar da intenção ter sido no sentido de desenvolver o modelo por etapas, verificámos que, em certos momentos, o planeamento enquadrou-se no modelo misto, porque as matérias apesar de serem revistas, foram abordadas com base nos critérios das instalações atribuídas (por exemplo: piscina implicou a Natação; o pavilhão implicou o Voleibol, Badminton e Dança; o “galinheiro” o Basquetebol, Badminton e Ténis).

Este planeamento foi, por diversas vezes, ajustado devido à influência da pesquisa efectuada no âmbito da Acção Científico-Pedagógica Colectiva e que pode ser consultada no [ponto 3.1.](#)

### **2.1.3. Operacionalização da prática lectiva**

Conhecido o meio onde estávamos inseridos, preocupámo-nos em encontrar soluções para alguns problemas que se colocaram na nossa intervenção enquanto professores. O primeiro obstáculo, relacionado com a distribuição dos horários das aulas de EF em 2 blocos de 90 minutos, foi ultrapassado através da solicitação de trabalhos não presenciais para os alunos se manterem em contacto mais permanente com as matérias abordadas nas aulas durante a semana, especialmente com o desenvolvimento da condição física, e a através da entrega de documentos de apoio, por correio electrónico, que auxiliassem os alunos a acompanharem teoricamente as matérias de ensino leccionadas.

As instalações desportivas, por serem polivalentes, foram rentabilizadas de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos e com o melhor que cada instalação poderia proporcionar em termos de aprendizagem (Dias & Rosado, 2003; Rosado, s/d; Jacinto et. al., 2001). Também Bellioni & Carbone (s/d), adaptado por Miranda da Costa (s/d), afirmam que as instalações desportivas polivalentes têm inúmeras vantagens, como a possibilidade de realizar simultaneamente um grande número de actividades desportivas, levando a que a planificação das aulas não se limitasse à modalidade predominante da instalação, como também promover a

leccionação de aulas poli temáticas. A adaptação dos espaços às matérias de ensino foi, muitas vezes, necessária para que estes pudessem ser aproveitados, condicionando, por vezes, a prática a situações simplificadas e reduzidas (Rosado, 1989). De acordo com Dias & Rosado (2003), a formação eclética dos alunos só é possível se existir diversidade das matérias de ensino, evitando a redução destas matérias às condições locais de trabalho.

Assim, no campo de Futebol, foi possível abordar não só a modalidade de Futebol, como a modalidade de Badminton, Voleibol, Ténis, Atletismo e Basquetebol. Como o campo de Futebol era muito exposto, foi pedido por escrito ao IDRAM a cedência da sala de Esgrima para leccionar a matéria de Danças Sociais ao 10º ano, de forma a contornar a inibição dos alunos para este tipo de actividade. Esta situação é sustentada por Silva (2004) que aponta como principais obstáculos da Dança escolar o preconceito dos alunos com o corpo, o qual gera a inibição e constrangimento devido ao pobre vocabulário corporal e de movimento apresentado. Caso esta sala não fosse cedida, a opção seria a utilização do terraço existente por cima dos balneários do campo de Futebol, pois reunia as condições mínimas para que esta matéria fosse abordada. A desvantagem deste espaço era a maior exposição às condições atmosféricas e a dissipação do som da música que não era de grande qualidade. Quanto ao ginásio, para além de ser possível abordar a matéria de Ginástica de Solo, foi possível abordar a matéria de Danças Sociais no 12º ano. No pavilhão foi possível abordar as modalidades de Voleibol, Badminton e Danças Sociais.

A escola apresentava uma grande diversidade de materiais embora tivesse sido necessário construir alguns engenhos para o lançamento do disco na matéria de Atletismo. Comprámos alguns materiais (volantes e fita de trânsito para servir de rede) porque a escola não os possuía e adaptámos materiais didácticos para outras funções a que inicialmente não estavam designados (bolas de andebol para o lançamento do peso, cestos de Corfebol para abordar o Basquetebol). Segundo Rosado (1989), o professor deverá ser capaz de forma criativa não só de adaptar os materiais didácticos ao dispor da escola, como de construir os materiais de que necessita e que não se encontram ao seu dispor. Este comportamento do professor promove as aprendizagens dos alunos, contornando o comportamento mais fácil inerente à argumentação de que as matérias não são abordadas por não existirem espaços e materiais adequados para o efeito (Rosado, 1989). Assim, para promover a abordagem do lançamento do disco na modalidade de Atletismo, criámos 10 discos através da sobreposição de dois frisbis

sustentados por uma mangueira, que depois de amarrados, permitiram desenvolver adequadamente os conteúdos referentes a este lançamento. Quanto à dificuldade na montagem das redes de Voleibol, de Badminton e de Ténis no campo de Futebol, optámos por utilizar fita de trânsito que não só desempenhava adequadamente as suas funções como diminuía o tempo destinado à organização do material e definia a altura regulamentada para permitir as adequadas acções na prática das referidas modalidades. A abordagem destas modalidades tornou-se possível depois de a escola adquirir diversos postes amovíveis que sustentavam as referidas fitas.

Relativamente à organização dos espaços, esta informação pode ser consultada no [ponto 2.1.4.7.](#)

Para que as aulas possuíssem a dinâmica necessária à promoção das aprendizagens dos alunos, tivémos a preocupação de formar os grupos de alunos (com base nas informações recolhidas na caracterização da turma) de acordo com as relações interpessoais que melhor potenciavam elevados níveis de envolvimento nas tarefas propostas. Esta informação pode ser consultada de forma detalhada no [ponto 2.1.4.6.](#)

Desta forma, foi possível não só manter um bom clima de aula e uma adequada disciplina na mesma, como também rentabilizar as características de alguns alunos para desencadear melhorias nos comportamentos de outros. O cognitivista Vygotsky, citado por Tudge (2003), defende que os jovens constroem o conhecimento através da interacção social. O mesmo autor desenvolveu uma proposta de “*zona de desenvolvimento proximal*” (Tudge, 2003, p. 155) que consiste na necessidade de receber assistência dos colegas para desenvolver as suas competências, pois defende que os alunos podem aprender uns com os outros, desde que os pares sejam constituídos por um aluno mais evoluído que o outro. No entanto, esta proposta não exclui a orientação do professor, que gere as aprendizagens dos alunos delegando-lhes algumas responsabilidades que promovam a resolução de problemas, ou seja, o professor deverá definir as variáveis necessárias para que os alunos sejam capazes de resolver os problemas detectados nas situações propostas.

#### **2.1.4. Unidades didácticas**

As Unidades Didácticas organizam os conteúdos das diversas matérias de ensino em períodos de tempo com uma duração de 6 a 8 semanas (Pieron, 1998). A

organização das nossas matérias de ensino, para este ano lectivo, seguiu de modo idêntico os períodos de tempo referidos pelo autor anterior.

Nestas, foram identificadas as vantagens que cada modalidade oferecia aos alunos, organizando os conteúdos previstos no PNEF com a preocupação de os desenvolver de acordo com a lógica de progressão do menos complexo para o mais complexo. Foram, igualmente, definidos os critérios de avaliação, de modo a definir, mais objectivamente, os parâmetros a observar nos comportamentos apresentados pelos alunos e definir as estratégias de ensino a aplicar durante as aulas (Batalha, 2004).

À medida que fomos planeando e explorando aulas poli temáticas, com o objectivo de garantir a passagem adequada e com qualidade pelas diversas modalidades, o problema da gestão do tempo foi-se enfatizando. Assim, para agilizá-las, foi necessário ter em conta vários aspectos como a organização do material, a definição dos grupos de trabalho, a disciplina, a disposição do professor no espaço da aula, o clima da aula e os estilos de ensino a adoptar consoante o contexto.

Relativamente à colocação do professor no espaço da aula, esta deveria ser de maneira a que todos os alunos estivessem dentro do seu campo visual, de forma a poder intervir com mais facilidade.

Quanto à explanação dos conteúdos de ensino, foi nossa intenção prepará-la devidamente para maximizar a clareza, a objectividade e a precisão das explicações, recorrendo, sempre que necessário, à demonstração do professor (Batalha, 2004).

Outra preocupação centrou-se na diversificação da apresentação da informação através de comunicação verbal e demonstração, de modo a promover a compreensão e assimilação dos conteúdos transmitidos (Godinho, 2002).

Durante as intervenções do professor, os alunos foram questionados acerca dos conteúdos e das condições de realização dos exercícios com o objectivo de permitir o esclarecimento de potenciais dúvidas que pudessem condicionar/ atrasar a realização do exercício e, assim, potenciar o tempo de empenhamento motor (Godinho, 2002).

De seguida, apresentamos um conjunto de preocupações, devidamente sistematizadas, que pretenderam resolver problemas que surgiram da prática pedagógica e que foram alvo da nossa reflexão.

#### **2.1.4.1. Avaliação diagnóstica**

A avaliação diagnóstica foi efectuada com o objectivo de conhecer o nível de aprendizagem inicial dos alunos. Para tal, foram definidos os critérios de avaliação para avaliar, em situação pedagógica, o desempenho dos alunos. Nestas avaliações foram utilizadas escalas de 20 valores, em intervalos de 5 níveis de aprendizagem, de modo a situar e conhecer os alunos mais proficientes e os menos proficientes.

Com esta informação foi possível organizar grupos de trabalho, numa lógica de heterogeneidade para permitir a interacção e a cooperação entre alunos com diferentes níveis de aprendizagem, que permitisse o desenvolvimento dos menos proficientes, e numa lógica de homogeneidade que permitisse aos mais proficientes não ficarem condicionados na sua evolução. Esta informação pode ser consultada no item da formação de grupos ([clique aqui](#)). Permitiu ainda, não só definir os conteúdos a enfatizar e as situações de aprendizagem a privilegiar com base nas necessidades e limitações apresentadas, como distribuir os ciclos de revisão das matérias de ensino durante o ano.

#### **2.1.4.2. Categorização dos objectivos pedagógicos**

Para categorizar os objectivos pedagógicos, recorremos à hierarquia pedagógica de formulação de objectivos, assim definida: gerais, específicos e operacionais (Batalha, 2004).

A estrutura dos planos de aula organizada em parte inicial, fundamental e final foi importante na gestão do tempo da aula e na organização dos conteúdos a abordar.

A parte inicial correspondia ao início da aula, onde era realizada a chamada e feita a apresentação dos conteúdos a abordar. Posteriormente, dávamos início ao aquecimento para permitir que os alunos entrassem rapidamente na rotina de trabalho (Batalha, 2004).

O aquecimento tinha diversos objectivos, nos quais os imediatos consistiam na activação neuromuscular e cardiorespiratória, preparando os alunos para os exercícios principais da aula. Simultaneamente, os objectivos gerais, desta fase da aula, variavam consoante os exercícios propostos e que pretendiam desenvolver: situações simplificadas dos Jogos Desportivos Colectivos para promover comportamentos relacionados com o trabalho em equipa; habilidades coordenativas relacionadas com os

mesmos para estimular o domínio do “eu”; jogos pré-desportivos, no âmbito dos Desportos de Combate, que permitiam desenvolver a leitura do outro e o domínio simultâneo do “eu” e do outro; e estruturas rítmicas relacionadas com os saltos da matéria de Atletismo com o propósito de desenvolver a capacidade de abstracção resultante da concentração aplicada nas acções individuais.

As rotinas implementadas consistiam em actividades aeróbicas diversas, como por exemplo, o jogo dos dez passes, o jogo dos toques, o jogo da posse de bola com três equipas, corrida contínua, etc, com uma duração superior a 8 minutos em esforço aeróbio (Balady, et al., 2003), em exercícios calisténicos para elevar a aptidão muscular e em exercícios de flexibilidade. Estas rotinas pretendiam desenvolver a matéria de ensino relacionada, de forma mais directa e explícita, com o desenvolvimento da condição física dos alunos.

Assim, com as actividades aeróbicas, pretendíamos solicitar comportamentos que preparassem os alunos para os exercícios da fase principal da aula como, por exemplo, o jogo dos toques utilizados nos desportos de Combate que preparavam os alunos para as situações de confronto solicitados na matéria de Futebol; as estruturas rítmicas dos saltos na matéria de Atletismo que preparavam os alunos para a matéria de Dança, etc. Através dos exercícios de elevação da aptidão muscular foi pretendido desenvolver o espírito de sacrifício, a força de vontade e a persistência. Por meio dos exercícios de flexibilidade pretendíamos desenvolver a capacidade de abstracção, de domínio do “eu” e de superação dos seus próprios limites.

Este tema foi aprofundado na nossa Acção Científico-Pedagógica Individual que, para além de outros objectivos, pretendeu conhecer os comportamentos predominantemente solicitados por estas rotinas e que pode ser consultado no [ponto 3.2](#).

A parte fundamental pretendia integrar os objectivos comportamentais previstos para o nível de ensino a leccionar. Assim, os alunos deveriam ser capazes de adequar os seus comportamentos às exigências das tarefas propostas, de modo a superarem os desafios que iam surgindo (Batalha, 2004).

A parte final correspondia a um breve balanço da aula, no qual eram referidas as situações a manter e outras a melhorar, bem como definir trabalhos não presenciais e indicar os conteúdos que seriam abordados nas aulas seguintes (idem, 2004).

### 2.1.4.3. Estilos de ensino

Quanto aos estilos de ensino utilizados nas aulas, estes pretenderam não só apresentar os conteúdos à classe de uma forma consciente e reflectida, como também organizar e orientar o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Mosston (1981), citado por Krug (2009) existem os estilos de ensino por comando, tarefa, avaliação recíproca, auto-avaliação, inclusivo, descoberta guiada, divergente e programa individual

Os estilos de ensino mais adoptados por nós foram os estilos por comando, tarefa e a descoberta guiada.

Com o estilo por comando foi possível criar um contexto adequado à aprendizagem dos alunos através de uma resposta rápida ao estímulo, um controlo imediato da execução, um controlo do comportamento motor do aluno, uma prestação motora elevada no que respeita à prática, a garantia de segurança e o controlo da intensidade da aula (Batalha, 2004). Este estilo de ensino acarreta desvantagens, uma vez que não permite o questionamento, a individualidade e a criatividade, pois o professor apresenta-se como a fonte do conhecimento. No entanto, não pretendíamos desenvolver os alunos para a obediência e para a letargia intelectual, mas apenas garantir, em determinados momentos da aula, os comportamentos adequados dos alunos mais inconstantes.

Através do estilo tarefa pretendíamos que os alunos realizassem os exercícios propostos segundo os seus próprios ritmos onde a avaliação do professor era efectuada por meio do *feedback* individualizado. Assim, os alunos podiam diferenciar-se nos seus ritmos de aprendizagem e necessidades motoras (Mosston, 1981, citado por Krug, 2009).

Neste estilo de ensino, o professor comunicou com os seus alunos, em determinadas situações, através da demonstração. Esta corresponde à visualização do gesto que se pretende que aconteça e que procurou ganhar tempo relativamente às aquisições de aprendizagem dos alunos, aumentar a sua motivação ao aprenderem rapidamente, por exemplo, a realizar uma coreografia, manter a disciplina e coordenar a turma nas suas acções pedagógicas. Assim, foi necessário “repetir” para consolidar as aprendizagens e promover os transferes para novas tarefas (Batalha, 2004).

Neste processo foi possível seguir dois tipos de demonstração: global e sequencial. A demonstração global implicou a visualização geral da acção enquanto a

demonstração sequencial seguiu a perspectiva analítica do fraccionamento das tarefas, indo do nível de complexidade mais simples para o complexo, de modo a promover mais facilmente a aprendizagem dos alunos (idem, 2004).

Com o estilo por descoberta guiada foi possível, através de questões efectuadas pelo professor aos alunos, estimular o pensamento crítico destes, visto que a dúvida despoleta a necessidade de procurar uma solução.

Segundo Mosston (1981), citado por Krug (2009), os professores deveriam fazer cumprir três princípios: amar os seus alunos, não considerar nenhum estilo de ensino superior a outro e pensar antes de agir. Por exemplo, a abordagem das duas situações tácticas defensivas (em linha paralela e em linha perpendicular à rede), aplicadas durante o jogo de Badminton de pares, foi feita para as equipas experimentarem a forma mais eficaz de se colocarem no campo, quando os adversários realizavam o batimento do volante por cima ou por baixo da rede.

De acordo com o supracitado, a escolha na forma como o professor desenvolveu o processo de ensino-aprendizagem foi ponderada com bom senso, responsabilidade e intencionalidade, no sentido de definir o que é pretendido desenvolver através das matérias de ensino (Freinet, 1991). Assim, para que os alunos pudessem usufruir em pleno das competências psicossociais, foi utilizado o estilo tarefa, alternando com os estilos auto-avaliação e descoberta guiada.

#### **2.1.4.3.1. Liderança e disciplina**

Na turma do 10º ano, foi necessário implementar diversos estilos de liderança de modo a motivar os alunos a fazerem o que deve de ser feito (Chiavenato, 1994). Por isso, visto que um pequeno grupo de alunos demonstrava comportamentos inadequados, foi necessário utilizar, por diversas vezes, o estilo autocrata para garantir o adequado funcionamento e clima da aula.

Segundo Chiavenato (1994), um líder actualmente deverá ser capaz de se adaptar a um grupo de pessoas mediante condições muito variadas. Esta adaptação deverá ter em conta três aspectos fundamentais: a adequação do estilo de liderança, o grupo e a situação, sendo esta última aquela que tem o papel mais importante na determinação do estilo de liderança que o líder, neste caso o professor, deverá implementar.

Segundo Freire (1993), o professor deverá ter a ousadia de estar disposto a brigar, justamente e de forma lúcida, em defesa dos seus direitos à criação das condições adequadas à acção pedagógica. Para isso, o autor defende que o professor não deverá assumir um papel de “tia” na esperança de que os alunos cumpram com o seu dever. Os professores que recorrem a este papel fazem-no pelo “*medo de enfrentar a tempestade*”, pelo “*medo de não poder contornar as dificuldades*” e pelo “*medo da solidão*” (Freire, 1993, p. 39).

Assim, o professor deverá assumir o seu papel de educador, de modo a cultivar a disciplina responsável pela adequada aprendizagem, sem descurar, no entanto, o gosto pela aventura e ousadia com a devida noção de limite (Freire, 1993).

Ainda quanto à disciplina nas aulas, os professores apontam a indisciplina e o desinteresse dos alunos como os factores primordiais para o crescente mal-estar e o stress vivenciado durante o processo de ensino-aprendizagem (Boyle, et. al., 1995; Hart, Wearing & Conn, 1995; citados por Picado, 2009).

Ao longo dos tempos, tem-se verificado um aumento no interesse e necessidade de realizar investigação sobre problemas de comportamento no decorrer das aulas, nomeadamente sobre a indisciplina, de modo a alargar o campo das explicações. Os investigadores, cientes de que a indisciplina é um problema que tem desencadeado graves problemas a muitos profissionais da classe docente, têm reunido esforços para alargar o campo das explicações acerca deste fenómeno (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Inicialmente, a atenção estava centrada no aluno, que seria o principal despoletador de perturbações na aula. Tradicionalmente, a tendência de resolução deste tipo de problemas baseava-se exclusivamente no isolamento dos alunos identificados, havendo uma generalização desse caso concreto para todos os alunos, independentemente da situação, do professor e da escola (Picado, 2009).

Desta forma, viraram as atenções para uma explicação mais abrangente, tentando enquadrar os problemas ao nível da personalidade e do foro psiquiátrico e emocional. Nesse sentido, passaram a centrar o conhecimento acerca deste problema nas perspectivas dos alunos perturbados, atendendo à importância de serem consideradas as suas opiniões e anseios (idem, 2009).

Actualmente, segundo o mesmo autor, observamos que a resolução destes problemas de comportamento tem em consideração a dinâmica que os envolve, nomeadamente as dinâmicas relacionais e as relações pedagógicas.

Assim, para uma prática educativa mais saudável, é importante preparar os alunos para saberem lidar com diferentes tipos de liberdade, na qual estão inerentes restrições fundamentais para que não seja comprometida a liberdade dos outros. Para o efeito, é necessário definir regras que contribuam para elucidar os alunos dos seus limites comportamentais, bem como para desencadear um sentido de dever que é designado de disciplina. É através desta que os alunos desenvolvem, a curto, a médio e a longo prazo, a formação do carácter ao nível “*intelectual, social, cívico e moral*” (Campos, 1989, citado por Picado, 2009, p. 3).

Segundo Batalha (2004), os alunos só podem usufruir de um processo óptimo de formação se a classe demonstrar interesse e disciplina. No entanto, para que o envolvimento, onde ocorre a acção pedagógica, seja adequado ao processo de ensino-aprendizagem, com ausência de interferências perturbadoras por parte dos alunos e de comportamentos fora da tarefa, é necessário que o professor revele capacidade em tomar as decisões mais acertadas às situações que vão emergindo. Para tal, este deverá definir “*um conjunto de regras que possibilitem ao aluno não se dispersar nas tarefas e facilitar uma aprendizagem mais rápida*” (Batalha, 2004, p. 128).

Para manter um ambiente disciplinado, não basta definir as regras e esperar que os alunos as cumpram na íntegra. É da responsabilidade do professor ter a capacidade de antecipar problemas relacionados com a indisciplina, actuando sobretudo ao nível da prevenção. Assim, o professor deverá utilizar estratégias de modificação comportamental assentes no apelo ao respeito pelas condutas estabelecidas, a atitudes de responsabilidade e à atenção direccionada para a tarefa.

Como cada situação é singular e irreproduzível, é esperado que o professor tenha capacidade de analisar adequadamente cada caso e actuar com bom senso (Batalha, 2004; Freinet, 1991).

Em suma, para que as aulas decorram com o adequado ambiente favorável à acção pedagógica, é necessário ter especial atenção à antecipação das regras, à organização de rotinas para manter os alunos concentrados na concretização das tarefas, à utilização de sinais que rapidamente orientem os alunos para os comportamentos adequados, à utilização de estratégias de modificação de comportamentos assentes no apelo ao respeito pelas condutas estabelecidas, a atitudes de responsabilidade e à atenção direccionada para a tarefa, ao reforço dos bons comportamentos e à utilização de estratégias de punição como última solução (Batalha, 2004).

Para criar um ambiente agradável durante as aulas, de modo a favorecer o desenvolvimento das matérias de ensino, foi necessário não só garantir a disciplina nas aulas, como também desenvolver no professor comportamentos de encorajamento, estimulação e motivação nos alunos para criar um envolvimento caloroso e desencadeador de resultados positivos. Assim, o professor deverá ser capaz de criticar sem criar desânimo e desinteresse nas actividades de aprendizagem (idem, 2004).

Para que assim seja, o professor deverá demonstrar entusiasmo, confiança e simpatia no modo como propõe as situações de aprendizagem para que os alunos lhes atribuam o devido significado e, assim, se envolvam nas tarefas mesmo naquelas que não se sentem minimamente motivados (idem, 2004).

Deste modo, é pretendido que os alunos desenvolvam expectativas elevadas de aprendizagem, apresentem uma participação empenhada e promovam a manifestação de opiniões e cooperação entre os colegas, pois assim é possível fomentar experiências positivas num ambiente favorável (idem, 2004).

No início da nossa prática pedagógica, procedemos à definição das regras em cada turma, de modo a elucidar os alunos dos seus limites comportamentais e que consistiam em chegar sempre a horas (pontualidade); iniciar as aulas com a entrada do professor no espaço de aula e terminar mediante autorização do professor e após o material estar recolhido; ser assíduo para promover o acompanhamento da matéria leccionada e, por sua vez, usufruir de aprendizagens mais sustentadas; apresentar uma postura e linguagem adequadas ao espaço onde se encontra; evitar situações que colocassem em risco a sua integridade física e a dos colegas; demonstrar empenho nas tarefas propostas para desencadear melhorias nas suas aprendizagens e na dos colegas; utilizar vestuário adequado (a ausência de equipamento implicaria a marcação de uma falta); não utilizar adereços (brincos, fios, relógio, etc.); ter cuidados de higiene pessoal; circular por fora dos espaços desportivos; não permitir pastilhas elásticas, alimentos ou bebidas; ir ao balneário apenas com autorização e em caso de extrema necessidade fisiológica, o que não poderia ser uma constante durante o ano lectivo.

Durante as aulas, tivemos a preocupação de actuar na prevenção de comportamentos de desvio, não só através do apelo ao respeito pelas condutas estabelecidas e às atitudes de responsabilidade e atenção na tarefa, como também através da definição dos grupos de trabalho que favorecessem o adequado clima e dinâmica das aulas.

#### **2.1.4.3.2. Formação de grupos**

Uma vez que existiam alunos com níveis de aprendizagem diferentes, foram formados grupos de trabalho heterogêneos para que os alunos com menores dificuldades pudessem interagir e cooperar com os restantes alunos, elevando e incentivando a participação dos mesmos e, simultaneamente, fomentando um espírito de responsabilidade e entreajuda.

A teoria de Vygostky poderá ser mais compatível com a concepção anteriormente mencionada, uma vez que este propõe uma “*zona de desenvolvimento proximal*” baseada na assistência dos colegas mais avançados para desenvolver as competências dos colegas com mais dificuldades, sem dispensar a orientação do professor, que gere as aprendizagens dos alunos delegando-lhes algumas responsabilidades e definindo algumas variáveis a dominar que promovam a resolução de problemas (Tudge, 2003, p. 156). Os alunos teriam, assim, a função de agentes de ensino (Batalha, 2004).

Noutros momentos foram formados grupos homogêneos para não condicionar a evolução dos alunos mais avançados. Com isto, pretendeu-se estabelecer rotinas de trabalho no que concerne à formação de grupos, de modo a diminuir o tempo de organização da classe e aumentar o tempo destinado à prática.

#### **2.1.4.3.3. Organização dos espaços**

No que respeita à organização dos espaços, foi tido em consideração a forma como os alunos poderiam transitar de uma tarefa para outra com o mínimo de perdas de tempo, de modo a enfatizar vários aspectos: o tempo de prática; a manutenção do ritmo da aula com uma intensidade adequada, evitando os atropelos; e a visualização dos alunos de forma mais facilitada para prevenir os comportamentos fora da tarefa (Batalha, 2004).

Segundo a referida autora “*a qualidade da aprendizagem dos alunos, depende em grande parte da organização da aula propriamente dita e da rentabilização máxima do decurso temporal.*” (Batalha, 2004, p. 83)

Relativamente à montagem dos materiais específicos, quando foi necessário requerer o apoio dos funcionários, foram previamente acordadas as horas para que estes

pudessem efectuar as alterações devidas, nomeadamente para a realização de aulas poli temáticas.

Assim, verificámos que as aulas tinham um elevado tempo destinado à prática com reduzidos tempos de transição, maximizando o tempo potencial de aprendizagem.

#### **2.1.4.4. Documentos de apoio das matérias de ensino**

Para que os alunos acompanhassem teoricamente os conteúdos abordados nas aulas, foram elaborados documentos de apoio para permitir uma prática mais consciente. A produção destes documentos surgiu da necessidade de adequar os conteúdos das matérias de ensino aos níveis de aprendizagem dos alunos. Apesar do Grupo de EF adoptar o livro “Movimento – Um Estilo de Vida”, que segue as directrizes do PNEF, tal facto levanta o problema inerente ao desajuste das necessidades de aprendizagem da turma com o nível de aprendizagem sugerido pelo programa para os respectivos anos escolares. Desta forma, o professor, ao produzir documentos de apoio das diversas matérias, adequa o material teórico de apoio ao nível de aprendizagem onde se encontram os alunos, de modo a desenvolver um processo evolutivo ajustado às necessidades apresentadas.

Esta produção de documentos potencia, concomitantemente, a necessidade de o professor investigar sobre a matéria a abordar e, assim, adquirir mais competências não só ao nível do planeamento da aula, como também na transmissão de maior número de *feedbacks* pertinentes que favoreçam a progressão do aluno (Johnson & Johnson, 1997).

A criação de documentos de apoio executa o ideal defendido pela Constituição da República Portuguesa (CRP), quando aponta para uma Educação gratuita para todos (cfr. artigo 74.º, n.º 2, da CRP), pois estes documentos foram enviados em formato digital para os correios electrónicos de todos os alunos sem que tenha sido implicado qualquer custo.

Contudo, os manuais adoptados pelo grupo disciplinar podem e devem ser consultados pelos alunos, pois têm acesso facilitado, visto que a escola possui vários exemplares na sua biblioteca.

Através da criação dos documentos de apoio para os alunos, o professor não tem de se sujeitar às interpretações de terceiros relativamente às indicações dos programas, favorecendo, assim, uma consciência crítica do professor, pois este passa a ser capaz de desenvolver a sua própria perspectiva acerca dos desígnios do PNEF.

#### 2.1.4.5. Relação entre as matérias de ensino

As matérias de ensino serviram, durante a prática lectiva, como um meio para desenvolver as competências necessárias para os alunos se integrarem futuramente na sociedade. Assim, as modalidades desportivas desenvolvidas durante o ano lectivo foram distribuídas em categorias com base na taxonomia de Almada (1994), para sistematizar os comportamentos predominantemente solicitados.

Deste modo, as modalidades abordadas durante o ano lectivo foram categorizadas em Desportos Colectivos, Desportos Individuais, Desportos de Confrontação Directa e Desportos de Combate (Almada F. , 1994). Os Desportos dos Grandes Espaços e os Desportos de Adaptação ao Meio, pertencentes a esta taxonomia, não foram solicitados de forma explícita porque as modalidades escolhidas pelos alunos não pertenciam a estas categorias.

No entanto, foi possível considerar que alguns comportamentos solicitados pelas categorias anteriormente referidas encontravam-se, com menor expressão, nas matérias abordadas. Por exemplo, os comportamentos solicitados pelos Desportos de Adaptação ao Meio, que requerem do aluno “*a relação com um meio diferente daquele (...) que (...) automatizou*” (Almada et. al., 2008, p. 261), implicando a adaptação a diferentes situações, a capacidade de interpretar um conjunto de indicadores da dinâmica do contexto e a capacidade de operacionalizar estratégias adequadas aos desafios emergentes para os solucionar, eram desenvolvidos de alguma forma pelos Desportos Colectivos, uma vez que os alunos eram estimulados a desenvolver a capacidade de ocupar racionalmente os espaços destinados ao jogo, ao promoverem as acções ofensivas e defensivas. Também através dos Desportos de Confrontação Directa foi possível desenvolver estes comportamentos, porque ao desenvolver a modalidade de Badminton no exterior, os alunos tiveram de se adaptar à brisa que alterava a trajectória do volante. Esta situação estimulou comportamentos diferentes daqueles que os alunos tinham automatizado num meio estável (pavilhão), solicitando a capacidade de operacionalizar estratégias que permitissem resolver adequadamente os desafios impostos pelo meio, como por exemplo, antecipar as acções do adversário, aplicar mais velocidade no volante para transpor a rede, optar por um batimento de “compensação” para que a trajectória, influenciada pela brisa, tivesse a intencionalidade pretendida.

Como a Dança pertence às matérias nucleares do currículo da disciplina de EF e não está contemplada na taxonomia anteriormente apresentada, enquadrámos os seus

comportamentos predominantemente solicitados na mesma lógica, mas sustentados por outros autores.

Assim, de acordo com as categorias definidas, foi nossa intenção, através dos Desportos de Combate, diversas vezes utilizados na fase inicial da aula para desenvolver a aptidão aeróbia dos alunos, a leitura e a manipulação do outro e “*o conhecimento do “eu” no confronto com situações críticas*” (Almada et. al., 2008, p. 253). Através dos Desportos Colectivos, pretendíamos não só desenvolver o espírito de equipa, onde o essencial se resumia no desempenho de funções devidamente sincronizadas na equipa, de modo a superiorizarem-se ao adversário, como também canalizar o esforço individual de cada elemento em prol do esforço colectivo para potencializar o sucesso da equipa. Com os Desportos de Confrontação Directa, tínhamos por objectivo desenvolver a capacidade de ler o outro, de modo a antecipar as suas acções e, com isso, ter mais tempo para o aluno se enquadrar no espaço em função da bola e responder com maior eficácia. Através dos Desportos Individuais, procurámos desenvolver a capacidade dos alunos em focar a sua atenção no movimento que era pretendido realizar para que estes pudessem sentir e compreender qualquer alteração na sua prestação. Assim, os alunos poderiam otimizar os seus gestos e, conseqüentemente, desenvolver um conhecimento profundo de si mesmo. Nas Danças Sociais, queríamos atingir objectivos relacionados com o contacto efectivo e intimista com o outro por meio da expressão criativa produzida pelo movimento, desenvolver o sentido estético, promover as relações interpessoais, fortalecer a auto-confiança e a auto-estima (Almada et. al. , 2008; Almada F. , 1994; Morissette & Gingras, 1994; Silva, 2004).

No entanto, os comportamentos predominantes em cada categoria são também solicitados nas outras, ainda que menos enfatizados (Almada F. , 1994).

Por exemplo, entre o jogo de Badminton e de Voleibol existem várias semelhanças, tais como a leitura do outro para promover a antecipação das acções do adversário e colocar o objecto de jogo no solo do campo adversário para conquistar ponto. A diferença reside no facto de uma ser modalidade colectiva, requerer comportamentos relacionados com o desempenho de funções de modo sincronizado com os colegas da equipa para promover acções ofensivas e defensivas com sucesso e a outra, por ser mais individual, centrar a atenção nas acções do “eu” em sintonia com as acções do adversário (Almada et. al., 2008; Almada F. , 1994).

Assim, a modalidade de Badminton também estimula comportamentos típicos dos Desportos Individuais devido à existência de alguns momentos de focalização no “eu”. No entanto, a diferença reside na exclusividade da concentração no “eu” requerido pelos Desportos Individuais (Almada F. , 1994). O mesmo acontece com as restantes modalidades que estão interligadas entre si segundo a lógica anterior.

Para o desenvolvimento da condição física dos alunos, durante as aulas, pretendíamos desenvolver competências relacionadas com a persistência, espírito de sacrifício, força de vontade e perseverança (Bompa, 2007), para além dos benefícios que esta matéria desencadeia do ponto de vista fisiológico (Balady, et al., 2003).

Através do desenvolvimento da condição física nas aulas foi possível ir ao encontro destes comportamentos pró-sociais como forma de inculcar valores educativos, sem os reduzir a uma perspectiva de submissão às leis do mercado e às premissas exclusivas da performance e especialização (Gonçalves, 2000), visto que futuramente os alunos poderão tornar-se agentes de mudança na sociedade vigente com capacidade de pensar, criar e produzir (Silva, 2000), dentro dos limites impostos pela Constituição e pelo Estado de Direito (Lima, 2000).

Para além desta perspectiva da dimensão social, os alunos estiveram expostos, através do desenvolvimento da condição física, a estímulos que favoreceram o fortalecimento psicológico, como a determinação e a perseverança, de forma a ultrapassar dificuldades (Bompa, 2007) e o desenvolvimento do espírito de sacrifício em prol de um bem individual e colectivo. É que, através da aquisição de hábitos de vida activos e saudáveis, estarão a contribuir para a sua própria qualidade de vida e bem-estar, assim como estarão a contribuir para uma sociedade mais produtiva e com menores despesas públicas resultantes dos problemas hipocinéticos (Balady, et al., 2003).

A aceitação dos alunos para a execução das tarefas associadas ao desenvolvimento da condição física, através do método analítico, não foi pacífica, uma vez que estes apresentavam comportamentos de baixo empenho, como foi referido na caracterização das turmas, no [ponto 1.2.1.](#)

Para que esta prática fizesse sentido aos alunos, foram prestados esclarecimentos acerca da pertinência destas tarefas na sua formação. Assim, os alunos compreenderam que, para solicitar estes comportamentos, seria necessário expô-los a situações de dificuldade, onde fosse requerido persistência, espírito de sacrifício e força de vontade, o que uma actividade mais agradável e motivadora não promoveria.

De acordo com Sebastião (1995, p. 44), para ter sucesso, é necessário, muitas vezes, que o indivíduo se sacrifique, sublimando a dor pela vitória, uma vez que *“Não há aprendizagem sem esforço (...) não há desenvolvimento harmonioso e saudável sem confronto”*. Estes comportamentos de superação são desejáveis por corresponderem a estados de transição para etapas evolutivas superiores (Sebastião, 1995). Deste modo, os jovens poderão preparar-se para viver em sociedade porque isso implica *“acumular permanentemente (...) pequenas perdas e privações, sempre que abdicamos do nosso interesse, da nossa vontade, do nosso desejo por força das leis da convivialidade”* (Sebastião, 1995, p. 42).

Segundo Bento, Garcia, & Graça (1999), para superar as dificuldades emergentes no quotidiano, é necessário que os jovens se habituem à dor e ao desconforto que poderá ser desenvolvido através da exercitação corporal, expresso no *“teor de uma Pedagogia que nos aponta a via da dor como condição para dobrar todos os cabos – o Bojador e o das Tormentas -, para abrir portas mais largas à boa esperança de realização do sentido da vida”* (Bento, Garcia, & Graça, 1999, p. 28)

Com o desenvolvimento destas competências, os jovens poderiam usufruir de uma maior capacidade de adaptação a diferentes situações e contextos, pois estariam devidamente preparados para lidar com as adversidades do devir.

Considerámos que estes comportamentos são transferíveis para as matérias de ensino abordadas, uma vez que, em determinados momentos é necessário superar as dificuldades emergentes das acções desenvolvidas nas diversas modalidades. Por exemplo, um aluno com dificuldade nas pernadas regulares na modalidade de Natação deverá ser persistente para automatizar o movimento correcto; numa situação de perda de bola e de contra-ataque do adversário no jogo de Futebol, o aluno deverá ter força de vontade para recuar rapidamente e ocupar racionalmente os espaços para impedir a progressão do adversário para a baliza.

Apesar de ser possível desenvolver estes comportamentos de outra forma, optámos por esta estratégia de modo a, simultaneamente, permitir a diferenciação das componentes da aptidão física para a melhor compreensão dos alunos, despende o menor tempo da aula para a solicitação de outros comportamentos importantes para o desenvolvimento das suas competências, elevar a condição física dos alunos para atingirem valores saudáveis, e a adquirir rotinas de exercitação aos alunos que permitam o seu acesso facilitado, não só ao nível geográfico como financeiro.

Como os nossos alunos ambicionam ingressar no ensino superior, e visto que essa nova fase da sua vida académica implica muitas horas destinadas ao estudo e a outras tarefas associadas, estas rotinas permitirão o acesso rápido ao desenvolvimento da condição física em qualquer local, em qualquer hora e sem quaisquer custos.

Os trabalhos não presenciais, popularmente conhecidos como trabalhos para casa, permitiram promover a autonomia dos alunos através da delegação de responsabilidades para que os mesmos desenvolvessem as suas capacidades físicas ao longo da semana. Assim, foi possível induzir, nos alunos, os comportamentos que foram solicitados nas aulas e prepará-los para a sua realização sem a presença do professor.

De modo a privilegiar a retenção duradoura dos comportamentos solicitados, foi opção planejar aulas poli temáticas e ciclos de revisão para tornar as aprendizagens mais consolidadas e permanentes.

#### **2.1.5. Direcção de turma**

O desempenho de funções no âmbito da Direcção de Turma foi importante para desenvolver competências ao nível da capacidade de “*estabelecer o elo de ligação e coesão entre os vários intervenientes no processo educativo dos alunos*” (Regulamento Interno, 2009/2010, p. 21), com destaque para os encarregados de educação, os professores do Conselho de Turma, as entidades exteriores à escola e as estruturas de administração e gestão da escola.

Para tal, foi da nossa responsabilidade, enquanto director de turma, colocar em prática as directrizes do Projecto Educativo (PE) da ESJM, envolvendo os encarregados de educação e a comunidade, acompanhar individualmente os alunos, transmitir aos restantes professores as informações pertinentes à orientação educativa adequada, manter o sigilo sobre o processo individual dos alunos, presidir às reuniões de Conselho de Turma, organizar a eleição dos representantes dos encarregados de educação dos alunos da turma (elegendo um efectivo e um suplente), organizar a eleição do delegado e do subdelegado de turma, manter os encarregados de educação informados acerca das actividades dos alunos (Regulamento Interno, s/d).

A relação entre o director de turma e os alunos foi possível através do período de atendimento aos encarregados de educação e durante alguns momentos da aula da disciplina de EF, nomeadamente para eleição do delegado de turma, para o controlo do número de faltas e para a comunicação de diversas informações.

De modo a promover uma relação mais estreita com os alunos, com vista a conhecer as suas motivações e expectativas, foi organizada uma conferência no âmbito da Actividade de Extensão Curricular destinada à comunidade educativa, intitulada “*Futuro, Vocação e Auto-Realização*” e que pode ser consultada no [ponto 5.2.](#), com o intuito de promover o debate e a reflexão sobre o rumo que os alunos deveriam seguir após a conclusão do ensino secundário. Este esclarecimento estava relacionado com os interesses e as vocações dos alunos, de modo a proporcionar a sua auto-realização. Neste sentido, esta conferência pretendeu estimular a reflexão dos alunos sobre as decisões que teriam de tomar aquando do ingresso ao ensino superior, de forma a torná-las mais meticolosas e acertadas. Foi também pretendido que os professores participantes pudessem estar inteirados com estas expectativas e auxiliassem os alunos a seguir o rumo que lhes proporcionasse maior felicidade e realização.

A relação entre o director de turma e os demais professores da turma consistiu, principalmente, nas reuniões de conselho de turma, onde eram debatidos os problemas inerentes à turma bem como as questões da avaliação (Regulamento Interno, 2009/2010) e em conversas informais sobre a turma/alunos, mantidas semanalmente.

Os encarregados de educação puderam comunicar, ao longo do ano, com o director de turma através do período de atendimento aos encarregados de educação e das reuniões destinadas à entrega de notas no final de cada período lectivo. Estes também foram convidados a participar na referida conferência com o mesmo intuito sobre o rumo que os seus educandos devem seguir após a conclusão do ensino secundário. Neste sentido, esta conferência pretendeu aproximar os pais da escola, alertando-os para a necessidade do seu apoio para esta grande decisão dos seus educandos.

O director de turma foi o elo de ligação entre a escola e os encarregados de educação, cuja função centrou-se na transmissão das informações sobre o desempenho dos filhos de forma positiva, pedagógica e construtiva.

O grau de participação dos encarregados de educação foi bom, tendo sido recebidos diversos pais no horário de atendimento definido para o presente ano lectivo.

A relação com os encarregados de educação foi pacífica e produtiva, permitindo que as informações acerca dos seus educandos fossem bem recebidas e aceites, propiciando o diálogo sobre diversas questões inerentes ao desempenho dos educandos e às escolhas inerentes à sua continuidade académica.

Esta dinâmica permitiu que os alunos desempenhassem melhor a sua função, uma vez que estes eram alertados para as situações que necessitavam de maior atenção, os encarregados de educação estavam devidamente informados sobre a prestação dos respectivos educandos e os professores eram ouvidos e apoiados na sua prática pedagógica.

Relativamente aos canais de comunicação, sentimos que no sistema informático, disponibilizado ao director de turma, poderia constar o correio electrónico dos encarregados de educação que permitisse, automaticamente, o envio de informações, não só acerca do número de faltas do educando, como também de outros assuntos que o director de turma considerasse relevantes, de modo a permitir uma comunicação mais eficaz e menos dispendiosa.

## **2.2. Assistência às aulas**

Os sistemas de observação procuram a análise de comportamentos de ensino (Sarmiento, 2004). Assim, no início da nossa actividade enquanto professor, o trabalho de observação visou a melhoria do comportamento pedagógico-didáctico na nossa prática lectiva.

Deste modo, focámos a nossa observação na análise do tempo de aula, no comportamento do professor e no *feedback*. Para além das observações formais, também foram observadas informalmente a maioria das aulas do professor estagiário, de modo a conhecer as estratégias de ensino e organização utilizadas nas aulas e a forma como era efectuado a organização do espaço da aula e o *feedback* na promoção das aprendizagens dos alunos.

Segundo Sarmiento (2004), a análise do tempo de aula permite perceber a distribuição do tempo pelas diferentes actividades e tarefas, ou seja, a utilização que o professor faz do tempo que tem para a sua aula. A observação do *feedback* permite uma análise da sua utilização no desempenho motor dos alunos (*feedback* pedagógico).

Através do sistema de observação do comportamento do professor, é possível definir o perfil de intervenção pedagógica do mesmo, pois, devido à multiplicidade e simultaneidade de acontecimentos ocorridos na classe, permite aceder a dados objectivos inerentes aos comportamentos de ensino do professor (Sarmiento et. al., 1998; Sena Lino, 1998, citado por Barros, Andrade & Ornelas, 2009). De acordo com Sarmiento (2004, p. 243), a análise deste sistema "... *permite recolher informações*

*acerca do comportamento do professor...*” e tem “... a vantagem de se possuir valores de referência na literatura que podem ser confrontados com os valores de cada perfil individual.”.

As observações foram realizadas ao longo do ano lectivo de modo a podermos acompanhar o processo evolutivo do professor estagiário e o seu amadurecimento no contexto escolar, na relação com a turma e na sua intervenção (no comportamento pedagógico-didáctico).

Para além de observarmos o professor estagiário, também observámos um professor com mais anos de experiência, a leccionar em diferentes contextos (matérias, espaços físicos e temporais). A reflexão sobre as observações efectuadas constituiu-se como um valioso contributo para a compreensão dos comportamentos de ensino predominantes.

Verificámos que o professor estagiário tende a investir a maior parte do tempo destinado à prática, enquanto o professor experiente, para além de reservar grande parte do tempo à prática, também investiu algum tempo destinado à instrução e a outros comportamentos. O investimento do tempo de aula destinado à prática é essencial à incrementação de novas aprendizagens por parte dos alunos por potenciar um maior tempo de empenhamento motor e por promover um maior tempo potencial de aprendizagem. As aulas, onde os alunos demonstraram um tempo de prática superior, permitiu evitarem comportamentos desviantes às tarefas propostas (Sarmiento, 2004). Estes resultados evidenciaram que ambos os professores geriam eficientemente o tempo de aula, pois direccionaram a maior parte do tempo desta para a prática.

Relativamente à reacção do professor ao desempenho motor dos alunos, o professor estagiário efectuou maior percentagem de *feedbacks* descritivos à classe de modo positivo, enquanto o professor experiente efectuou maior número de *feedbacks* prescritivos à classe, ao grupo e ao aluno de forma igualmente positiva. Tal situação deveu-se ao facto de o professor estagiário apresentar maior dificuldade em prescrever as acções mais eficazes em cada situação, refugiando-se no *feedback* descritivo de forma a levar o aluno a reflectir na melhor maneira de efectuar, futuramente e em situações idênticas, a sua acção.

Quanto ao comportamento pedagógico do professor no decorrer das aulas, verificou-se que o professor estagiário apresentou comportamentos, ma sua maioria, relacionados com o *feedback* e, com alguma expressão, comportamentos relacionados com a observação, enquanto o professor experiente apresentou comportamentos

igualmente relacionados com o *feedback* e com a observação, sendo o segundo o mais predominante. Assim, a percentagem dirigida ao comportamento relacionado com o *feedback* foi mais expressivo no professor estagiário do que no professor experiente porque este apresentava maior percentagem de comportamentos relacionados com a observação.

Depois de consultar o registo das observações das aulas leccionadas e, simultaneamente, reflectir com os orientadores sobre alguns comportamentos demonstrados nas aulas assistidas, deparámo-nos com uma das maiores dificuldades sentidas na acção pedagógica que foi a transmissão adequada de *feedbacks* durante ou logo após a acção dos alunos. Apesar de fornecermos *feedbacks*, estes nem sempre eram pertinentes face às necessidades apresentadas pelos alunos, obrigando-nos a planear as aulas na forma como deveríamos apresentar os *feedbacks* mais pertinentes, não só para evitar a transmissão de muita informação, como também para que esta fosse assertiva e concisa. Deste modo, foi possível deixarmos de ser um professor “dois minutos” para nos aproximarmos das características de um professor “um minuto” (Johnson & Johnson, 1997).

O desenvolvimento destes instrumentos de observação permitiu-nos analisar o processo de ensino-aprendizagem de dois professores (estagiário e experiente) de forma mais consciente, sistemática e (auto) crítica. Promoveu, igualmente, o desenvolvimento de competências enriquecedoras para exercer a função de professor de forma mais eficaz, pois permitiu retirar situações muito positivas em determinados contextos e conhecer determinadas acções que devem ser evitadas por não contribuírem para o sucesso da acção pedagógica e do processo de ensino-aprendizagem.

A análise das fichas de observação não bastou para conhecer a riqueza destas observações, pois teríamos de verificar a forma como diferentes abordagens poderiam culminar em aprendizagens, de preferência duradouras, para os alunos. Para isso, a observação ao professor experiente, deveria ser relacionada com a existência de retenção das aprendizagens no ano lectivo seguinte.

A assistência às aulas permitiu, ainda, conhecer o modo como os professores dispunham o material de uma tarefa para a outra, na forma como adaptavam os materiais didácticos às matérias abordadas, às estratégias adoptadas na leccionação das matérias de ensino, à forma como geriam o tempo nos diversos exercícios, na escolha dos comportamentos mais enfatizados em determinadas acções, no modo como

efectuavam a definição dos grupos de trabalho e na forma como mantinham o clima de aula e a disciplina.

Esta actividade do Estágio Pedagógico possibilitou acompanhar a identificação dos problemas emergentes da prática dos professores observados e a forma como estes os ultrapassaram. Este acompanhamento permitiu enriquecer a nossa prática, uma vez que tivemos a capacidade de efectuar o transfere para a nossa acção pedagógica e, assim, antecipar eventuais problemas.

### **3. Actividade de natureza científico-pedagógica**

Os temas das acções foram escolhidos devido à necessidade de procurar conhecimento que auxiliasse uma prática mais assertiva, reflexiva e de qualidade, não só dos professores estagiários, como dos restantes professores que leccionavam a mesma disciplina. Para tal, à medida que os temas abordados nas reuniões do grupo disciplinar e durante a prática lectiva suscitavam maiores debates e preocupações, estes eram alvo de pesquisa. Porque nos deparámos com problemas que suscitaram muitas dúvidas e incertezas nas reuniões e no planeamento das matérias de ensino, e que necessitavam ser solucionados, decidimos não só aprofundar conhecimentos com base na literatura científica da área, como também tratar e produzir informações sobre a nossa realidade pedagógica.

Posteriormente, no âmbito do estágio, foi solicitada a nossa capacidade para divulgar estes conhecimentos, devidamente tratados, analisados e reflectidos, aos professores da disciplina de EF, bem como pedir a colaboração de especialistas que contribuíssem de modo sincronizado para a satisfação das necessidades apresentadas, promovendo o debate e a reflexão entre os intervenientes com o objectivo de procurar amadurecer ideias para encontrar as soluções mais vantajosas aos problemas apresentados.

#### **3.1. Acção científico-pedagógica colectiva**

O tema “*Modelos de ensino para a planificação das aulas de Educação Física*” surgiu devido à necessidade de reflectir e investigar sobre uma área que é determinante quer para a eficácia da planificação do professor e do grupo disciplinar, quer para a qualidade das aprendizagens dos alunos, uma vez que os professores tendem a criticar a ausência de aprendizagens nos anos anteriores como forma de justificar a sua incapacidade de promover as aprendizagens duradouras nos seus alunos. Assim, importa conhecer não só as opções relativas à aplicação dos modelos de planificação por blocos, etapas e mistos, como também as suas vantagens e desvantagens.

Estes modelos guiam o professor na construção do processo ensino-aprendizagem e contribuem para uma prática ponderada e crítica em prol da melhoria da qualidade do ensino nas aulas de EF. A sua aplicação contempla a adequação do currículo às aptidões dos alunos, com o objectivo de desenvolver as suas competências.

Assim, os objectivos definidos para esta Acção Colectiva foram: conhecer os modelos de planificação das aulas de EF e as suas vantagens e desvantagens através da pesquisa bibliográfica; conhecer as variáveis que influenciam a opção por um determinado modelo de planificação das aulas de EF; conhecer o contexto onde estávamos inseridos caracterizando os modelos utilizados, no ensino secundário, pelos professores de EF do concelho do Funchal; contribuir para a produção de conhecimento acerca dos modelos de planificação das aulas de EF; desenvolver uma acção de formação para os professores de EF da Região Autónoma da Madeira; desenvolver a abordagem desta temática com a participação de professores convidados especializados; e desenvolver a nossa capacidade de planear e gerir este género de acções, que, neste caso, pertenceu a um módulo de uma Acção validada das sete escolas onde se encontravam os diversos Núcleos de Estágio pertencentes ao Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

No âmbito desta Acção Colectiva, foi desenvolvido um estudo que pretendeu caracterizar os modelos de ensino aplicados pelos professores no planeamento das aulas de EF, do ensino secundário, no concelho do Funchal. Este permitiu conhecer que o modelo por blocos é o mais comumente utilizado pelos professores na planificação, que consideraram que as instalações são o principal factor condicionador da mesma, ainda que considerassem que estas são polivalentes, demonstrando, com isso, uma certa contradição. Esta contradição pode revelar alguma dificuldade dos professores em saírem da sua zona de conforto no sentido de experimentarem outra forma de planeamento (Catalão & Penim, 2010).

Segundo a prelecção do Professor Doutor António Rosado, o modelo misto foi criado para legitimar as práticas de planificação contrárias às deliberadas pelo PNEF. Contudo, de acordo com a nossa interpretação, este modelo promove a transição do modelo por blocos para o modelo por etapas de forma mais facilitada e progressiva, visto que, uma alteração drástica não só desencadearia um maior caos na planificação anual das aulas, como também uma maior insegurança no domínio dos diversos conteúdos a desenvolver, em simultâneo, ao longo de aulas poli temáticas. A utilização do modelo misto para essa transição acaba por ser pertinente pelas semelhanças que este apresenta com os dois modelos mais conhecidos (blocos e etapas) ao nível da concentração dos conteúdos em determinados momentos e pela possibilidade de revisão e consolidação das matérias de ensino durante o ano lectivo.

Os contributos dos dois prelectores complementaram-se, visto que o primeiro (Prof. Dr. António Rosado) tratou da problemática dos modelos de planificação das aulas de EF numa perspectiva mais técnica e centrada nas variáveis inerentes à caracterização dos diversos modelos, e nas potencialidades e limitações de cada um deles para a retenção das aprendizagens dos alunos, e o segundo (Prof. Dr. Hélder Lopes) abordou a temática numa perspectiva mais ampla, de cariz humanista, centrada na transformação dos alunos para um tipo de Homem mais autónomo e com maior capacidade de adaptação a diferentes situações e contextos. Segundo este prelector, a acção pedagógica deve ser centrada nos alunos e não deve ser regida pelas lógicas corporativas ou sectoriais, nem pelas abordagens centradas no professor e nos conteúdos, pois tais deliberações acarretariam a desadaptação aos problemas do futuro, por parte dos alunos.

Deste modo, foi pretendido reflectir sobre os modelos de planificação das aulas de EF utilizados pelos professores para a promoção das retenções das aprendizagens adquiridas pelos alunos, pois considerámos que a sua maximização não só poderá preparar os alunos para uma sociedade que está em constante mutação, como desenvolver neles competências que lhes permitam agir sobre ela.

De acordo com Rosado (s/d), o modelo de planificação por ciclos de actividades ou por blocos é caracterizado por concentrar os conteúdos a abordar em função da rotação dos espaços, concentrando igualmente as aprendizagens motoras sem ter a preocupação de promover a transferência destas para outras Unidades Didácticas.

Este modelo não favorece a retenção duradoura das aprendizagens por ser desenvolvido apenas num único momento do ano lectivo, uma vez que os alunos só voltam a ter contacto com a matéria abordada no ano seguinte, não existindo assim ciclos de revisão e consolidação das matérias de ensino abordadas (Rosado, s/d).

Neste modelo, pretende-se alcançar os objectivos propostos no final do bloco através de aulas mono temáticas que facilitam, aos professores, o tratamento dos conteúdos, bem como a organização e o controlo da turma através da homogeneização dos grupos de trabalho (Rosado, s/d). Deste modo, verificámos que o modelo por blocos centra-se, essencialmente, na resolução dos problemas relacionados com a organização dos conteúdos e a acção pedagógica do professor, em vez de visar as aprendizagens dos alunos como primeira prioridade.

A programação anual é feita sem efectuar as avaliações diagnóstico no princípio do ano lectivo. Assim, as avaliações iniciais são feitas no interior das unidades

didáticas, o que implica que não dêem resposta à necessidade de individualização e diferenciação do ensino. Assim, a classificação dos alunos é o resultado da média simplificada das avaliações sumativas das unidades didáticas que se caracterizam por seguir um modelo desportivo, bem como a sua cultura específica (Rosado, s/d).

No modelo de planificação por etapas, pretende-se alcançar os objectivos programáticos definindo diversas fases de aprendizagem distribuídos ao longo do tempo, o que implica que a distribuição dos conteúdos não seja influenciada pela limitação dos espaços existentes, uma vez que estes são polivalentes (Rosado, s/d).

Este modelo pretende que as aquisições alcançadas pelos alunos nas fases iniciais de aprendizagem sejam tratadas nas fases seguintes (noutro momento temporal do ano lectivo), não só com o intuito de rever os conteúdos abordados, como para aperfeiçoar e consolidar essas aprendizagens (Rosado, s/d). Desta forma, e de acordo com o autor citado, é promovida uma retenção duradoura das aprendizagens porque os alunos acabam por rever as mesmas matérias de ensino em diversos momentos do ano, propiciando a sua consolidação.

Este modelo aposta em aulas tendencialmente poli temáticas, nas quais os conteúdos a abordar são seleccionados em função da avaliação inicial no início do ano lectivo. Assim, na programação anual as matérias de ensino são distribuídas de forma a privilegiar a individualização e os ritmos de aprendizagem dos alunos e, no final de cada período, são revistas para perpetuar a retenção duradoura das aprendizagens (Rosado, s/d). Segundo o mesmo autor, é um modelo cujo controlo e organização é mais dificultado por exigir grande diversidade de actividades e pela falta de experiência da maioria dos professores na sua aplicação. A avaliação é feita de forma a classificar o aluno em função dos objectivos anuais atingidos (Rosado, s/d).

Esta última afirmação levanta um problema nos critérios de avaliação adoptados pelo grupo disciplinar, porque, para além de ser necessário classificar os alunos no final de cada período lectivo, a classificação final do ano lectivo contempla a média das notas atribuídas nos períodos anteriores, fazendo com que, como refere o autor supracitado, a classificação não seja feita em função dos objectivos alcançados no final do ano.

No entanto, se assim não fosse, os alunos poderiam apresentar pouca aplicação nos dois primeiros períodos e no final demonstrar que eram capazes de atingir os objectivos anuais. Contudo, a avaliação final do ano lectivo poderia ter outros contornos onde o primeiro e o segundo período teriam um peso menos significativo em relação ao apresentado no terceiro período. Deste modo, os alunos seriam beneficiados pelo

resultado final, caso fosse satisfatório, pois estes seriam avaliados pelo que alcançaram no final do ano sem ficarem rotulados com os eventuais insucessos do passado.

Do ponto de vista dos alunos empenhados e cumpridores dos critérios de avaliação, independentemente da distribuição das ponderações em cada domínio de avaliação e na forma como era calculada a nota de pauta do 3º período, estes apresentariam sempre uma classificação elevada, ou seja, não ficariam prejudicados com a variação das ponderações em cada domínio e no cálculo da nota final do ano lectivo.

Voltando à temática dos modelos de planificação, apesar do PNEF apontar para o modelo de ensino por etapas, o modelo por blocos continua a ter expressão na maioria das escolas do país (Dias & Rosado, 2003). O mesmo verificou-se no estudo que efectuamos, onde 50% dos professores que leccionam no ensino secundário, no concelho do Funchal, utilizam o modelo por blocos na planificação das suas aulas.

O modelo de planificação misto caracteriza-se por ser desenvolvido por etapas, associado ao sistema de rotação das instalações e ajustado aos espaços com pouca polivalência (Rosado, s/d). As etapas são definidas por imposição das rotações das instalações, sendo desenvolvidos pequenos blocos de um único desporto com os mesmos conteúdos a serem distribuídos pelas etapas (Rosado, s/d).

Este modelo pretende corrigir as dificuldades de ambos os modelos anteriores e concentrar as suas vantagens na planificação das aulas de EF (Rosado, s/d). Verificámos, no nosso estudo, que 37,2% dos professores utilizam este modelo na sua planificação.

Depois de realizarmos esta Acção, verificámos que era necessário reforçar a aplicação de ciclos de revisão das matérias de ensino para permitir aos alunos a passagem para os anos seguintes com a maior retenção possível de aprendizagens, de modo a poderem dar continuidade às aprendizagens adquiridas em estágios mais elevados de desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido, reformulámos o planeamento anual das matérias de ensino, de forma a viabilizar estes objectivos. Como esta reestruturação foi feita após a Acção Colectiva, desenvolvida a meio do segundo período, sentimos a necessidade de transformar o planeamento do terceiro período num ciclo de revisão e consolidação das matérias abordadas até então. Para tal, foi necessário recorrer, de forma mais expressiva, às aulas poli temáticas e à adaptação dos espaços às matérias abordadas. O resultado foi positivo, uma vez que os alunos tiveram a oportunidade de melhorar o seu desempenho nas diversas modalidades, visto que os

ciclos de revisão permitiram recordar as mesmas matérias de ensino com o objectivo de as desenvolver e consolidar.

De acordo com as linhas programáticas das actividades e avaliação do Estágio Pedagógico, é necessário identificar e particularizar os contributos individuais dos respectivos elementos responsáveis pela Acção Colectiva. Para além do mais, é relevante salientar a importância da divisão das tarefas pelos estagiários e, simultaneamente, a manutenção dos canais de comunicação que permitiram o desenvolvimento em sintonia da Acção Colectiva. Assim, apesar de estarem divididas as tarefas que permitiram a realização da Acção, todo este processo foi sustentado num conjunto de sinergias devidamente sincronizadas entre os recursos humanos (da Direcção Executiva, funcionários, professores), temporais (definição de datas de execução das variadas tarefas e compromissos) e espaciais (auditório, hotel, restaurante, *coffee break*).

Após a Acção, os participantes tinham ao seu dispor um questionário *online* para avaliar vários parâmetros sobre esta Acção, sendo que 144 o fizeram. Este questionário pretendia retirar ilações acerca de vários aspectos da organização da Acção e da Acção propriamente dita, tais como: pertinência, divulgação, grau de satisfação pessoal atingido com a participação na acção, adequação/qualidade do espaço escolhido, duração, organização geral e a clareza e segurança na exposição.

Para a concretização da Acção foi necessário gerir um conjunto de situações que permitisse desenvolvê-la de forma apelativa e digna, não só para a assistência, como para os prelectores e organizadores. Assim, em relação às instalações, foi possível associar a nossa Acção, da responsabilidade da Universidade da Madeira, à sala de conferências da ESJM, não só para reforçar a aliança entre ambas as instituições, como para rentabilizar os espaços que esta escola dispõe. Relativamente à estadia do Prof. Dr. António Rosado, constatou-se que a proximidade do Hotel à ESJM permitiu-lhe uma grande autonomia e mobilidade proporcionando maior comodidade.

Ao nível da organização do estudo, o facto de termos despendido mais tempo na elaboração do questionário em consonância com os objectivos do estudo, com as suas questões de investigação e com as informações inerentes à nossa revisão bibliográfica, fez com que o tempo para preparar a apresentação fosse mais reduzido em relação ao que estava planeado. Esta situação fez com que, na apresentação dos resultados e das suas conclusões, não tivéssemos explicitado as relações entre as variáveis (demonstradas no nosso estudo através da técnica do qui-quadrado), porque quisemos

tornar a nossa apresentação sucinta e objectiva. No entanto, verificámos que a apresentação dessas relações teria enriquecido a nossa apresentação. Um exemplo das relações demonstradas pelo qui-quadrado foi a relação entre a polivalência das instalações e os factores condicionantes para a planificação das aulas. Verificámos que os professores que afirmaram que as instalações eram um factor condicionante para a planificação das aulas, também referiram que estas eram consideradas polivalentes. Considerámos esta relação contraditória, visto que, sendo as instalações polivalentes, deixam de ser condicionantes para o planeamento das aulas.

Julgamos que foi positivo realizar o intervalo com *coffee break* apenas para os prelectores, não só porque dinamizou a economia local, ao nível da restauração, uma vez que os participantes dirigiram-se aos estabelecimentos mais próximos, como libertou a organização dos custos associados.

Para finalizar, considerámos que esta Acção foi deveras importante para a nossa formação académica e pessoal, por estimular o desenvolvimento da capacidade de realizar, simultaneamente, um trabalho científico-pedagógico, com tarefas logísticas e pedagógicas associadas.

Verificámos vantagens na aprendizagem dos nossos alunos, uma vez que esta Acção influenciou o ajustamento do planeamento anual das matérias de ensino, no sentido de as rever durante o ano lectivo.

O balanço, através de uma reflexão crítica, no sentido de avaliar a concretização dos objectivos, foi importante porque permitiu-nos identificar e analisar aspectos positivos e negativos referentes ao processo de desenvolvimento da Acção, fez-nos reflectir sobre o desenvolvimento das estratégias que nos auxiliaram na organização deste evento, estimulou-nos a identificar melhores formas de dinamizar a partilha do conhecimento destinado aos profissionais de EF das várias escolas da Região, incutiu-nos o gosto e o hábito de aprimorar o tratamento e análise de conhecimentos produzidos pela investigação sobre realidades mais alargadas (fora do âmbito restrito da escola onde leccionamos). Foi necessário sincronizar sinergias entre os diversos grupos disciplinares através dos núcleos de estágio de EF, e que nos preparou para a nossa futura integração no sistema educativo ou noutros projectos educativos em que estejamos envolvidos.

O resumo do estudo desta acção científico-pedagógica pode ser consultado no [apêndice XI](#).

### **3.2. Acção científico-pedagógica individual**

Após a assistência das reuniões do grupo disciplinar, deparámo-nos com as dificuldades sentidas pelos professores relativamente ao parâmetro da avaliação da condição física nas aulas e, visto que tudo o que é avaliado deve ser desenvolvido, considerámos pertinente abordar o tema intitulado “*O papel da Educação Física na promoção de estilos de vida saudáveis: Desenvolvimento da Condição Física*” na Acção Científico-Pedagógica Individual.

Simultaneamente, questões pendentes, no âmbito das reuniões do Núcleo de Estágio, que careciam de respostas acerca do desenvolvimento da condição física nas aulas, estimularam igualmente o aprofundamento deste tema, de modo a sustentar adequadamente a nossa prática e, simultaneamente, desencadear melhorias na aptidão física dos alunos. As principais dificuldades apresentadas nas reuniões do Núcleo de Estágio foram a gestão do tempo de aula que desencadeava a redução do tempo destinado às matérias de ensino e o horário das aulas composto por 2 blocos de 90 minutos que não constituía, como foi referido anteriormente, estímulo/dose necessário para implementar melhorias ao nível do desenvolvimento da condição física.

De modo a sincronizar esforços que respondessem às necessidades manifestadas pelo grupo disciplinar, o Núcleo de Estágio decidiu organizar uma Acção Científico-Pedagógica Individual que abarcasse não só o tema da avaliação da condição física de forma a dar resposta ao modo mais justo e pedagógico de avaliar o desempenho dos alunos, como também o tema do desenvolvimento da condição física de modo a demonstrar a viabilidade na promoção de ganhos na aptidão física dos alunos através das aulas de EF.

Para encontrar soluções vantajosas para os problemas apresentados, analisámos o PNEF sobre o tema: procedeu-se à pesquisa de artigos científicos sobre a temática do desenvolvimento da condição física, bem como de bibliografia específica sobre o tema; debateu-se este assunto nas reuniões do Núcleo de Estágio; foram aplicados questionários aos professores para conhecer as suas práticas relativas ao desenvolvimento da condição física nas aulas; foram aplicados outros questionários ao ex-delegado do Grupo Disciplinar e à Direcção Executiva, de forma a compreender as razões pelas quais a escola adoptou um horário de EF composto por 2 blocos de 90 minutos; e, por fim, foi caracterizado o perfil dos alunos das turmas dos professores

estagiários, de forma a poder apresentar uma proposta realista e consistente de desenvolvimento da condição física dos alunos nas aulas.

Ao longo do desenvolvimento desta Acção, muitos problemas surgiram relativamente à intencionalidade de relacionar os comportamentos solicitados nas aulas e o contributo que estes poderiam dar na transformação dos alunos, no tipo de Homem que é pretendido pela sociedade no futuro.

É um tema que é pouco explorado pela bibliografia específica do desenvolvimento da condição física nos jovens, que resume tal processo à concepção biológica. A relação indissociável do desenvolvimento psicossocial dos alunos com o desenvolvimento da condição física é um tema que deveria ter uma ênfase maior no âmbito escolar.

Durante a nossa análise do PNEF, verificámos que estavam reservados 4 dos 7 objectivos gerais que pretendem que os alunos adquiram competências para interpretar os resultados da sua aptidão física (no âmbito da saúde) no sentido de identificar e solucionar problemas; conheçam os benefícios e os riscos associados à actividade física; melhorem ou mantenham a condição física de forma independente, regular e informal; e que desenvolvam as componentes da resistência, força, flexibilidade e velocidade.

Relativamente ao desenvolvimento da condição física, o PNEF permite ao professor assumir a responsabilidade de adequar o planeamento às necessidades, limitações e objectivos dos alunos. Para tal, enaltece a importância da realização da avaliação diagnóstica através da bateria de testes do Fitnessgram.

Quanto ao desenvolvimento da aprendizagem na melhoria da condição física, o PNEF visa alcançar 5 objectivos operacionais como o de potenciar a analogia entre a aptidão física e a saúde pessoal a curto, médio e longo prazo, para promover hábitos saudáveis e activos; compreender a relação entre a dose da intensidade e da duração do exercício para provocar alterações positivas na condição física; ser capaz de ser autónomo para aplicar estes conhecimentos; ter consciência de uma prática de actividade física adequada às capacidades individuais; dosear a carga e o repouso para desencadear melhorias na aptidão física.

Relativamente às sugestões metodológicas, o PNEF apresenta um cenário ideal para o favorecimento da melhoria da aptidão física através da organização dos horários das aulas de EF distribuindo-o ao longo de 4 sessões de 45 minutos. No caso de não ser possível esta situação, o PNEF aponta para 2 tempos de 45 minutos e 1 bloco de 90 minutos. No entanto, como foi referido no [ponto 1.1.](#), a escola adopta a matriz dos

cursos científico-humanísticos do ensino secundário, presente no Decreto de Lei n.º 272/2007, de 26 de Julho, que permitem organizar os horários por meio de dois blocos de 90 minutos. Esta organização levanta o problema centrado no cumprimento do princípio da regularidade que promove a elevação ou a manutenção da aptidão física.

A regularidade insuficiente na aplicação das cargas nas aulas de EF constituiu um desafio na procura de soluções que promovessem uma maior autonomia e a aquisição de hábitos de desenvolvimento da condição física nos alunos. Assim, delegar a responsabilidade a estes para efectuarem trabalhos não presenciais ao longo da semana, tornou viável pensar na elevação da sua aptidão física. Tais trabalhos permitiram promover a autonomia dos alunos no seu processo de desenvolvimento, fazendo com que melhorassem a sua capacidade de assumir compromissos e de se envolverem na conquista de resultados positivos.

Segundo Cunha & Liberato (s/d), o desenvolvimento da condição física pode ser desenvolvido no início ou no final da sessão da aula. Contudo, o professor poderá gerir a aula de forma a enquadrar adequadamente o desenvolvimento destas capacidades ao longo da aula, de acordo com os princípios do treino (Castelo, Barreto, Alves, Santos, Carvalho, & Vieira, 1996).

A nossa proposta de desenvolvimento da condição física situa a prática de desenvolvimento da condição física no início da aula, não só com a intencionalidade de aumentar os níveis de vigilância dos alunos para as restantes práticas, como para evitar que ultrapasse o tempo destinado à aula no caso de ser desenvolvido no final da aula. Não pretende ser conotado exclusivamente ao aquecimento, sendo apenas o desenvolvimento da resistência aeróbia considerado aquecimento mas, simultaneamente, é pretendido ser um momento de abordagem de conteúdos e matérias de ensino para rentabilizar as aprendizagens dos alunos.

A escolha do método analítico para o desenvolvimento da condição física teve como intencionalidade potenciar a consciencialização dos alunos para um conjunto de exercícios de fácil realização sem quaisquer custos inerentes a equipamentos específicos para o efeito. Outro propósito centrou-se na clarificação inerente à diferenciação entre o desenvolvimento da resistência, da força e da flexibilidade, nos quais foram requeridos comportamentos distintos e domínio de variáveis diferentes.

Esta opção visou promover rotinas aos alunos que permitissem o acesso mais facilitado ao desenvolvimento da condição física, pois, deste modo, poderiam depender apenas de si para as realizar em qualquer local, em qualquer hora e sem quaisquer

custos. Por exemplo, como a maioria dos alunos pretendiam ingressar no ensino superior, que é caracterizada por absorver muito tempo dedicado à pesquisa, ao estudo e a outras tarefas afins, esta proposta constituiu-se como uma alternativa realista e viável para que os alunos possam manter, em níveis saudáveis, a sua aptidão física nessa nova fase da sua vida.

Desta forma, os alunos poderão desenvolver este programa de exercícios noutros contextos e ao longo da vida, constituindo assim a indução de hábitos fisicamente activos, como preconiza o PNEF.

A aplicação de superséries no desenvolvimento da componente da força visou a rentabilização do tempo, de modo a canalizá-lo para outras actividades inerentes a outras matérias de ensino a abordar nas aulas (Aaberg, 2001).

Quanto à avaliação da aptidão física dos alunos, esta não deveria ser centrada apenas no produto final, mas na integração do processo evolutivo dos alunos como factor de motivação para alcançar os valores saudáveis para a sua faixa etária. Independentemente das formas de avaliação, os professores têm a responsabilidade de controlar a evolução dos seus alunos, incidindo não só no produto, como também no processo, uma vez que os alunos terão a necessidade de conhecer se os seus esforços estão a direccioná-los para a promoção do sucesso neste parâmetro.

Por fim, visto que a proposta de desenvolvimento, apresentada nesta Acção, tinha como público-alvo os alunos das turmas dos professores estagiários, tornou-se premente que os outros professores procedessem à adequação do desenvolvimento da condição física às características singulares dos seus alunos de modo a tornar viável a melhoria da sua aptidão física.

Esta Acção Científico-Pedagógica não se cingiu a uma revisão bibliográfica, pois foram efectuadas várias análises ao contexto onde estávamos inseridos que serviram de ponto de partida para a apresentação de uma proposta direccionada às necessidades dos alunos dos professores estagiários.

Após a apresentação, verificámos que a plateia tinha ficado muito agradada com o que lhes tinha sido apresentado, mostrando interesse em conhecer em pormenor o trabalho realizado. Assim, apesar de a decisão inerente à ponderação do Fitnessgram, na avaliação final dos alunos, ter ficado adiada devido à nossa apresentação, acabou por promover um espaço de reflexão sobre o desenvolvimento e a avaliação da condição física, permitindo, numa reunião posterior, decidir por uma forma de avaliação justa, coerente e sensata, que poderia beneficiar o processo evolutivo dos alunos, bem como

incrementar a sua motivação para adquirir hábitos de vida saudáveis (WHO, 2010; Jacinto et. al., 2001). Simultaneamente, permitiu ao Núcleo de Estágio desenvolver um processo de desenvolvimento da condição física aos seus alunos, de modo sustentado, consciente e adequado às necessidades das turmas. Até então, os alunos eram avaliados somente pelo facto de estarem dentro ou fora da zona saudável, onde a avaliação era distribuída de forma dicotómica. Esta avaliação foi considerada por nós limitadora do fomento de hábitos de vida saudáveis, principalmente nos alunos que se encontravam fora da zona saudável, por não ter em conta o processo de desenvolvimento. Assim, ao avaliar o progresso dos alunos incentivaríamos a que estes se envolvessem nas tarefas das aulas e nas tarefas não presenciais, pois o seu esforço e progressão seriam valorizados.

A escolha do primeiro período escolar, como o momento adequado para a apresentação da Acção Científico-Pedagógica, justificou-se por poder contribuir para o desenvolvimento consciente e ponderado da condição física dos alunos das nossas turmas, bem como para potenciar a reflexão sobre a definição dos critérios de avaliação dos resultados da bateria de testes do Fitnessgram, de modo sustentado, justo e viável.

O facto do período destinado ao planeamento, desenvolvimento e gestão da Acção Científico-Pedagógica Individual ter sido reduzido, poderia ter diminuído de alguma forma a qualidade da sua elaboração, visto que faltou validar os questionários. Com mais tempo, o tratamento dos dados poderia ter uma análise mais aprofundada e reflexiva. Contudo, os resultados permitiram dar resposta aos objectivos inicialmente propostos, contribuindo para, no âmbito do desenvolvimento e avaliação da condição física durante o ano lectivo, caracterizar as práticas dos professores da ESJM e apresentar uma proposta de desenvolvimento da condição física dos nossos alunos.

Relativamente ao balanço da apresentação, foi aplicado um questionário, que pode ser consultado no [apêndice X](#), para que os participantes avaliassem a nossa prestação na Acção Científico-Pedagógica Individual.

O balanço da Acção Científico-Pedagógica Individual demonstrou que, na perspectiva dos participantes inquiridos, esta Acção foi classificada com Muito Bom, reflectindo o grande interesse dos professores neste tema para melhorar as suas práticas de ensino-aprendizagem no âmbito da condição física dos alunos, bem como para definir critérios de avaliação inerente ao Fitnessgram.

Com esta Acção, considerámos que a nossa intervenção foi mais consistente e adequada aos alunos, permitindo que estes se desenvolvessem não só na perspectiva

biológica, como na perspectiva da formação integral, para que pudessem se transformar no tipo de pessoa que uma sociedade Democrática requer.

De modo a que a intervenção do professor seja eficaz, é necessário que permaneça actualizado no conhecimento disponibilizado pela bibliografia e pelos artigos científicos acerca dos temas abordados, sem descurar a devida adequação às características das turmas atribuídas.

Para dar continuidade a este trabalho de investigação, enquadrámos no Estudo Caso a aplicação deste conceito de desenvolvimento da aptidão física em trabalhos não presenciais, de modo a verificar se um aluno menos proficiente desencadearia melhorias significativas centradas na apresentação de valores pertencentes à zona saudável de aptidão física.

O desenvolvimento do Estudo Caso, no âmbito deste tema, complementou o desenvolvimento deste trabalho de investigação e permitiu verificar que a proposta apresentada nesta Acção possibilitou a prossecução dos objectivos a que se propôs. Assim, podemos verificar que é exequível o desenvolvimento da condição física no contexto escolar, afastando as argumentações sem sustentação de que o número de aulas semanais não permitem fazer melhor.

Assim, verificámos que é da responsabilidade do professor encontrar as melhores estratégias para promover o desenvolvimento dos seus alunos, requerendo para tal inconformismo, pesquisa, reflexão, inovação e criatividade para contornar os obstáculos que impedem o alcance dos objectivos definidos pelo PNEF.

O resumo do estudo desenvolvido nesta Acção Científico-Pedagógica pode ser consultado no [apêndice VIII](#).

#### **4. Actividade de intervenção na comunidade escolar**

Esta actividade surgiu devido à necessidade de dar continuidade ao trabalho desenvolvido no âmbito da Acção Científico-Pedagógica Individual e do Estudo Caso, que incidiram sobre a importância de desenvolver a condição física dos alunos (em especial a aptidão física dos mesmos) mas que, neste contexto, pretendia ser extensível à restante comunidade educativa.

Através de uma reflexão crítica, pretendemos não só identificar e analisar aspectos positivos e negativos decorrentes do planeamento, organização e gestão da actividade, como encontrar possíveis estratégias que nos auxiliassem em futuras organizações deste género. Deste modo, analisaremos a fase anterior à Actividade, ou seja, o seu planeamento, e faremos uma reflexão sobre as suas implicações/consequências, isto é, o que foi aproveitado desta Actividade em termos práticos.

Com a realização desta actividade pretendíamos sensibilizar a comunidade escolar para a importância da avaliação de alguns indicadores de saúde (peso, altura, percentagem da massa gorda e pressão arterial) e para a necessidade da prática de uma actividade física regular, de modo a potenciar a melhoria da aptidão física com vista à promoção da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar.

Julgamos que a escolha desta actividade foi pertinente porque a prática de actividade física regular produz melhorias na função cardiovascular e respiratória, reduz os factores de risco de doença coronária e diminui a mortalidade e morbilidade. Sendo assim, é importante promover estilos de vida saudáveis, fomentando a prática de actividade física e uma alimentação equilibrada, no sentido de actuar como medida profiláctica nos problemas de saúde que tendem a assolar a nossa população (Balady, et al., 2003). Neste sentido, a EF desempenha um papel importante ao inculcar nos jovens, desde muito cedo, a criação de um estilo de vida saudável, através do desenvolvimento e avaliação da condição física. Para além do mais, pensamos que deve contribuir para a consciencialização de hábitos de vida saudável na restante comunidade educativa, abrangendo pais, professores e funcionários.

Os benefícios da actividade física são vastos, sendo que, do ponto de vista imediato, a comunidade educativa poderá desfrutar de maior produtividade no trabalho, uma vez que estarão mais preparados para superar as dificuldades do quotidiano e, com isso, tendem a manifestar maior satisfação no trabalho (Walltes & Harris, 2003). A

longo prazo, poderão usufruir de uma vida mais longa, independente, associada a um maior bem-estar, contribuindo para o bem comum por apresentarem menor risco de contrair enfermidades e de pertencerem ao conjunto de pessoas que geram riqueza e desenvolvimento económico no país onde vivem.

Assim, o objectivo deste evento foi sensibilizar a comunidade escolar para a importância da prevenção de factores de risco para a saúde (através da avaliação de alguns indicadores de saúde) e da prática de actividade física regular (através da divulgação do ginásio Platinum). Para além disso, também tínhamos como objectivo promover as Danças de Salão na escola, através da Dança de Merengue, como forma de actividade física e de relacionamento social, procurando cativar os jovens alunos para esta actividade, cujo contributo para a sua formação nem sempre é reconhecida.

A Acção de Intervenção na Comunidade Educativa teve por objectivo principal organizar uma actividade que apelasse à participação não só dos alunos das turmas que leccionámos, bem como de toda a comunidade escolar, nomeadamente outros alunos, professores e funcionários. No que respeita aos nossos alunos, pretendíamos que os mesmos pudessem experienciar novas actividades e pôr em prática alguns dos conhecimentos adquiridos ao longo do ano lectivo, nomeadamente ao nível das actividades rítmicas e expressivas e promoção da adopção de estilos de vida saudáveis, de forma a obter melhorias nos indicadores de saúde.

Quanto à avaliação destes indicadores de saúde, os alunos foram previamente instruídos acerca do manuseamento dos aparelhos utilizados para medir os vários parâmetros de saúde (pressão arterial e percentagem de massa gorda), bem como lhes foi dada informação acerca da interpretação dos dados que iriam obter.

Esta acção decorreu de acordo com o planeado, ou seja, no dia e hora escolhido pelos alunos. Apesar disso, alguns voluntários não puderam participar na organização como previsto devido à marcação, na semana anterior ao evento, de um teste de outra disciplina para o mesmo dia, desviando o seu foco de interesse. No entanto, foi possível contar com a colaboração de alunos de outra turma que desempenharam adequadamente a sua função.

No âmbito da Feira da Saúde, a participação foi relevante, sendo a maioria dos avaliados alunos, professores e funcionários. Apesar de terem sido convidados através de informação escrita entregue por intermédio dos alunos, infelizmente os pais não participaram. O apelo à prática regular de actividade física foi constante de forma a preconizar os objectivos definidos.

Os alunos voluntários participaram como avaliadores, com a supervisão dos professores estagiários, e demonstraram que são capazes de assumir responsabilidades e de apresentar iniciativa no que respeita à abordagem das pessoas que circulavam pelos corredores para realizarem as várias avaliações dos indicadores de saúde. A autonomia na realização dos diversos testes foi uma característica marcante, significando que os alunos corresponderam às expectativas depositadas não só pelos organizadores, como pelos avaliados.

No concurso de Merengue, apesar de os alunos terem atingido os objectivos relativos aos conteúdos específicos na disciplina nuclear de Dança durante as aulas, a maioria não revelou capacidade para enfrentar o público, desencadeando a inibição destes relativamente às inscrições no evento. Existiram apenas três pares inscritos pertencentes a uma turma de um dos professores estagiários, pois os restantes alunos, embora desejassem participar, não se sentiam confortáveis para exporem as suas capacidades.

Como forma de promover e motivar um maior número de inscrições, procedeu-se à apresentação dos benefícios desta actividade na formação dos alunos e de diversos prémios para os participantes. Contudo, os prémios (viagem ao Porto Santo, um dia no Ginásio Platinum, o kit brinde, voucher de oferta da jóia na inscrição no Ginásio no valor de 40 €, t-shirts alusivas ao evento) não desencadearam a motivação que era esperada por parte dos alunos, pois reagiram como se fosse algo de fácil acesso e de valor insignificante.

Esta situação revela que os alunos têm acesso aos bens materiais de modo facilitado. Assim, juntando este facto à inibição demonstrada pelos alunos, acabámos por não ter muitos pares a participar neste evento.

A Dança, para além de ser uma modalidade onde se desenvolve a criatividade, a relação harmoniosa com o outro, nomeadamente com o género oposto, através da expressão corporal, também exige o confronto com o público aquando dos espectáculos, apesar de esta competência ser pouco explorada na escola (Batalha, 2004; Fernandes, 2004; Figueira, 2008; Silva, 2004). Este confronto existe porque é o público que se pronuncia, positiva ou negativamente, em relação à qualidade da prestação dos dançarinos. Assim, estes deverão preparar-se e empenhar-se para corresponderem às expectativas depositadas e para superarem os desafios a que se propõem enfrentar.

Para além deste concurso, a aula que promoveu a missão do Ginásio Platinum, e que visava apresentar outras alternativas de desenvolvimento da condição física,

também teve poucos participantes, mas muita assistência. Tal situação poderia significar que os alunos estavam interessados e motivados para estas actividades, mas apresentavam sinais de retracção e de inibição no que respeita à exposição, observação e avaliação do público, reforçando assim a reflexão anterior.

A realização da aula de Fitness no campo de Futebol, teve a projecção pretendida, pois foi possível mobilizar imensos alunos para assistirem à referida aula e, assim, divulgar a importância da actividade física regular para melhorar a qualidade de vida e bem-estar da comunidade escolar, e as condições de adesão aos serviços que o Ginásio oferece, constituindo-se como uma alternativa de actividade física motivante e agradável que poderá ser realizada ao longo da vida.

De forma resumida, a actividade conseguiu cativar a participação do público-alvo, embora as actividades destinadas aos alunos não tivessem a participação pretendida devido à inibição inerente à exposição pública. Assim, verificámos que os alunos não foram preparados para as situações de apresentação pública, daí que, no próximo planeamento anual, deveria ser ponderada a possibilidade de desenvolver estas competências com os alunos das turmas que estiverem à nossa responsabilidade, aquando da nossa futura colocação no sistema educativo.

Com este evento, considerámos que a informação, acerca dos objectivos a alcançar, foi transmitida ao nosso público alvo, porque promoveu não só a importância da nossa disciplina enquanto desencadeadora de melhorias fisiológicas nos intervenientes, como também a transmissão de valores que fomentam a construção de um mundo melhor.

As imagens que ilustram esta actividade estão disponíveis no [apêndice XIII](#).

## **5. Actividade de integração no meio**

### **5.1. Estudo Caso**

O estudo de caso pretendeu continuar a temática da Acção Científico-Pedagógica Individual, centrando-se no tema da Aptidão Física (AF), não só para aferir a sustentabilidade da proposta apresentada na referida Acção, como para possibilitar o desenvolvimento da aptidão física do aluno em estudo.

Como foi referido, este estudo pretendeu acompanhar a evolução de um aluno menos proficiente na matéria relacionada com a condição física. Com isto, queríamos verificar se a proposta apresentada na referida acção desencadeava evoluções positivas ao nível da AF. Assim, se o resultado fosse positivo, poderíamos concluir que as aulas de EF associadas aos trabalhos não presenciais seriam suficientes para satisfizer os objectivos gerais do PNEF, relativos ao desenvolvimento da condição física dos alunos do ensino secundário, mesmo que a distribuição dos horários da disciplina de EF correspondesse a 2 blocos de 90 minutos semanais.

Deste modo, avaliámos o aluno participante, através da bateria de testes do Fitnessgram, para prescrever exercícios que favorecessem o desenvolvimento das componentes da aptidão aeróbia, aptidão muscular e flexibilidade, não só por fazer parte dos objectivos gerais do PNEF e dos critérios de avaliação definidos pelo Grupo de EF da ESJM, mas também pela importância que estas componentes possuem para a melhoria da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar pessoal. Concomitantemente, pretendeu-se desenvolver a autonomia do aluno no que respeita à concretização dos exercícios prescritos em momentos não presenciais.

O critério da escolha do aluno para a participação neste Estudo Caso foi, primeiramente, a apresentação de um nível baixo da aptidão aeróbia, visto ser a componente da AF considerada mais importante para a saúde pessoal. Assim, pretendeu-se conhecer as razões que levaram à apresentação de um nível baixo nesta componente para, posteriormente, desenvolvê-la através de um plano de intervenção durante oito semanas.

O desenvolvimento da resistência cardiorespiratória desencadeia adaptações positivas no organismo relativas ao aumento da capacidade do coração em fornecer oxigénio aos grupos musculares que se encontram em actividade, de modo a que estes possam gerar a energia necessária para um adequado desempenho ao nível do

endurance. Esta situação proporciona transformações no indivíduo participante, tornando-o capaz de realizar actividades exigentes com menor gasto energético, visto ter desenvolvido adaptações positivas ao nível da aptidão cardiorespiratória (Balady, et al., 2003).

A aptidão cardiorespiratória nos jovens é das mais importantes componentes da condição física associadas à saúde (Cooper, 2002), por estar relacionada à prevenção de problemas cardiovasculares e metabólicos (Twisk, Kemper & Van Mechelen, 2002, citado por Vasques, Silva, & Lopes, 2007) e por estar associada, de forma directa, à elevada participação no desporto e nas actividades físicas regulares, bem como potenciar futuramente a aquisição de hábitos de vida saudáveis na fase adulta (Pate e col., 2006, citado por Vasques, Silva, & Lopes, 2007).

Deste modo, o desenvolvimento desta capacidade, nas aulas de EF e em trabalhos não presenciais, poderá incentivar os alunos a adquirirem hábitos activos ao longo da vida. A negligência no desenvolvimento da resistência aeróbia nas aulas poderia desvalorizar esta componente e, assim, não desencadear alterações aos hábitos de vida dos alunos no sentido do aumento da sua qualidade de vida, saúde e bem-estar como reforça o PNEF para o ensino secundário.

Quanto ao desenvolvimento da força, esta permite ao participante em programas de actividade física executar tarefas com menor esforço, ajudando a manter-se com independência funcional ao longo da vida (Balady, et al., 2003, p. 105).

Visto que foi pretendido incentivar os jovens a tornarem-se fisicamente activos em sintonia com os objectivos gerais do PNEF, o treino da força passou a estar presente nas aulas de EF.

Relativamente à flexibilidade, esta “*é definida como a capacidade do tecido muscular estender-se permitindo que a articulação se movimente através de toda a amplitude de movimento*” (Lima e col., 2006, citado por Voigt et. al., 2007, p. 353).

Deste modo, para desenvolver a flexibilidade é necessário considerar os seguintes parâmetros quantitativos de aplicação: a duração e a frequência das permanências realizadas nos diversos movimentos articulares (Conceição e col., 2003, citado por Conceição e col. 2008).

Posto isto, foram definidos os seguintes objectivos a alcançar no final do estudo: desenvolver a condição física do aluno com o nível de aptidão aeróbia mais baixo e inculcar-lhe hábitos de actividade física regular.

O problema de investigação remete para o facto de existir um aluno que, apesar de ser empenhado e com boa prestação nas diversas matérias de ensino, apresenta um nível de aptidão física relativamente baixo.

A recolha de informação foi realizada através de uma entrevista despadronizada, com recurso à modalidade não dirigida, que permitiu conhecer o percurso deste, de modo a identificar as possíveis causas para o baixo nível de aptidão física e preparar o futuro relativo ao plano de intervenção. Outro instrumento de recolha de informação foi o protocolo do Fitnessgram apresentado por “*The Cooper Institute for Aerobics Research*” (Cooper, 2002), mais especificamente através dos testes da milha, das extensões de braço, dos abdominais, da extensão do tronco, do senta e alcança e da flexibilidade de ombros que possibilitou a mensuração do nível de aptidão física encontrada na avaliação diagnóstico e adquirida ao longo das 8 semanas de desenvolvimento da condição física.

O desenvolvimento da aptidão física nos trabalhos não presenciais foi controlado através da utilização do relógio cardiofrequencímetro e equipamento adjacente, utilizado para a recolha das informações sobre as alterações da frequência cardíaca quando submetido ao esforço, de modo a garantir que o treino fosse realizado nos dias e horas estipuladas.

Com base nesta revisão bibliográfica, foi proposto um processo de desenvolvimento da componente da força para o aluno que se encontra no ensino secundário, o qual pode ser consultado no [apêndice VI](#).

Deste modo, para a resistência muscular, foi definido o método do peso do próprio corpo através com a devida personalização quanto à capacidade de perfazer as repetições definidas, o número de séries estabelecido e o ângulo de flexão das articulações pretendido inerente à amplitude de movimento desejado.

Para o desenvolvimento da flexibilidade, e tendo em conta os estudos mais recentes, a opção tomada relativamente ao tempo de permanência na flexibilidade estática foi de 15 segundos em todas as aulas com 2 séries. No que respeita ao princípio da continuidade, uma forma eficaz de melhorar a amplitude de movimento foi sensibilizar os alunos a realizarem os exercícios das aulas ao longo da semana, nos dias em que não têm EF (trabalho não presencial).

Os exercícios a aplicar foram idênticos, de modo a que o aluno criasse rotinas que favorecessem o transfere para outras práticas de actividade física e desportiva. O número de séries e o tempo de permanência manteve-se durante o estudo para a

flexibilidade, mas seguiu uma lógica de progressão para o desenvolvimento da aptidão aeróbia e muscular. O plano de intervenção para o desenvolvimento desta aptidão pode ser consultado no [apêndice VII](#).

Segundo os resultados gerais da aptidão física, que podem ser consultados no [apêndice V](#), foi possível verificar melhorias, não só depois de o aluno iniciar o programa de elevação da sua condição física através dos trabalhos não presenciais, como também foi possível incrementar melhorias na aptidão física com a participação do aluno no programa de elevação das capacidades condicionais abordados nas aulas de EF.

No final do Estudo Caso, concluímos que o desenvolvimento da aptidão física através da participação exclusiva nas aulas de EF, bem como nestas juntamente com trabalhos não presenciais promoveu melhorias acentuadas na condição física do aluno.

A participação no programa de elevação da condição física acelerou a recuperação após o esforço intenso decorrente da corrida, como a frequência cardíaca durante o esforço baixou devido à adaptação à carga aplicada.

As oito semanas de desenvolvimento da aptidão física, com recurso a trabalhos não presenciais 2 vezes por semana, são suficientes para elevar as capacidades condicionais do aluno, sustentando cientificamente a proposta apresentada na Acção Científico-Pedagógica.

No entanto, este não é o único método de elevação da aptidão física exequível a adoptar na escola, visto que outros caminhos poderão guiar ao mesmo propósito.

A vantagem de adoptar este método centrou-se na possibilidade de os alunos poderem desenvolvê-lo em qualquer contexto, sem recursos materiais ou humanos específicos. Permitiu, ainda, diferenciar claramente cada aptidão (aeróbia, muscular e flexibilidade), de modo a facilitar o entendimento sobre o conceito, os requisitos e os benefícios específicos de cada componente.

A desvantagem centra-se na monotonia que este método pode desencadear e na necessidade de uma elevada de auto-motivação para não abandonar este processo de elevação da condição física.

Ponderadas estas situações, optámos por este método mais analítico, uma vez que os alunos vão ingressar a curto prazo no ensino superior e, possivelmente, não vai ter nem possibilidades financeiras (gasto com propinas, viagens, habitação, alimentação, etc.), nem temporais (carga elevada de trabalhos de pesquisa e de estudo) para requerer

os serviços de ginásios, nem de desenvolver outras modalidades que necessitam de instalação própria ou de um grupo de pessoas mais alargado.

Concomitantemente, este método permitiu ao aluno solicitar comportamentos relacionados com a superação de dificuldades ao nível da motivação, da força de vontade, do espírito de sacrifício, da persistência, de organização do tempo disponível e da autonomia, contribuindo, assim, para o desenvolvimento das competências psicossociais referidas em capítulos anteriores.

## **5.2. Actividade de extensão curricular**

A nossa actividade de extensão curricular, intitulada de “Futuro, vocação e auto-realização”, foi realizada no dia 16 de Fevereiro de 2011, na sala 212 da ESJM, pelas 18h00. Os destinatários eram os alunos das turmas do 12º ano dos professores estagiários, os respectivos encarregados de educação e os professores das turmas. Contudo, esteve aberto aos professores e alunos de outras turmas do 12º ano da escola que estivessem interessados em participar.

Este tema foi definido porque, após a conclusão do ensino secundário, os alunos tendem a demonstrar dificuldades e dúvidas sobre o rumo que devem seguir. Sendo assim, considerámos importante que a escolha do curso fosse consciente e sustentada, visto que seria uma das decisões mais importantes que teriam de tomar na sua vida. Considerámos fundamental que esta decisão fosse tomada com segurança, e antes de tomá-la, o aluno deveria reflectir sobre o que gostaria de fazer na vida, ponderando quais os seus valores, interesses e capacidades. Para além do mais, julgámos pertinente que os alunos equacionassem várias hipóteses, porque não deveriam ficar cingidos a uma única opção por desconhecimento da imensidade de opções existentes.

No último ano do ensino secundário é essencial estabelecer contactos com profissionais que possam ajudar os alunos na escolha do curso. Esta escolha deve basear-se na informação sobre o desempenho das profissões e sobre o mercado de trabalho, conectada com os interesses e as vocações dos alunos, de modo a proporcionar a sua auto-realização.

Neste sentido, esta Acção de Extensão Curricular pretendeu ajudar os alunos do 12ºano a reflectirem, de forma consciente e esclarecida, sobre as decisões meticolosas que deverão tomar quanto ao seu futuro. Serviu, ainda, para aproximar os pais da escola,

pois permitiu alertá-los para a necessidade do seu apoio nesta derradeira decisão dos seus filhos.

Assim, esta Acção tinha como objectivos analisar a procura de cursos de ensino superior, motivações e experiências pessoais; salientar a importância do ensino superior para uma melhor formação; ajudar os alunos na escolha do seu futuro académico, de acordo com os seus interesses e vocações; e proporcionar um espaço onde alunos, pais e professores pudessem debater ideias acerca do acesso ao ensino superior.

Através desta conferência, caracterizada pela sua dimensão humana, foi pretendido disponibilizar um conhecimento mais vasto sobre o acesso à via académica que permitissem aos alunos e respectivos encarregados de educação dominar um conjunto de variáveis que tornasse as escolhas mais assertivas ao nível da vocação e da auto-realização.

Tendo em conta que esta Acção foi aberta à participação de todos os alunos pertencentes do 12º ano da escola, constatámos pouca adesão eventualmente pela divulgação não ser tão exaustiva para este público-alvo em comparação com a que foi realizada aos alunos das nossas turmas. No futuro, este tipo de Acção poderá ser divulgada com a colaboração da Associação de Estudantes da Escola, bem como com a Associação dos Encarregados de Educação.

Contudo, considerámos que a participação do nosso público-alvo (alunos do 12º5 e do 12º7 e respectivos encarregados de educação) foi positiva, apesar de não estarem representados na sua totalidade. Os principais argumentos, fornecidos de forma informal ao longo das aulas, relativamente à não participação dos alunos e dos seus pais nesta Acção centraram-se na incompatibilidade dos horários com a ocupação profissional dos pais, as aulas de apoio e actividades extra-escolares dos alunos. Quanto aos professores, nenhum professor das turmas compareceu, tendo justificado a sua ausência por várias indisponibilidades. No entanto, compareceram outros professores, assim como a psicóloga da escola, as Coordenadoras de ano do 12º e do 11º e o Presidente da Direcção Executiva, que não só procedeu à abertura, como esteve presente em toda a Acção (vídeo e palestra).

O *feedback* dos participantes foi positivo, sugerindo que este tipo de temática deveria ser apresentado em todos os anos lectivos, abarcando outros alunos, assim como os seus encarregados de educação, contribuindo para auxiliar as suas escolhas. Relativamente à organização da conferência, à exibição do vídeo e à prelecção, os participantes, à saída do auditório, mostraram-se manifestamente agradados.

Nas aulas seguintes, os alunos que não tinham participado, após conversa com os colegas que assistiram à palestra, demonstraram vontade de participar se existisse uma nova oportunidade. O mesmo aconteceu com os professores que não compareceram. No entanto, a mensagem acabou por passar a esses colegas, assim como aos professores que não participaram, pois na semana seguinte ainda ouvíamos as pessoas falarem sobre esta Acção e, principalmente, sobre os seus conteúdos.

A estratégia de criar uma curta-metragem em vídeo sobre o tema acabou por influenciar activamente o nosso público-alvo, visto que os alunos participantes queriam ver o resultado final da sua participação e queriam partilhar a sua experiência com os seus pais, “impondo” a sua presença na Acção. Por sua vez, os colegas e amigos também mostraram muito interesse em ver como seria a sua participação, inscrevendo-se na Acção. A pertinência da temática suscitou esse interesse, pois os alunos e os seus pais sentiram que esta iria contribuir para uma escolha mais consciente e assertiva.

O vídeo foi uma mais-valia para a reflexão sobre as escolhas dos alunos, visto que puderam ter acesso a uma realidade que até então não conheciam e que lhes foi revelada através dos relatos dos alunos que estavam actualmente a frequentar o ensino superior.

A prelecção do Dr. João Costa e Silva foi ao encontro das expectativas, pois utilizou muitos exemplos práticos facilitadores da transmissão da informação subjacente ao tema.

No debate participaram alunos, pais, professores, sendo que estes últimos foram os mais intervenientes eventualmente por sentirem um maior à vontade na intervenção oral pública e por já conhecerem o prelector.

No final da acção, foi possível relacionarmo-nos com os pais, conversando sobre o que tinha sido transmitido na conferência.

Para o grupo de trabalho que organizou esta acção, esta experiência foi enriquecedora para conhecer melhor os alunos e os seus pais, visto ter contribuído para que as escolhas dos alunos, inerentes à passagem para o ensino superior, possam ser mais conscientes e assertivas na procura da auto-realização e felicidade pessoal, e possibilitado uma melhor consciência dos pais acerca das motivações dos seus filhos.

Esta actividade permitiu ser relacionada com a nossa função de Directores de Turma, promovendo uma relação positiva entre os diversos intervenientes (consultar [ponto 2.1.5.](#)).

As imagens que ilustram esta actividade estão disponíveis no [apêndice XII](#).

## 6. Conclusões

A formação inicial de professores, através do Estágio Pedagógico, é de importância crucial no desenvolvimento de competências ao nível da adaptação ao contexto escolar, do planeamento anual das práticas pedagógicas, da organização dos conteúdos inerentes às matérias de ensino, da operacionalização entre os objectivos gerais, específicos e operacionais definidos pelo PNEF, da criação de estratégias de ensino para a promoção das aprendizagens dos alunos, da capacidade de assumir o compromisso de se responsabilizar pelo processo de ensino-aprendizagem de várias turmas, da capacidade de tomar decisões após reflexão, pesquisa e ponderação, etc.

Verificámos que, da prática lectiva, emergem inúmeros problemas que devem ser encarados como desafios a ultrapassar, no qual o professor deverá empenhar-se em encontrar as melhores soluções, sustentando-as na pesquisa bibliográfica e na investigação. Assim, o desempenho de múltiplas funções, solicitadas durante o estágio pedagógico, permitiu estimular a nossa capacidade no tratamento, produção, divulgação e apresentação de conhecimento pertinente à resolução dos problemas decorrentes da acção pedagógica.

A Acção Científico-Pedagógica Colectiva contribuiu para que conhecêssemos diversos modelos para planificar as aulas de EF, soubéssemos as suas vantagens e desvantagens nas aprendizagens dos alunos e ponderássemos a melhor forma de adequá-los à nossa realidade para promover as aprendizagens duradouras dos nossos alunos.

A Acção Científico-Pedagógica Individual permitiu, juntamente com o Estudo Caso, defender a exequibilidade do desenvolvimento da condição física nas aulas.

A Acção de Intervenção na Comunidade contribuiu para alargar a sensibilização acerca da aquisição de hábitos activos, até então restrita às nossas turmas, para a melhoria da condição física, da saúde e da produtividade no trabalho de toda a comunidade escolar.

A Direcção de Turma permitiu adquirir experiência e competência não só na gestão dos processos administrativos e burocráticos, como na relação com os restantes professores, encarregados de educação e alunos.

O estágio pedagógico contribuiu para que os nossos alunos fossem beneficiados com práticas sustentadas, reflectidas e adaptadas às suas necessidades, de forma a desencadear aprendizagens duradouras e a desenvolver competências para o devir.

Também permitiu não só ao grupo disciplinar elevar a qualidade dos debates sobre problemáticas diversas, que um núcleo de estágio adequadamente integrado no grupo disciplinar inevitavelmente promove, como contribuiu para que os professores da Região pudessem usufruir dos conhecimentos produzidos no âmbito das diversas Acções desenvolvidas pelos mestrados dos vários núcleos de estágio.

Finalizamos com a convicção de que este processo correspondeu à primeira de muitas etapas em direcção a uma prática cada vez mais eficaz, reflectida, sistematizada e de qualidade, no qual o inconformismo e a procura incessante por respostas mais eficazes deverão caracterizar a atitude com que nos deveremos apresentar ao longo da vida.

## **7. Recomendações/sugestões**

Após o nosso percurso formativo, sugerimos algumas propostas que pretendem contribuir para uma maior qualidade no ensino da disciplina de EF.

Desta forma, sugerimos que a tomada de decisão do professor na escolha das matérias de ensino a abordar nas aulas do 10º ano seja apoiada na avaliação diagnóstico de todas as matérias no início do ano lectivo. Para isso, propomos um sistema de rotação das instalações semanal durante o primeiro mês de aulas, que permita a passagem das turmas por todos os espaços destinados às aulas de EF, para conhecer o desempenho dos alunos nas diversas matérias de ensino. Assim, a posterior escolha deveria promover o desenvolvimento de algumas modalidades não só onde os alunos apresentassem maiores dificuldades, como naquelas que demonstrassem uma elevada proficiência, com vista a fomentar o sucesso durante a prática lectiva.

Propomos uma maior rentabilização do desporto escolar, como um meio para que os alunos possam aperfeiçoar as suas competências, melhorar as suas limitações, aplicar os conhecimentos e comportamentos desenvolvidos nas aulas de EF e vivenciar o espírito competitivo e a afiliação à escola. Assim, desenvolvendo o espírito competitivo, os alunos poderão adaptar-se às situações que requerem a procura da excelência na conquista de objectivos, uma atitude ganhadora mesmo em situações de desvantagem e a capacidade de superar desafios. Estas competências são transferíveis para os comportamentos que os alunos terão de apresentar aquando da sua integração na sociedade e no mundo laboral. Deste modo, considerámos importante promover uma maior relação do Desporto Escolar com a EF Escolar, visto que ambos têm a missão de educar os jovens e, por terem valências diferentes, complementam-se.

Sugerimos que a concretização das actividades de estágio seja realizada até meados do segundo período, de modo a permitir uma reflexão mais atempada no desenvolvimento do relatório de estágio e para que o público alvo (alunos, professores) não centralize o seu foco de atenção nos momentos de avaliação, porque, se assim não for, a possibilidade de mobilizá-los para as referidas actividades é menor.

Propomos a criação de aulas de apoio para os alunos menos proficientes, que seriam enquadradas em momentos definidos pelo grupo disciplinar com base na disponibilidade das instalações da escola e nos horários dos alunos e dos professores.

Sugerimos que o grupo disciplinar desenvolva acções de formação específicas da EF e gerais da profissão docente, numa lógica de rentabilização dos recursos

humanos pertencentes à ESJM, que promovam o debate para o enriquecimento da prática pedagógica.

Propomos a definição dos critérios de avaliação em cada matéria de ensino, de modo a homogeneizar as avaliações realizadas pelos professores da escola em cada período lectivo. Esta proposta pretende enquadrar o nível de desempenho dos alunos em cada matéria de ensino numa classificação qualitativa do tipo não satisfaz, satisfaz, bom, muito bom e excelente.

Seria pertinente desenvolver um relatório no final do ano lectivo sobre o desempenho das turmas na disciplina de EF, no qual constasse a caracterização da turma e o balanço da prática pedagógica, de forma a auxiliar os professores que vão assumir as turmas do 10º e do 11º ano de escolaridade no ano lectivo seguinte.

## **Bibliografia**

Aaberg, E. (2001). *Musculação - Biomecânica e Treinamento*. São Paulo: Editora Manole.

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

Almada, F. (1994). *Cadernos da Sistemática das Actividades Desportivas 2 - Base Conceptual da Sistemática das Actividades Desportivas*. Cruz-Quebrada: Edições FMH.

Almeida Santos, A. (2005). *Uma Visão Integrada do Sistema de Ensino*. Coleção Pontos de Vista: Volume 2 . Instituto Piaget.

Andrade, M., Barros, C., & Ornelas, T. (2009). *Observação*. Universidade da Madeira: Não Publicado.

Balady, G., Berra, K., Golding, L., Gordon, N., Mahler, D., Myers, J., et al. (2003). *Diretrizes do ACSM para os testes de esforço e sua prescrição*. Guanabara Koogan.

Batalha, A. P. (2004). *Metodologia do ensino de Dança*. Cruz Quebrada: FMH Edições.

Bento, J. O., Garcia, R., & Graça, A. (1999). *Contextos da Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Livros Horizonte.

Bernardes, C., & Miranda, F. B. (2003). *Portefólio - Uma Escola de Competências*. Porto: Porto Editora.

Bompa, T. (2007). *Periodización - Teoría Y Metodología del Entrenamiento*. Barcelona: Editora Hispano Europea.

Brito, C. (1994). *Gestão Escolar Participada - Na escola todos somos gestores*. Cacém: Texto Editora.

Carreiro da Costa, F. (1991). A Investigação Sobre a Eficácia Pedagógica. *Revista Inovação* , pp. Volume 4, N.º 1, pp. 9-28.

Carvalho, M.(1992). *Clima de Escola e Estabilidade dos Professores*. Lisboa: EDUCA.

Castelo, J., Barreto, H., Alves, F., Santos, M.-H., Carvalho, J., & Vieira, J. (1996). *Metodologia do treino desportivo*. Lisboa: Edições Faculdade de Motricidade Humana.

Catalão, J., & Penim, A. (2010). *Ferramentas de Coaching*. Lisboa: LIDEL.

Chiavenato, I. (1994). *Administração - Teoria, Processo e Prática*. Makron Books.

Conceição, M., Vale, R., Bottaro, M., Dantas, E., & Novaes, J. (Mar/Abr de 2008). Efeito de quatro tempos diferentes de permanência de flexibilidade estática na flexibilidade de adultos jovens. *Fitness and Performance Journal* , pp. 88-92.

*Constituição da República Portuguesa*. (s.d.). Obtido em 20 de Junho de 2011, de Parlamento:  
<http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>

Cooper, I. (2002). *FITNESSGRAM - Manual de Aplicação de Testes*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Cunha, P., & Liberato, L. (s/d). *Treino das Qualidades Físicas*. Federação Portuguesa de Natação.

Dias, L., & Rosado, A. (Janeiro de 2003). A Avaliação Formativa em Educação Física. *Pedagogia do Desporto - Estudos 7* , pp. 73-99.

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

Faria, A. (1987). *Prática de Ensino em Educação Física - Estágio Supervisionado*. Rio de Janeiro: Interamericana.

Fernandes, S. Q. (2004). Dança para a comunidade - Promoção de espectáculos e concepção de projectos. In *A Dança no Sistema Educativo Português* (pp. 51-54). FMH Edições.

Figueira, M. M. (Dezembro de 2008). A dança na escola: educação do corpo expressivo. *EFDeportes.com*, pp. 13 - n.º127.

Freinet, C. (1991). *Pedagogia do Bom Senso*. São Paulo: Martins Fontes Editora.

Freire, P. (1993). Professor Sim, Tia Não - cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água.

Godinho, M. (2002). *Controlo Motor e Aprendizagem - Fundamentos e Aplicações*. Cruz Quebrada: FMH Edições.

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

HUBERMAN, M. *Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires. Résumé d'une recherche démentielle*. Genève: Cahiers de la Section des Sciences de l'Education (54), Université de Genève, 1989.

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

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física - 3º Ciclo*. Ministério da Educação.

Johnson, S., & Johnson, C. (1997). *O Professor Um Minuto*. Lisboa: Editorial Presença.

Krug, D. (28 de Julho de 2009). *Muska Mosston*. Obtido em 27 de Maio de 2011, de Muska Mosston: <http://muskamosston.blogspot.com/>

Lima, T. (2000). Uma Perspectiva Social da Formação Desportiva dos Jovens. *Jovens no Desporto - Um Pódio para Todos*. Centro de Estudos e Formação Desportiva.

Meirim, J. (2001). O Papel do Estado na Educação Física e no Desporto a partir do Artigo 79º da Constituição da República Portuguesa. In J. O. Bento, G. Pires, G. Sousa, & J. M. Meirim, *Da Educação Física ao Alto Rendimento* (pp. 91-118). Funchal: Universidade da Madeira.

Mendonça, A. (2009). *O Insucesso Escolar e Práticas Sociais*. Mangualde: Editora Pedago.

Ministério da Educação (2007). Decreto-lei N.º 272/2007. DR: I SÉRIE, N.º 143, 07-07-26, pp. 4785-89

Miranda da Costa, A. (s/d). *Pavilhões Desportivos Polivalentes*. Ministério da Educação e Cultura, Direcção Geral dos Desportos.

Monteiro, M. V., & Monteiro, M. D. (1996). *O Professor e o Ensino Eficaz - Uma Perspectiva Psicopedagógica*. Vila Real: Univeridade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Morissette, D., & Gingras, M. (1994). *Como Ensinar Atitudes - Planificar, Intervir, Valorizar*. Porto: Edições ASA.

Northway, M., & Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos*. Toronto: Livros Horizonte.

Picado, L. (4 de Julho de 2009). *A Indisciplina em Sala de Aula: Uma Abordagem Comportamental e Cognitiva*. Obtido em 12 de Junho de 2010, de Psicologia: <http://www.psicologia.com.pt>

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

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

Raposo, A. V. (2006). *Formar Nadadores - Um Processo a Longo Prazo*. Lisboa: Editorial Caminho.

Regulamento Interno (2009/2010). Escola Secundária Jaime Moniz, Funchal.

Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (2008): Departamento de Educação Física e Desporto. Universidade da Madeira, Funchal.

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

Rosado, A. (1989). *O Ensino do Atletismo na Escola e no Clube*. Cruz-Quebrada: Edições FMH.

Rosado, A. (1997). *Observação e Reacção à Prestação Motora*. Cruz-Quebrada: Edições FMH.

Rosado, A. (s/d). *Planeamento da Educação Física: Modelos de Leccionação*. Obtido em 16 de Janeiro de 2011, de Modelos de Leccionação da Educação Física: [http://home.fmh.utl.pt/~arosado/Modelos20021\\_ficheiros/frame.htm](http://home.fmh.utl.pt/~arosado/Modelos20021_ficheiros/frame.htm)

Sampaio, G. P. (2006). *Teoria do Sucesso: Empreendedorismo e Felicidade*. São Paulo: Nobel.

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

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

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

Silva, A. I. (2004). Acerca da prática pedagógica em Dança. In *A Dança no Sistema Educativo Português*. FMH Edições.

Sobral, F. (2000). Uma Perspectiva Social da Formação Desportiva dos Jovens. *Jovens no Desporto - Um pódio para todos*. Centro de Estudos e Formação Desportiva.

Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Mc Graw Hill.

Tudge, J. (2003). Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implication for classroom practice. In L. Moll, *Vygotsky and Education* (pp. 155-174). Cambridge: Cambridge University Press.

Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada - Cruzamento de Saberes e de Competências*. Lisboa: Edições Colibri / Instituto Politécnico de Lisboa.

Vasques, D., Silva, K., & Lopes, A. (Nov/Dez de 2007). Aptidão cardiorrespiratória de adolescentes de Florianópolis, SC. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 13, pp. 376-380.

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

Voigt, L., Vale, R., Abdala, D., Freitas, W., Novaes, J., & Dantas, E. (Nov/Dez de 2007). Efeitos de uma repetição de dez segundos de estímulo do método estático para o desenvolvimento da flexibilidade de homens adultos jovens. *Fitness and Performance Journal*, pp. 352-356.

Walltes, M., & Harris, C. (Fevereiro de 2003). The Relationship Between Fitness Levels and Employee's Perceived Productivity, Job Satisfaction, and Absenteeism. *Journal of Exercise Physiology online - Official Journal of the American Society of Exercise Physiologist*, pp. Volume 6, N.º 1.

WHO. (2010). *Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health*. Obtido em 07 de Novembro de 2010, de World Health Organization: [http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet\\_inactivity/en/index.html](http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_inactivity/en/index.html)

## **Apêndices**

## **Apêndice I – Planejamento anual das matérias de ensino**



PLANEAMENTO ANUAL - 10ºA

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

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

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

DEZEMBRO							
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 N	26	
27	28	29	30	31			

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

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

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

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

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

1º Período: de 20-09 a 17-12 Férias Natal: 18-12 a 02-01

2º Período: de 03-01 a 08-04 Férias Carnaval: 05-03 a 09-03

3º Período: de 26-04 a 09-06 Férias Páscoa: 09-04 a 25-04

Avaliação 11º/12º ano: 13-06 Exames Nacionais: 20-06 a 22-06

LEGENDA:



Fitnessgram



Teste

Período sem aulas

(Fins-semana, Feriados)



Natação



Atletismo



Dança



Desp. Raquete



Futebol



Voleibol



Ginástica



Atletismo e Futebol



Dança, Voleibol e

Raquetes



PLANEAMENTO ANUAL - 12ºS

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

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

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

DEZEMBRO						
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 N	26
27	28	29	30	31		

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

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

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

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

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

1º Período: de 20-09 a 17-12 Férias Natal: 18-12 a 02-01

2º Período: de 03-01 a 08-04 Férias Carnaval: 05-03 a 09-03

3º Período: de 26-04 a 09-06 Férias Páscoa: 09-04 a 25-04

Avaliação 11º/12º ano: 13-06 Exames Nacionais: 15-06 a 22-06

LEGENDA:

	Fitnessgram		Dança		Natação e Hidroginástica
	Teste		Atletismo		Atletismo / Basquetebol
	Período sem aulas		Voleibol / Dança / Badminton		Basquetebol
			Badminton / Voleibol		

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

## **Apêndice II – Plano de aula tipo**

**Plano de Aula nº .....**

Aula de ..... nº .....



Ano:  
Turma:  
Sumário:


Data:  
Horas:  
Duração:

Local:  
Nº de alunos:  
Nível de Aprendizagem:

Material:

Objectivos Gerais:

Objectivos Específicos:

	Objectivos Operacionais	Estratégias de Ensino e/ou de Organização	Exercícios	Descrição	T'p	T'
Inicial	Conhecer os conteúdos da aula.				1'	8h10 8h11
	Activar a componente cardiovascular e muscular. Desenvolver resistência de longa duração.			<b>Medir a FC</b>	8'	8h19
	Desenvolver a componente da força resistente	Dispostos em círculo.	1- Agachamento frontal 2- Extensão de braços 3- Abdominais oblíquos 4- Hiperextensões lombares 5- Abdominais superiores 6- Abdominais inferiores	4 Séries; 20 rep.  Cada aluno faz uma contagem.	12'	8h31
	Desenvolver a componente da flexibilidade	 2 repetição de 15''			8'	8h39
Principal						
Final	Balanço final					
					<b>T' TOTAL</b>	0'

Formação de grupos:

Considerações Finais/Observações:

TRABALHO NAS AULAS	AVALIAÇÃO DO EMPENHAMENTO MOTOR			
	Pouco envolvimento	Baixo envolvimento	Envolvimento esporádico	Envolvimento absorto
Resistência				
Força				
Flexibilidade				
Matérias de ensino				

**Apêndice III – Questionário aplicado à Direcção Executiva sobre a distribuição dos horários na disciplina de Educação Física**

**QUESTIONÁRIO**  
**ESCOLA SECUNDÁRIA JAIME MONIZ**  
**ANO LECTIVO 2010-2011**

Exma Direcção Executiva, este questionário pretende conhecer as razões pelas quais as aulas de Educação Física na Escola Secundária Jaime Moniz são desenvolvidas em dois blocos de noventa minutos. A informação será utilizada para promover o conhecimento acerca dos factores que condicionam a organização dos horários da disciplina.

**Coloque um x na resposta que mais se adequa a cada questão ou quando for caso disso responda por escrito**

**1 - Conhece as indicações do Programa Nacional de Educação Física no que respeita à organização dos horários da disciplina?**

Sim

Não

**2 - Quais as razões para que as aulas de Educação Física sejam desenvolvidas através de dois blocos de noventa minutos?**

**3 - Que outras soluções poderiam ser exequíveis para potenciar pelo menos 3 aulas semanais não consecutivas nesta disciplina?**

**Obrigado pela sua colaboração.**

**Apêndice IV – Questionário aplicado ao ex-Delegado do grupo de EF da ESJM sobre a distribuição dos horários na disciplina de EF**

**QUESTIONÁRIO**  
**ESCOLA SECUNDÁRIA JAIME MONIZ**  
**ANO LECTIVO 2010-2011**

Exmo ex-Delegado do Grupo de Educação Física, este questionário pretende conhecer as razões pelas quais as aulas de Educação Física na Escola Secundária Jaime Moniz são desenvolvidas em dois blocos de noventa minutos.

A informação será utilizada para promover o conhecimento acerca dos factores que condicionam a organização dos horários da disciplina.

**Coloque um x na resposta que mais se adequa a cada questão ou quando for caso disso responda por escrito**

**1 - Conhece as indicações do Programa Nacional de Educação Física no que respeita à organização dos horários da disciplina?**

Sim

Não

**2 - Quais as razões para que as aulas de Educação Física sejam desenvolvidas através de dois blocos de noventa minutos?**

**3 - Que outras soluções poderiam ser exequíveis para potenciar pelo menos 3 aulas semanais não consecutivas nesta disciplina?**

**Obrigado pela sua colaboração.**




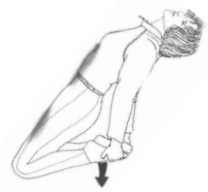



**Apêndice V – Resultados da aptidão física do aluno participante no Estudo  
Caso**

Nome	Idd	1 milha				Abdominal				Ext. braços				Ext. tronco				FlexOmbros				Senta alcança			
		1ªAv	2ªAv	3ª Av	4ª Av	1ªAv	2ªAv	3ªAv	4ª Av	1ªAv	2ªAv	3ªAv	4ª Av	1ªAv	2ªAv	3ªAv	4ª Av	1ªAv	2ªAv	3ªAv	4ª Av	1ªAv	2ªAv	3ªAv	4ª Av
Andreia Patrícia Freitas	17	10:51	10:10	9:14	9:37	32	40	58	80	10	20	22	24	30	30	30	30	s/s	s/s	s/s	s/s	30/30	30/30	30/30	30/30

**Apêndice VI – Plano de intervenção para o desenvolvimento da aptidão muscular**

<b>Sequência</b>	<b>Exercício (Grupo/Área Muscular)</b>	1-Fev 13-Fev	14-Fev 10-Mar
1	Agachamento frontal (Glúteos/Isqueo- tibiais/Quadrícepede)	3 x 20	4 x 20
2	Extensão de Braços (trícepes e peitorais)	3 x 20	4 x 20
3	Abdominais oblíquos	3 x 20	4 x 20
4	Hiperextensões lombares	3 x 20	4 x 20
5	Abdominais superiores	3 x 20	4 x 20
6	Abdominais inferiores	3 x 20	4 x 20

**Apêndice VII – Plano de intervenção para o desenvolvimento da flexibilidade**

EXERCÍCIOS	MÚSCULOS	ORIGEM E INSERÇÃO	T'	Séries
	Triceps Braquial	Origem: tubérculo infraglenoidal e epífise posterior do úmero. Inserção: olecrânio.	15	2
	Anteriores da Coxa e Gêmeos	<u>Anteriores da coxa:</u> Origem: tuberosidade isquiática e ramo isquiopúbico. Inserção: epífise interna da tíbia e cabeça da fíbula. <u>Gêmeos:</u> Origem: cabeça da fíbula, côndilos femorais mediais e epicôndilos laterais. Inserção: calcâneo.	15	2
	Deltóides	Origem: espinha da escápula e clavícula. Inserção: diáfise superior do úmero.	15	2
	Anteriores da Coxa e Abdominais	<u>Anteriores da coxa:</u> Origem: espinha ilíaca ântero-inferior, trocanter menor, epífise e diáfise superior do fémur. Inserção: patela e epífise da tíbia. <u>Reto do abdômen:</u> Origem: 5ª costela, cartilagem costal da 6ª costela e processo xifóide. Inserção: cristas púbicas.	15	2
	Peitorais e Grande Dorsal	<u>Peitoral maior:</u> Origem: ao longo do corpo do esterno e da cartilagem costal da 5ª costela. Inserção: diáfise superior (frontal) do úmero. <u>Peitoral menor:</u> Origem: Processo coracóide. Inserção: 3ª, 4ª e 5ª costela. <u>Grande dorsal:</u> Origem: ao longo da crista ilíaca e da da 7ª vertebral torácica até ao sacro posterior. Inserção: diáfise superior do úmero.	15	2
	Glúteos e Psoas Ilíaco	<u>Glúteos</u> (glúteo máximo, glúteo médio e glúteo mínimo): Origem: encontra-se ao longo da espinha ilíaca posterior inferior e superior, passando pela crista ilíaca até espinha ilíaca ântero-superior. Inserção: encontra-se na diáfise superior (lateral externa) do fémur. <u>Psoas ilíaco:</u> Origem: situa-se nas vertebrae L1 e T12. Inserção: encontra-se na diáfise superior (lateral interna) do fémur.	15	2
	Adutores	Origem: tuberosidade ilíaca, ramo isquiopúbico, cristas púbicas. Inserção: diáfise do fémur, epicôndilo medial.	15	2

**Apêndice VIII – Resumo do estudo da Acção Científico-Pedagógica Individual**

## RESUMO

Para promover hábitos de vida saudáveis e activos nos alunos, de modo a usufruírem de melhor qualidade de vida e bem-estar como preconiza o PNEF, foi elaborada uma proposta de desenvolvimento da condição física dos alunos.

Para tal, foram analisadas as orientações do PNEF referentes à melhoria das capacidades condicionais, procurou-se conhecer os factores que pudessem limitar o seu desenvolvimento, procedeu-se à caracterização do desenvolvimento da condição física nas aulas para compreender os hábitos, as necessidades e limitações dos professores na prática e procedeu-se à caracterização da condição física dos alunos das turmas dos professores estagiários como ponto de partida para o desenvolvimento de uma proposta de melhoramento das componentes da aptidão física (resistência, força e flexibilidade), que consiste no seguinte: desenvolvimento da resistência com um aquecimento de 8 minutos, a uma intensidade de 60 a 80% da frequência cardíaca máxima; desenvolvimento da força através do método do peso do próprio corpo, com 15 a 20 repetições e 2 a 4 superséries; desenvolvimento da flexibilidade através do método estático, passivo, com um tempo de permanência de 15 segundos com 2 repetições.

Para potenciar a melhoria destas capacidades serão propostos trabalhos não presenciais para estimular a aquisição de hábitos activos e de desenvolver a autonomia dos alunos.

Concluiu-se que o programa Educação Física respeita os princípios do treino para o desenvolvimento da condição física; a escola não segue as orientações do PNEF, mas está em sintonia com o que preconiza o Decreto de Lei n.º 272/2007, de 26 de Julho, que estabelece novas matrizes para os currículos dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário; os professores da escola mostram interesse pelo desenvolvimento da condição física e desenvolvem-na; os alunos em geral, com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos, apresentam, na sua maioria, valores satisfatórios de condição física em todas as componentes da aptidão física, contudo a maioria dos rapazes encontra-se fora da zona saudável no teste da extensão do tronco e no teste do senta e alcança.

*Palavras-chave: condição física, desenvolvimento, hábitos saudáveis, proposta.*

**Apêndice IX – Questionário aplicado na caracterização das práticas dos professores de EF sobre o desenvolvimento da condição física nas suas aulas.**

# QUESTIONÁRIO – CARACTERIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA CONDIÇÃO FÍSICA NAS AULAS

QUESTIONÁRIO  
ESCOLA SECUNDÁRIA JAIME MONIZ  
ANO LECTIVO 2010-2011

Este questionário pretende conhecer as rotinas, existentes ou não, relativas ao desenvolvimento das capacidades condicionais nas aulas de Educação Física.  
A informação será utilizada para fornecer indicadores acerca destas práticas nas aulas de Educação Física, com o objectivo de compreender as necessidades e limitações sentidas pelos professores.  
Este questionário é anónimo e confidencial.

Coloque um x na resposta que mais se adequa a cada questão.

1 - Com que regularidade desenvolve a exercitação das capacidades condicionais nas suas aulas?

Nunca       Esporadicamente       Frequentemente       Todas as aulas

2 - Se respondeu "Nunca", por favor diga porquê.

---

---

Se respondeu numa das restantes opções de resposta da questão 1, por favor continue a responder. Se respondeu "Nunca" o seu questionário termina aqui.

3 - Trabalha todas as capacidades condicionais?

Sim       Não

4 - Se respondeu não, quais as capacidades que trabalha?

Força       Resistência       Flexibilidade       Velocidade

5 - Em que fases da aula os alunos exercitam estas capacidades?

Inicial       Principal       Final

Porquê? \_\_\_\_\_

6 - Quanto tempo de aula costuma despende no trabalho destas capacidades?

---

7 - Quais as principais dificuldades e limitações encontradas no trabalho destas capacidades?

---

---

8 - Avalia todas as capacidades condicionais trabalhadas nas aulas?

Sim

Não

9 - Se respondeu não, quais as que não avalia e porquê?

---

---

10 - Como faz a avaliação das capacidades condicionais trabalhadas nas aulas?

Fitnessgram  Outros protocolos  Quais? \_\_\_\_\_

11 - Quantas avaliações é que realiza ao longo do ano lectivo, e como as distribui durante o ano?

---

---

12 - Como efectua a distribuição da nota pela prestação dos alunos, nas baterias de testes utilizadas?

---

---

---

Por favor verifique se respondeu a todas as questões.  
Obrigado pela sua colaboração.

**Apêndice X – Questionário de satisfação da Acção Científico-Pedagógica Individual**

**O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PROMOÇÃO DE ESTILOS DE VIDA SAUDÁVEIS:  
DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA CONDIÇÃO FÍSICA**

**QUESTIONÁRIO**

Este questionário tem por objectivo recolher informações que posteriormente serão utilizadas na avaliação desta Acção.

	Fraco	Razoável	Bom	Muito Bom	Excelente
<b>1. Divulgação</b>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<b>2. Organização</b>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<b>3. Horário</b>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<b>4. Duração</b>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<b>5. Subtema</b>	<b>DESENVOLVIMENTO DA CONDIÇÃO FÍSICA</b>				
Pertinência do tema	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Clareza da exposição	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<b>6. Subtema:</b>	<b>AVALIAÇÃO DA CONDIÇÃO FÍSICA</b>				
Pertinência do Tema	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Clareza da exposição	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<b>7. Avaliação global</b>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

OBSERVAÇÕES: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

## **Apêndice XI – Resumo do estudo da Acção Científico-Pedagógica Colectiva**

## **Resumo**

De modo a reflectir sobre os modelos de planificação das aulas de Educação Física (EF) para melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos, procedeu-se à elaboração do presente estudo para caracterizar os modelos de planificação utilizados pelos professores de EF nas suas aulas do ensino secundário, do concelho do Funchal, e para conhecer as variáveis que influenciam as suas opções nesta planificação.

Foi utilizado o método de observação directa extensiva, de carácter quantitativo, com recurso à aplicação de um questionário composto por 19 questões, 5 delas de caracterização pessoal e profissional e as restantes de recolha de dados de opinião. A população e amostra consistiam nas 4 escolas secundárias do ensino público do concelho do Funchal onde foram aplicados os referidos questionários a 88 professores de EF, número este que correspondeu ao universo do presente estudo. Para além do tratamento e análise dos dados, através de uma estatística descritiva com base na frequência e na média e com recurso ao qui-quadrado, procedeu-se à comparação dos dados obtidos com outros estudos. Neste processo de tratamento de dados foram utilizados o software Microsoft Excel 2007 e o software SPSS 17.0.

Relativamente aos resultados, a maioria dos professores de EF (50%) opta pelo modelo de planificação por blocos; na maior parte dos casos é o grupo de EF (95,5%) quem define as matérias de ensino a leccionar durante o ano lectivo; a maioria dos professores de EF (67,0%) afirma que o sistema de roulement das instalações é efectuado por período lectivo; as instalações são o factor que mais condiciona a escolha das matérias de ensino (89,9%) e o segundo factor mais condicionador é o material didáctico disponível na escola (61,4%); a maioria dos professores de EF (70,1%) tem liberdade para definir o momento de realização da avaliação diagnóstico; a maioria dos professores refere que as instalações são polivalentes (89,7%).

Concluiu-se que a maioria dos professores utiliza o modelo por blocos para a planificação das suas aulas. As variáveis que influenciam a escolha das matérias de ensino são a definição das matérias pelo grupo disciplinar, o sistema de roulement das instalações por período lectivo, as instalações disponíveis na escola, os materiais didácticos existentes, apesar de o professor ter liberdade para definir o momento da avaliação inicial e de estes considerarem que as instalações são polivalentes.

*Palavras-chave: modelos de ensino, planificação, Educação Física.*

**Apêndice XII – Questionário aplicado na caracterização dos modelos de planificação utilizados pelos professores de EF, no ensino secundário, no concelho do Funchal.**

## QUESTIONÁRIO

Este questionário é da responsabilidade do Núcleo de Estágio de Educação Física da E.S.J.M./UMa e tem como objectivo caracterizar os modelos de ensino aplicados pelos professores nas aulas de Educação Física do Ensino Secundário, no Concelho do Funchal. Garantimos o anonimato e confidencialidade, a informação recolhida será exclusivamente utilizada para fins académicos, sendo apresentada na Acção Colectiva Científico-Pedagógica denominada: “*Modelos de ensino para a planificação das aulas de EF: potencialidades e limitações*”, a ter lugar no dia 30 de Março na Escola Secundária Jaime Moniz.

**1. Género:** 1.1 Feminino  1.2 Masculino

**2. Idade:**

- 2.1 Menos de 25 anos   
2.2 De 25 a 30 anos   
2.3 De 31 a 36 anos   
2.4 De 37 a 42 anos   
2.5 De 43 a 48 anos   
2.6 De 49 a 54 anos   
2.7 Mais de 54 anos

**3. Tempo de serviço:**

- 3.1 Menos de 5 anos   
3.2 De 5 a 10 anos   
3.3 De 11 a 16 anos   
3.4 De 17 a 22 anos   
3.5 De 23 a 28 anos   
3.6 De 29 a 34 anos   
3.7 Mais de 34 anos

**4. Habilitações académicas:**

- 4.1 Doutoramento   
4.2 Mestrado   
4.3 Licenciatura   
4.4 Bacharelato   
4.5 Outra   
Qual? \_\_\_\_\_

**5. Situação profissional:**

- 5.1 QE   
5.2 QZP   
5.3 Contratado   
5.4 Estagiário

**6. Qual é o modelo utilizado na planificação das suas aulas?**

- 6.1 Modelo por blocos.   
6.2 Modelo por etapas.   
6.3 Modelo misto.   
6.4 Conheço estes modelos, mas não os identifico com a minha planificação.   
6.5 Não conheço estes modelos.

**7. Em cada turma, repete a mesma matéria de ensino noutro período lectivo?**

- 7.1 Sim.   
7.2 Não.   
Porquê? \_\_\_\_\_

**8. Quais são os factores que condicionam a escolha das matérias de ensino a leccionar durante o ano lectivo? (pode assinalar mais do que uma resposta)**

- 8.1 As instalações existentes na escola.   
8.2 As motivações dos alunos.   
8.3 A variação dos grupos taxonómicos (matérias com princípios activos semelhantes).   
8.4 As necessidades apresentadas pelos alunos.   
8.5 As facilidades apresentadas pelos alunos.   
8.6 O material didáctico disponível na escola.   
8.7 As matérias onde o professor se sente mais à vontade.   
8.8 Outro.   
Qual? \_\_\_\_\_

**9. Na sua escola, quem define as matérias de ensino a leccionar durante o ano lectivo? (pode assinalar mais do que uma resposta)**

9.1 O Grupo de Educação Física.

9.2 O professor.

9.3 Os alunos.

9.4 O Conselho Pedagógico.

9.5 Outro.

Qual: \_\_\_\_\_

**10. A escolha das matérias de ensino é feita em função:**

10.1 Das instalações atribuídas.

10.2 Da avaliação diagnóstico inicial.

10.3 Outro.

Qual? \_\_\_\_\_

**11. Qual é a estrutura das suas unidades didácticas?**

11.1 Conjunto de aulas sobre a mesma matéria (ex: Futebol).

11.2 Conjunto de aulas sobre matérias com princípios activos semelhantes (ex: Basquetebol, Andebol).

11.3 Outro.

Qual? \_\_\_\_\_

**12. O Grupo de Educação Física da sua escola definiu o momento de realização da avaliação diagnóstico?**

12.1 Sim.

12.2 Não.

Concorda? Sim  Não

**13. Quando é que realiza a avaliação diagnóstico das suas turmas? (assinale só uma resposta)**

13.1 Somente no princípio do ano.

13.2 No início de uma nova área de matérias de ensino (ex: JDC).

13.3 No início de uma nova matéria (ex: Futebol).

**14. A distribuição das instalações pelas turmas é feita em função da avaliação diagnóstico?**

14.1 Sim.

14.2 Não.

**15. Qual é a periodização da rotação das instalações na sua escola?**

15.1 Por período lectivo.

15.2 Mensal.

15.3 De 6 em 6 semanas.

15.4 Outro.

Qual? \_\_\_\_\_

**16. As instalações para as aulas de Educação Física na sua escola são polivalentes?**

16.1 Sim.

16.2 Não.

**17. Quantas matérias lecciona em cada aula de EF?**

17.1 Uma matéria.

17.2 Duas ou mais matérias.

**18. Utilizando a referência de uma das suas turmas, indique as matérias escolhidas no presente ano lectivo?**

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| 18.1 Jogos Desportivos Colectivos.  | <input type="checkbox"/> |
| 18.2 Ginástica (solo, aparelhos, rítmica, acrobática).  | <input type="checkbox"/> |
| 18.3 Atletismo.   | <input type="checkbox"/> |
| 18.4 Raquetas (badminton, ténis, ténis de mesa).  | <input type="checkbox"/> |
| 18.5 Combate (luta, judo).  | <input type="checkbox"/> |
| 18.6 Patinagem (artística, corridas, hóquei).   | <input type="checkbox"/> |
| 18.7 Natação.   | <input type="checkbox"/> |
| 18.8 Actividades rítmicas expressivas (danças tradicionais, danças sociais, dança moderna, etc.). | <input type="checkbox"/> |
| 18.9 Jogos tradicionais e populares.  | <input type="checkbox"/> |
| 18.10 Actividades de Exploração da Natureza (orientação, montanhismo, etc.).                      | <input type="checkbox"/> |

**Muito obrigado.**

## **Apêndice XIII – Imagens da Acção de Extensão Curricular**



Mesa de debate da Acção de Extensão Curricular.



Plateia que compôs a conferência da Acção de Extensão Curricular.

## **Apêndice XIV – Imagens da Acção de Intervenção na Comunidade Escolar**



Alunos que participaram na aula de Platinum Training.



Avaliação dos indicadores de saúde (composição corporal).



Concurso de Merengue.



Alunos e professores participantes no Concurso de Merengue.

## **Apêndice XV – Ficha de Aluno**

Ano:		Turma:		Foto
		Nºaluno:		

### 1. Dados Pessoais

Nome			
Morada			
	Naturalidade		
Data Nascimento	-	-	Idade
E-mail			Telefone
Tem computador em casa?		Internet?	
Doenças e alergias?			
Tem algum problema de saúde que não permita alguma actividade física?			

### 2. Informações escolares

2.1. Ano lectivo 2009/2010

Estava matriculado em que turma:  Estava matriculado em que escola:

*Avaliação do aluno*

Disciplina	Ed.Física								
Nota									

2.2. Ano lectivo 2010/2011

*Avaliação do aluno*

Disciplina	Ed.Física								
1º Período									
2º Período									
3º Período									

Observações	

### 3. Informação relativa à Educação Física

Quais são as modalidades desportivas que mais gosta?

Quais são as modalidades desportivas que menos gosta?

Observações	
-------------	--

4. Historial Desportivo												
Pratica alguma modalidade (treinador/Desporto Escolar)?												
Qual(ais)?						Clube/D.Escolar?						
Praticou o ano passado alguma modalidade (treinador/Desporto Escolar)?												
Qual(ais)?						Clube/D.Escolar?						
Praticou há dois anos alguma modalidade (treinador/Desporto Escolar)?												
Qual(ais)?						Clube/D.Escolar?						
Pratica alguma actividade fisica por conta própria (correr, andar bicicleta, etc.)?												
Qual(ais)?						Onde?						
5. Aptidão Física												
FITNESSGRAM:												
Testes	Peso	Altura	IMC	%MG	PAD	PAS	FC	Milha	Ext.Braços	Ext.Tronco	Abdominis	
1ª Aval.												
2ª Aval.												
3ª Aval.												
Val.ref.												
FITNESSGRAM FLEXITEST:												
Testes	Senta Alc.	F.Ombros	Mov1	Mov2	Mov3	Mov4	Mov5	Mov6	Mov7	Mov8		
1ª Aval.												
2ª Aval.												
3ª Aval.												
Val.ref.												
Mov1:	flexão do quadril			Mov4:	flexão do tronco			Mov7:	abdução 180° no ombro			
Mov2:	extensão do quadril			Mov5:	flexão lateral do tronco			Mov8:	extensão posterior do ombro			
Mov3:	abdução do quadril			Mov6:	extensão adução de ombro							
6. Caracterização geral do aluno												