

**FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA**



Sérgio Gabriel Duarte Ferreira

**RELATÓRIO ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA HOMEM CRISTO JUNTO DA TURMA DO 11ºD NO ANO LETIVO
DE 2011/2012**

**COIMBRA
2012**

SÉRGIO GABRIEL DUARTE FERREIRA
Nº: 2008036044

**RELATÓRIO ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA HOMEM CRISTO JUNTO DA TURMA DO 11ºD NO ANO LETIVO
DE 2011/2012**

Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra com vista à obtenção do grau de mestre em ensino da educação física dos ensinos básico e secundário.

Professora Orientadora: Dr. Elsa Silva

Professora Co-orientador: Dr. Olga Fonseca

COIMBRA
2012

Esta obra deve ser citada como: Ferreira, S. (2012). *Relatório Final de Estágio*.
Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da
Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

A nós que tanto temos lutado...

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível com a contribuição de algumas pessoas e entidades, às quais não podemos deixar de expressar os nossos sinceros agradecimentos.

À Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra pela formação transmitida com particular agradecimento aos professores Pedro Gaspar e Paulo Nobre.

Ao professor e orientador Elsa Silva, pelo apoio e encorajamento contínuos na pesquisa e aos demais professores, pelos conhecimentos transmitidos.

À professora Olga Fonseca pela sua orientação mas sobretudo pelos conhecimentos transmitidos, amizade, compreensão e exigência.

À Escola Secundária Homem Cristo por ter criado as condições necessárias para a realização deste estágio.

Aos professores de Educação Física da Escola Secundária Homem Cristo, Maria João, Maria José, João Cardoso e António José que me acolheram carinhosamente e que se mostraram sempre disponíveis para me auxiliar.

Ao professor António José pela disponibilidade de o ter acompanhado no cargo de coordenador de Desporto Escolar.

Aos alunos do 11º D, que mostraram uma vontade enorme em aprender e gosto pela prática da educação física.

Aos meus pais e irmão, pela confiança e carinho que me prestaram em todos os momentos da minha vida.

À minha noiva e companheira de estágio Filipa, por ser a pessoa mais compreensiva, carinhosa e amorosa que conheço e pelo seu constante interesse, dedicação, companheirismo e apoio oferecido ao longo deste ano, tornando assim possível a conclusão de mais um objetivo (comum) de vida.

RESUMO

O presente documento tem como grande finalidade retratar reflexivamente o processo de estágio pedagógico vivido ao longo deste ano letivo na Escola Secundária Homem Cristo, em Aveiro.

Ao longo deste processo foram postas em prática as aprendizagens realizadas no percurso académico através de uma ação autónoma com uma supervisão permanente.

Considerando esta etapa como o último degrau da formação do professor, é também o ponto de partida para a longa viagem que será a profissão docente, objetivo para o qual este processo nos prepara.

Podemos então apelidar este relatório de um “diário de bordo” onde expomos e refletimos as diversas vivências que esta função nos proporcionou. Numa primeira parte, é realizado um enquadramento da prática desenvolvida e das nossas pretensões iniciais, que é seguida por uma reflexão às dimensões de ensino-aprendizagem, à ética-profissional, às aprendizagens realizadas, às dificuldades sentidas e suas estratégias de superação e às questões dilemáticas encontradas. Realizamos ainda o aprofundamento de um tema que se centra na componente da intervenção pedagógica específica, mais propriamente na formação e intervenção dos professores na modalidade de dança. Finalizamos com as respetivas conclusões deste processo de formação.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico. Educação Física. Descrição. Reflexão.

ABSTRACT

This document has the main purpose to portray reflexively the teacher training process that I have experienced throughout this school year at the Escola Secundária Homem Cristo, in Aveiro.

In the course of this process, learning experiences have been implemented during academic journey through an individual action with constant supervision.

Looking at this stage as the final step of the teacher training, it is also the starting point of the long “trip” ahead: the teaching profession, purpose for which this ongoing process prepares us.

Thus, we can call this report a “logbook” where we share and reflect on the various experiences that this task has provided us. In the first part, it is carried out an overall framework regarding our practical activity in the scope of training period and our upfront objectives, followed by a reflection on the various dimensions of teaching and learning, professional ethics, learning experiences, experienced difficulties and strategies to overcome those difficulties, and on dilemmatic issues. We also carry out a deeper study of a theme focused on the specific pedagogical intervention component, more appropriately, the training and intervention of teachers in the modality Dance. We close this report presenting my conclusions of the teacher training process.

Keywords: *Teaching Practice. Physical Education. Description. Reflection.*

SUMÁRIO

RESUMO.....	V
ABSTRACT.....	VI
1 INTRODUÇÃO.....	4
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	5
2.1 EXPECTATIVAS INICIAIS	5
2.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA	9
3 ANÁLISE REFLEXIVA.....	12
3.1 PLANEAMENTO	12
3.1.1 PLANO ANUAL.....	12
3.1.2 UNIDADES DIDÁTICAS	14
3.1.3 PLANOS DE AULA.....	16
3.2 REALIZAÇÃO.....	18
3.2.1 INSTRUÇÃO.....	19
3.2.2 GESTÃO.....	21
3.2.3 CLIMA / DISCIPLINA.....	22
3.2.4 DECISÕES DE AJUSTAMENTO.....	23
3.3 AVALIAÇÃO	24
3.3.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA.....	25
3.3.2 AVALIAÇÃO FORMATIVA.....	26
3.3.3 AVALIAÇÃO SUMATIVA	28
3.4 COMPONENTE ÉTICO-PROFISSIONAL	32
3.5 APRENDIZAGENS REALIZADAS	33
3.6 APRENDIZAGEM DOS ALUNOS	35
3.7 DIFICULDADES SENTIDAS E ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO	36
3.8 QUESTÕES DILEMÁTICAS.....	37
4 APROFUNDAMENTO DE TEMA / PROBLEMA.....	39
5 CONCLUSÃO	51
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	53

INDÍCE DE TABELAS

Tabela 1 – Plano de formação.....	7
Tabela 2 – Critérios de Avaliação.....	31

ÍNDICE GE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Importância da dança pertencer ao currículo.....	46
Gráfico 2 – Dificuldade em ministrar os conteúdos de dança.....	47
Gráfico 3 – Razões das dificuldades sentidas.....	48
Gráfico 4 – Estratégias para ultrapassar as dificuldades sentidas.....	49
Gráfico 5 – Cumprimento do programa.....	50

Sérgio Gabriel Duarte Ferreira, aluno nº 2008036044 do MEEFEBS da FCDEFF-UC, venho declarar por minha honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no definido nas alíneas do artigo 3º do Regulamento Pedagógico da FCDEF.

1 INTRODUÇÃO

O presente documento é apelidado de Relatório Final de Estágio e insere-se no âmbito da unidade curricular Estágio Pedagógico integrada no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Com este relatório pretendemos refletir e descrever todas as tarefas do estágio pedagógico que decorreu no ano letivo de 2011/2012 na Escola Secundária Homem Cristo, mais especificamente com a turma do 11º D e sob a orientação das professoras Elsa Silva e Olga Fonseca.

O ponto de partida deste relatório passa por uma contextualização da prática desenvolvida, referindo quais as minhas expectativas iniciais face a este processo de formação e uma caracterização da escola e da turma na qual se desenrolou este estágio. Seguido de uma análise reflexiva sobre as dimensões de planeamento, realização e avaliação, para além dos temas de ética-profissional, das aprendizagens realizadas por mim e pelos alunos, das dificuldades sentidas e suas estratégias de superação e das questões dilemáticas encontradas. Realizamos ainda o aprofundamento de um tema que se centra na componente da intervenção pedagógica específica, mais propriamente na formação e intervenção dos professores na modalidade de dança. Por fim, surgem as respetivas conclusões deste processo de formação.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

2.1 EXPECTATIVAS INICIAIS

Com mais uma etapa da nossa longa formação acadêmica, entrámos para este ano letivo com uma vontade enorme em vivenciar ao máximo a oportunidade de lecionar a um nível de escolaridade no qual nos estamos a especializar, mais especificamente o décimo primeiro ano. Desde 2006 quando concluímos a licenciatura em desporto, variante treino desportivo, para além de termos tido variadíssimas experiências com quase todos os escalões etários na área de treino de futebol, sempre desempenhámos a função de professor de atividade física e desportiva no programa de enriquecimento curricular do primeiro ciclo. Mas desde cedo, com o projetar do que seria este estágio pedagógico, surgiram as primeiras dúvidas, expectativas e desejos.

A primeira passou por desejar afincadamente desenvolvermos competências profissionais associadas a um ensino de qualidade, nas várias áreas de desempenho, trabalhando diariamente em todas as tarefas propostas, visando atingir um nível elevado de desempenho, nível de mestria.

Numa fase de integração procurámos compreender a estrutura e dinâmica da organização escolar, da qual desejámos desde logo desfrutar o dia-a-dia neste meio, um espaço privilegiado de convívio e camaradagem entre professores, alunos e funcionários, e manter uma relação saudável com todos.

Outra aspiração passava por aproveitar a experiência dos nossos orientadores e em conjunto com os colegas estagiários, explorar, confrontar e discutir soluções, ideias e estratégias inovadoras para o ensino da disciplina.

Ambicionávamos também adquirir e melhorar conhecimentos e experiência ao nível da planificação para cada unidade curricular, bem como prever a sua evolução ao longo das aulas, utilizando os diferentes momentos de avaliação. Assim como aplicar os seus critérios de forma competente e idónea.

Desde logo tínhamos a noção da importância em adotar estratégias, metas e objetivos de ensino adequadas ao nível e às necessidades da turma; apresentar ainda competência e criatividade na construção de exercícios para as diferentes

modalidades, sabendo adequá-los e ensiná-los em sequências lógicas de progressões pedagógicas; e ter também capacidade de demonstrar correta e eficazmente as tarefas propostas ou utilizar exemplos mais precisos sempre que existirem.

Tal como acontece na área do treino, gostaríamos de criar uma relação próxima com os alunos/atletas, conhecer o que pensam, desejam e esperam da disciplina de educação física/treino e perceber como proceder com diferentes níveis de aprendizagem, de modo a que qualquer um dos alunos se sinta motivado para a prática desportiva. Uma das estratégias teria obrigatoriamente de passar pela promoção de aulas com bastante tempo de prática e boa intensidade, assim como promover a aquisição e consolidação de valores como o trabalho de equipa, solidariedade, cooperação, ética desportiva e responsabilização pessoal.

Outro anseio estava ligado à capacidade de reflexão sobre as nossas ações, melhorando-as, sempre que possível. Ideia que consideramos fundamental em todas as funções e tarefas que desempenhámos, desempenhamos e desempenharemos no futuro enquanto professor/treinador.

Na tabela abaixo, identificamos para as diferentes áreas de ação, planeamento, realização e avaliação, quais as fragilidades de desempenho que perspetivávamos passar, os objetivos de aperfeiçoamento a atingir e as estratégias de supervisão que projetávamos utilizar.

Áreas	Parâmetros Gerais de Avaliação	Parâmetros Específicos de Avaliação	Fragilidades de Desempenho	Objetivos de Aperfeiçoamento	Estratégias de Supervisão
PLANEAMENTO	Plano Anual	Análise das características do meio e da escola.	Conseguir estabelecer contato com elementos da direção e serviços administrativos.	Integração mais eficaz no meio escolar.	Realizar inquérito aos alunos; estabelecer contato com a direção da escola, professores da turma e serviços administrativos; consultar arquivos e documentos com informação pertinente para a caracterização.
		Análise da turma; definição dos objetivos anuais, da duração dos blocos de matérias, das matérias a lecionar, dos momentos e procedimentos de avaliação inicial, formativa e final.	Ter em conta o material necessário a cada matéria e seu estado; disponibilidade e rotação dos espaços; existência de espaços alternativos.	Definir objetivos precisos tendo em conta a duração de aula, nível dos alunos e suas preferências, o programa para o 11º ano, e calendário letivo.	Consulta dos programas de educação física e definição dos níveis introdutório, elementar e avançado para as diferentes matérias; análise das avaliações diagnósticas; participação nas reuniões de área.
		Elaboração.	Perceção dos conceitos apresentados.	Elaborar corretamente o plano anual.	Pesquisa bibliográfica; compilar os programas e definir os níveis introdutórios, elementar e avançado.
		Participação crítica nas discussões.	Conhecimento amplo sobre os conceitos.	Aprofundamento da matéria de ensino de educação física – análise das finalidades, objetivos, conteúdos, sugestões metodológicas, avaliação e recursos dos programas homologados.	Pesquisa bibliográfica.
Planos de Aula	Unidade da aula.	Seleção de conteúdos para lecionar; transições entre os exercícios.	Aulas coerentes, com máximo de tempo útil.	Pesquisa bibliográfica; organização e utilização de recursos que garantam um encadeamento ótimo	

					entre as várias fases da aula.
		Especificação e clareza.	Especificar os critérios de êxito e objetivos operacionais por exercício.	Colocar apenas os critérios de êxito e objetivos operacionais que iremos incidir naquela aula para cada exercício.	Selecionar com rigor os critérios de êxito e objetivos operacionais.
		Correção das estratégias de ensino.	Identificar a estratégia utilizada.	Diferenciar os objetivos em função dos níveis existentes na turma.	Definir grupos de trabalho com o mesmo nível.
		Crítica e reflexão sobre os resultados.	Aprendizagens obtidas.	Identificação de fragilidades dos alunos e dos resultados esperados vs resultados obtidos.	Reflexão na análise dos resultados obtidos, das opções tomadas e das recomendações propostas.
REALIZAÇÃO	Instrução	Informação inicial.	Colocação.	Visualizar todos os alunos dos “pés à cabeça”.	Colocar os alunos em meia-lua.
		Qualidade da instrução.	Perda de tempo na explicação.	Informar de forma clara e concisa.	Selecionar cuidadosamente os objetivos de forma a não perder tanto tempo.
		Condução de aula.	Deslocamento.	Colocar-me em zonas que permitam o controlo da turma Circular por fora da “zona” da aula de maneira a poder observar todos os alunos.	Planear o deslocamento de acordo com os exercícios.
		Qualidade do feedback.	Efeito do feedback transmitido (ciclo de feedback).	Verificar se o feedback transmitido obteve o efeito pretendido.	Fechar o ciclo de feedback, ou seja, fornecer o feedback, observar e concluir.
		Conclusão da aula.	Colocação.	Visualizar todos os alunos dos “pés à cabeça”.	Colocar os alunos em xadrez ou em meia-lua.
	Gestão	Organização/ Transição.	Organização dos alunos nos exercícios.	Colocar todos os alunos em atividade; maximizar o tempo de empenhamento motor; prática desportiva com qualidade.	Criar exercícios motivadores e com boa intensidade de treino.
	Clima/ Disciplina	Comunicação	Qualidade da informação.	Passar facilmente a	Pesquisa bibliográfica;

				mensagem utilizando uma linguagem clara, terminologicamente correta e adequada.	Utilização de formas de expressão que expliquem os conteúdos e os termos técnicos, de modo a promover a sua compreensão pelos alunos.
AVALIAÇÃO	Avaliação	Avaliação Diagnóstica.	Dificuldade em reconhecer os nomes dos alunos.	Auxílio dos alunos com dispensa; ganho de experiência em avaliar de forma eficaz.	Disponibilização mais célere e das fotografias dos alunos com o respetivo nome e número.
		Avaliação Formativa.	Definir momento da avaliação.	Selecionar o momento mais oportuno para a sua realização.	Estabelecimento de um momento intermédio para reajustamento do processo ensino-aprendizagem.
		Avaliação Sumativa.	Construção da grelha de avaliação e definição dos conteúdos a avaliar.	Dominar a construção de instrumentos de avaliação; Ganho de experiência em avaliar de forma eficaz.	Pesquisa bibliográfica, questionamento do orientador, discussão com os restantes e elementos do núcleo.

Tabela 1 – Plano de formação

2.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA

O estágio de seguida exposto foi desenvolvido na Escola Secundária Homem Cristo durante o ano letivo de 2011/2012, mais especificamente com a turma do 11º D e sob a orientação das professoras Elsa Silva e Olga Fonseca.

A Escola Secundária Homem Cristo situa-se na cidade de Aveiro, local que conta atualmente com uma população de aproximadamente setenta mil pessoas, espalhadas pelas suas catorze freguesias. O forte crescimento demográfico que se tem vindo a registar nos últimos anos deve-se, sobretudo, aos movimentos migratórios que se justificam pela enorme dinâmica económica e social da área urbana, e, acima de tudo, pela existência da Universidade de Aveiro. A colocação geográfica da cidade permite por outro lado, considerá-la como um terminal ibérico, visto que é um ponto de chegada Itinerário Principal número cinco, que atravessa o país a toda a largura, fazendo parte integrante da influente estrada europeia E80 e

ponto de cruzamento com a A1 Lisboa-Porto e linha ferroviária do Norte. A população de Aveiro beneficia ainda de um conjunto interessante de equipamentos culturais (museus, ecomuseu, galerias de arte, teatros, salas de cinema, bibliotecas, arquivo histórico), recreativos e desportivos (vários complexos desportivos, piscinas, clubes de vela, surf, remo, entre outros) e de solidariedade social. A cidade é também reconhecida internacionalmente pelo seu valioso património artístico.

No Município de Aveiro existem três escolas secundárias com 3º ciclo e uma secundária pura que é a Escola Secundária Homem Cristo. Para além um quadro de atividades de enriquecimento curricular, distribuídas por projetos e clubes que procuram dinamizar a comunidade, a oferta curricular da escola é diversificada, contemplando os cursos científico-humanísticos e alguns cursos profissionais (técnico apoio psicossocial, animador sociocultural, técnico de saúde e técnico de som).

A Escola Secundária Homem Cristo insere-se no centro histórico da cidade, num seu edifício que foi inaugurado em 1860 e que sustentou ao longo do tempo diferentes designações. Em 1987 é que a escola passou a usufruir da atual denominação.

O edifício possui uma área total de cerca de 3030m², distribuídos por três pisos, em um só bloco. A escola está apetrechada com uma biblioteca, um refeitório, uma papelaria, um bar, gabinetes de atendimento aos encarregados de educação, gabinete da direção, sala dos professores salas de aula, laboratórios (Informática, Matemática, Biologia, Geologia, Física e de Química), sala de diretores de turma e um espaço ao ar livre, onde existe um campo de andebol, um campo de basquetebol e um campo de voleibol. No entanto, é importante registar que não se deve lecionar aulas de voleibol e de basquetebol ao mesmo tempo, porque uma das tabelas de basquetebol está muito próxima do limite de campo de voleibol. Outra situação problemática é o fato de existir uma árvore ao lado do campo de voleibol, o que faz com que muitas vezes a trajetória da bola mude por bater num dos seus ramos. No que respeita às instalações desportivas a escola tem ainda um espaço coberto “ginásio” com as dimensões de um tamanho de um campo de basquetebol, que é auxiliado por dois balneários, um palco que serve de arrumação para grande parte do material desportivo e um gabinete de educação física. No que diz respeito ao material a escola possui material necessário ao desenvolvimento das várias

matérias de educação física. De referir ainda que a área disciplinar é constituída por um total de cinco docentes (dois masculinos e três femininas).

Com a definição das turmas onde cada estagiário iria desempenhar as funções de professor e com o início das aulas partimos então para um conhecimento aprofundado dos alunos. A turma do 11ºD é constituída por vinte e nove alunos mas apenas vinte e sete estão inscritos na disciplina de educação física. Para além de acompanhar a professora orientadora Olga Fonseca nas reuniões de conselho de turma, logo na primeira aula sugerimos aos alunos que respondessem a um questionário individual com informações úteis para a nossa intervenção pedagógica. Dados como a data nascimento, estado de saúde, hábitos quotidianos, tempos livres, relação com a escola e em particular com a disciplina de educação física, etc.

Verificámos então que a turma era constituída por vinte e sete alunos, doze são do sexo feminino e quinze do sexo masculino. Do total apenas quatro nasceram no ano de 1994 e os restantes nasceram em 1995. Ou seja, nunca repetiram nenhum ano de escolaridade. No que toca à prática desportiva, a turma revelou ser bastante ativa e experiente em diversas modalidades, com variados alunos a praticarem desporto na vertente de federado.

Relativamente às modalidades favoritas, no que concerne às coletivas, não existiu nenhuma resposta que se destaca-se das demais. Sobre as individuais os alunos escolheram o atletismo (mas que não teremos em conta visto não existirem condições para a sua aprendizagem). Nas modalidades alternativas os alunos escolheram o cicloturismo e o badmínton.

3 ANÁLISE REFLEXIVA

“Refletir é a consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou se pratica, à luz dos motivos que a justificam e das consequências a que conduz”. Dewey (1933).

3.1 PLANEAMENTO

“Planeamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo.” (Vasconcellos, 2000).

A reflexão neste ponto irá incidir sobre o cumprimento do estabelecido no plano anual, sobre as unidades didáticas e sobre os planos de aula.

3.1.1 PLANO ANUAL

Citando Martins, A. (2011), segundo Neves & Graça (1987), é importante que os professores no início do ano letivo tenham uma visão de conjunto sobre o processo de ensino aprendizagem a desenvolver ao longo do ano.

O Plano Anual foi uma das primeiras tarefas desenvolvidas e a que consideramos um das bases no desenrolar deste estágio pedagógico. Numa primeira fase efetuámos um levantamento das características da escola e do meio envolvente, construímos em conjunto com a área disciplinar o plano anual de atividades, revemos a matéria de ensino da educação física e seus objetivos para o décimo primeiro ano segundo o programa nacional de educação física, entrosamos com distribuição dos espaços (“roulement”), recolhemos as características da turma (com o auxílio do questionário individual do aluno).

Para Bento (1986), um aspeto fundamental para o êxito na condução de todo o processo de ensino assenta no facto de que o professor deverá conhecer pressupostos relacionados com os alunos, entre os quais os fatores psíquicos, físicos, sociais, económicos, hábitos quotidianos.

Para finalizar, efetuámos as avaliações diagnósticas e compilámos um “documento resumo” com a distribuição dos conteúdos programáticos pelo ano letivo, onde se encontravam calendarizadas as matérias a abordar e atividades planeadas, o número de cada aula e de cada matéria e o espaço onde se realizam.

Optámos então por transmitir durante o primeiro período as modalidades de badmínton e andebol; no segundo período abordámos as matérias de basquetebol e dança e concluímos ainda a de andebol; e no último período transmitimos os conteúdos de cicloturismo e ginástica acrobática. No que toca à condição física, o núcleo de estágio elaborou um documento de referência com as características dos testes “*Fitnessgram*” utilizados e os valores saudáveis para a população das nossas turmas. No início do ano letivo optámos por avaliar diagnosticamente todas as capacidades físicas, mas relativamente à avaliação sumativa, no primeiro período avaliámos a capacidade física de resistência (teste vai-vem), no segundo período avaliámos a força do *trem* superior (teste extensão de braços e abdominais) e para o último período ficou a avaliação da flexibilidade (teste de extensão do tronco, de mobilidade de ombros e senta e alcança). O critério para esta distribuição prendeu-se pelas estações do ano. Ou seja, consideramos que o trabalho de flexibilidade deve ser realizado numa altura do ano com temperaturas mais elevadas, ao contrário da resistência que se torna menos desgastante com temperaturas mais baixas.

No que toca à distribuição das modalidades pelos períodos, é importante referir que foi feita a partir, quase unicamente, do espaço disponível que tínhamos para cada aula (“roulement”). Uma das estratégias para contrariar esta falta de espaço foi utilizar os espaços e recursos disponíveis na cidade (campos de basquetebol, circuitos de cicloturismo, bicicletas gratuitas, etc.). Contudo no que diz respeito às salas disponíveis para a realização das aulas e testes teóricos, não conseguimos construir nenhuma solução eficaz, ficando sem nenhum espaço disponível. O que sugeríamos para o futuro desta escola passaria por “reservar” a sala junto ao pavilhão (sala 20) para aulas de educação física, visto que por diversas

horas durante o dia, existem dois ou três professores a dar aula em simultâneo. Quando as condições climatéricas não são as melhores apenas um pode ocupar ginásio. A solução de recurso durante este ano quando ocorreu este tipo de situações passou por ocupar a biblioteca ou a cantina da escola.

Relativamente aos conteúdos programáticos, existiram algumas alterações na distribuição temporal e espacial, devido a vários fatores: o estado do tempo, as condicionantes espaciais, alterações de datas de atividades, necessidades pontuais; etc., mas nada que envolva alterações que condicionassem o seu cumprimento.

Como foi o caso da modalidade de badminton e andebol onde nos deparamos com alguns condicionalismos que nos levaram a alterar o planeamento não só quanto à sequência dos conteúdos mas também quanto ao número de aulas.

Para a primeira unidade didática, estavam previstas nove aulas, mas foram dadas efetivamente apenas sete. E na segunda unidade didática referida estavam também previstas nove aulas, mas foram dadas oito. A única razão deveu-se à falta de água quente. Como alternativa realizámos uma revisão da matéria teórica do 10º ano e abordámos a matéria do primeiro período definida para o 11º ano.

Para modalidade de basquetebol estavam previstas sete aulas e todas elas foram realizadas, apenas foi alterado o planeamento quanto à data de três aulas. Duas deveram-se ao facto dos alunos terem sugerido o adiamento dos momentos de avaliação (teste teórico e teste prático de basquetebol, respetivamente). E a outra foi uma troca direta com a modalidade de dança que pela presença da orientadora da faculdade, professora Elsa Silva, tivemos necessidade de solicitar o ginásio ao professor António José que amavelmente o disponibilizou, visto que as condições climatéricas não eram as melhores para desenvolver a aula no exterior. Em relação à disciplina de dança, à exceção da alteração de data acima referida, todas as aulas correram como esperado e com total cumprimento dos objetivos propostos para a unidade didática, não sendo necessário realizar qualquer tipo de ajustes.

3.1.2 UNIDADES DIDÁTICAS

Citando Carvalho, P. (2011) e segundo Bento (1998), as unidades didáticas são partes fundamentais do programa de uma disciplina, na medida que apresentam

quer aos professores quer aos alunos, etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem.

Com o intuito de projetar os conteúdos a desenvolver em cada matéria, definir objetivos precisos na tentativa de transmitirmos os conteúdos de forma sistematizada e uniforme no seio do grupo disciplinar de educação física, surgiu então o segundo momento de planificação, a criação das unidades didáticas.

Numa fase inicial foi uma tarefa que foi partilhada pelos membros do núcleo de estágio mas que quando passámos à definição do número de aulas, qual a extensão e sequência de conteúdos a utilizar e quais as progressões pedagógicas necessárias à obtenção de uma evolução que levasse os alunos a atingir os objetivos em cada matéria, trabalhamos de forma individual tendo em conta que cada turma apresentava níveis de aprendizagem bastante distintos.

Baseámo-nos então na literatura existente, no programa nacional de educação física, nos conteúdos programáticos definidos pela área disciplinar da Escola Secundária Homem Cristo, nos recursos disponíveis e nos resultados das avaliações iniciais.

Como tópicos principais na estrutura das unidades didáticas para além da extensão e sequência dos conteúdos como já referimos, surge também uma breve abordagem histórica da matéria, a sua caracterização, regras, recursos necessários e os conteúdos a abordar. São ainda definidas as estratégias a utilizar e o modo realizar e controlar cada momento de avaliação. No final optámos ainda por elaborar no mesmo documento um balanço e reflexão da respetiva modalidade.

Numa fase inicial decidimos compilar as unidades didáticas das modalidades a abordar no primeiro período (badminton e andebol), onde apenas a de badminton foi concluída e serviu de suporte à avaliação final desse período. Posteriormente passámos à realização das unidades didáticas de basquetebol e dança. Em conjunto com a de andebol ambas foram concluídas e serviram de suporte para a avaliação final do segundo período. Por último construímos as unidades didáticas referentes ao terceiro período (ginástica acrobática e cicloturismo).

Ultrapassando as dificuldades iniciais na área do planeamento, deparámo-nos com a sensação de não nos sentirmos muito confortáveis em algumas matérias (principalmente na de dança). Para contrariar a situação recorreremos, como já referi

anteriormente ao programa nacional de educação física, à pesquisa de bibliografia específica, mas acima de tudo à experiência prática das modalidades.

Uma das estratégias mais utilizadas no planeamento das unidades didáticas das modalidades coletivas assentou no modelo de ensino apelidado de "Teaching Games for Understanding". Bunker e Thorpe nos fins dos anos 60 e anos 70 do século passado, formalizaram o aparecimento deste modelo de ensino, onde pretendiam que a atenção tradicionalmente dedicada ao ensino das técnicas de forma isolada, fosse deslocada para o desenvolvimento da capacidade de jogo através da compreensão tática do jogo. A ideia era deixar de ver o jogo como um momento de aplicação de técnicas, para passar a vê-lo como um espaço de resolução de problemas. Segundo Graça & Mesquita (2007), neste método, o jogo, objetivado numa forma modificada concreta, é a referência central para o processo de aprendizagem, sendo ele que confere coerência a tudo quanto se faz de produtivo na aula.

Por fim, outra questão que gostaríamos de referir e da qual nos tivemos de adaptar, passa pela quantidade excessiva de matérias que abordámos ao mesmo tempo e sua conseqüente extensão ao longo do ano. A razão prendeu-se pela já referida, falta de recursos espaciais. Um exemplo prático foi a modalidade de andebol que teve início no primeiro período mas foi finalizada apenas no segundo. Ainda pelo mesmo motivo ficámos com a sensação que o pouco espaço não permitiu rentabilizar ainda mais a existência de alunos com nível de aprendizagem e execução "excelente".

3.1.3 PLANOS DE AULA

Segundo Matos (1992), o plano de aula deve conter a organização das situações de aprendizagem, de um modo coerente, incorporando as decisões tomadas, tendo em conta os alunos e a matéria de ensino, com as suas potencialidades educativas no cumprimento das exigências didáctico-metodológicas fundamentais.

O modelo de plano de aula utilizado foi então elaborado pelo núcleo de estágio, onde foram definidos os aspetos que deveriam estar presentes, cumprindo

com o que está definido no guia de estágio e posteriormente personalizado por cada um para uma maior identificação pessoal.

Relativamente à estrutura do plano e da própria sessão, optámos por dividir a aula em três partes distintas: parte inicial, parte fundamental e parte final. Tal como sugerem os autores Matos (1992) in Gomes & Matos (1992), Piéron (1992), Ferreira (1994), Rodrigues (1994) e Olímpio Bento (1998).

Citando Martins, A. (2011) e de acordo com Ferreira (1994), a parte inicial visa preparar o indivíduo para o trabalho que se irá desenvolver, de acordo com o objetivo principal desta, estipulado sobretudo do ponto de vista funcional. Segundo Olímpio Bento (1998), a duração desta parte ronda normalmente entre os oito a doze minutos. Na parte principal ou fundamental, segundo Rodrigues (1994), visa-se atingir os objetivos operacionais definidos para a mesma, sendo por isso considerada a parte mais importante da sessão. Por essa razão é que é durante esta parte que é efetuada a maioria do trabalho que corresponde ao objetivo principal da aula (Ferreira, 1994). Na parte final ou de encerramento, segundo Ferreira (1994) há que reduzir progressivamente o trabalho para permitir que o organismo volte a um estado tão próximo quanto possível do estado inicial, bem como criar-lhe condições para todo o processo de recuperação que se irá processar. De acordo com Olímpio Bento (1998), o professor deverá ainda proceder a um balanço, onde realiza uma avaliação da sessão, do que correu bem e mal e faz uma ligação com as aulas seguintes. Segundo este mesmo autor, a duração desta parte ronda normalmente os cinco minutos.

Em cada plano de aula, como informação auxiliar apresentámos o número de aula e da unidade didática, o material necessário, local e horário da aula, o sumário, objetivos e funções didáticas da sessão. De seguida colocámos o tempo disponível para cada tarefa (parcial e total), as suas estratégias de organização, os objetivos específicos e critérios de êxito a atingir e ainda os estilos de ensino a adotar para cada exercício. Segundo a escala de Mosston (1966) o estilo de ensino pode ser: ensino por mandato: ensino autoritário e a prática estão sobre a autoridade directa do professor; ensino por tarefas: uma parte das explicações e quase toda a prática são introduzidas nas tarefas para permitir que haja uma individualização do conteúdo e do ritmo de execução das tarefas; ensino recíproco: os alunos trabalham em pares e tomam a responsabilidade de algumas funções da educação, sobretudo dos feedbacks; ensino em pequenos grupos: os alunos distribuem-se em pequenos

grupos e atribuem a cada um papéis (executantes, observadores, coordenadores); ensino a partir de programas individuais: o conteúdo é individualizado de acordo com as capacidades dos alunos; ensino por descoberta guiada: o professor conduz os seus alunos no ensino apresentando-lhes uma série de problemas e deixando-lhes a eles a exploração da sua resolução e a tomada de decisão para atingir essa resolução; e ensino por resolução de problemas: o professor apresenta um problema e os alunos devem resolvê-lo explorando uma grande variedade de respostas.

Após cada aula era ainda realizada uma reflexão focada nos parâmetros de controlo da aula e da turma, na gestão do tempo, na informação transmitida, no posicionamento, nas alterações ao planeado e nos aspetos a melhorar.

Numa fase inicial de planeamento diário apresentámos algumas dificuldades em esclarecer a diferença entre objetivos específicos e critérios de êxito, e na criatividade e variedade na escolha de exercícios, indo ao encontro da insaciável motivação que os alunos apresentavam em cada aula. As soluções passaram por realizar uma criteriosa pesquisa bibliográfica e por solicitar o auxílio das orientadoras de estágio.

Foi sem dúvida uma agradável mas trabalhosa tarefa que nos levou a evoluir enquanto docentes e nos confirmou a capital importância deste instrumento de trabalho.

3.2 REALIZAÇÃO

“Considerando o processo de ensino como uma acção conjunta do professor e dos alunos, em que o professor estimula e dirige actividades em função da aprendizagem dos alunos, pode-se dizer que a aula é a forma didáctica básica de organização do processo de ensino”. (Libâneo, 1992).

Neste ponto do trabalho iremos refletir sobre a nossa intervenção nos parâmetros de instrução, gestão, clima/disciplina e decisões de ajustamento no decorrer deste estágio pedagógico.

3.2.1 INSTRUÇÃO

Segundo Mota (1989), a possibilidade de dirigir e influenciar a atividade do aluno numa determinada direção faz do feedback, um fator decisivo na atividade pedagógica, caracterizando-se neste sentido como uma variável importante na determinação da eficácia e qualidade do ensino.

No que diz respeito a esta dimensão podemos considerar que ao longo do ano letivo fomos registando uma importante evolução. Para tal, na abordagem das seis modalidades (badminton, andebol, basquetebol, dança, ginástica acrobática e cicloturismo) foi necessário realizar um estudo aprofundado das matérias, onde procurámos enriquecer a qualidade de instrução bem como as demonstrações. Este facto associado à experiência na área do treino e ensino permitiu assegurar uma boa qualidade de informação nos diferentes momentos de instrução (inicial, durante dos exercícios e final).

Na preleção inicial transmitíamos os objetivos, conteúdos e finalidades da aula, e na preleção final realizávamos uma revisão dos conteúdos, a análise de aula e a ligação com a aula seguinte. Relativamente aos momentos de instrução durante as tarefas, partilhamos da opinião que um ambiente de encorajamento e apoio, alimentada com reforços positivos e uma relação aberta, de comunicação recíproca, de compreensão e responsabilidade entre professor e aluno foram fatores cruciais no processo de aprendizagem.

Ao longo do ano podemos considerar que consegui melhorar relativamente à quantidade, qualidade e variedade do *feedback*, mas principalmente no que toca à gestão do ciclo “explicação/demonstração, execução e correção”. Tentei sempre ser claro e preciso, salientando as palavras-chave para que os alunos adquirissem mais facilmente os conteúdos e existisse uma “rotina” na perceção da informação. Ao verificarmos que existiam alunos com diferentes experiências e níveis de aprendizagem preocupámo-nos também com que o tipo de informações fosse variado e quase individualizado ou para pequenos grupos.

Tal como refere Almeida (2001), para uma comunicação eficaz, a mensagem deve ser direta e incisiva, dirigida ao sujeito, específica, clara, consistente, simples, significativa, unificada e centrada numa coisa de cada vez.

Para Mesquita (1997), uma comunicação verbal efetiva, envolve o saber fazer perguntas, o saber estimular a comunicação e ainda o saber ouvir. Assim os professores/treinadores na comunicação com os alunos/atletas devem:

- Aperfeiçoar a comunicação verbal – preparar sempre o que pretende dizer aos jogadores, sem nunca esquecer que têm de ser claro, conciso e preciso;
- Desenvolver a capacidade de saber ouvir os seus jogadores – demonstrar interesse por eles, considerando o que eles pensam;
- Desenvolver a comunicação não-verbal – por vezes o treinador consegue captar mais depressa a atenção do jogador, através dum gesto (tocando-o ou através de expressões faciais);
- Estimular a comunicação audiovisual – os jogadores entendem por vezes melhor através de uma imagem, como reprodução audiovisual de uma acção, do que através da comunicação verbal.

Relativamente aos estilos de ensinamentos mais usados optámos pelo “ensino por comando” (ensino autoritário e a prática estão sobre a autoridade direta do professor), pelo “ensino por tarefas” (uma parte das explicações e quase toda a prática são introduzidas nas tarefas para permitir que haja uma individualização do conteúdo e do ritmo de execução das tarefas) e pelo “ensino por resolução de problemas” (o professor apresenta um problema e os alunos devem resolvê-lo explorando uma grande variedade de respostas).

No que toca aos momentos de demonstração foram sempre planeados e exercitados antecipadamente (no ato de planeamento da sessão) ou recorriamos a alunos com boa capacidade técnica e/ou tática.

Outra estratégia passou por utilizar com frequência o questionamento de forma a perceber se os alunos estavam assimilar a informação transmitida. Mesmo nas aulas teóricas consideramos que conseguimos transmitir os conhecimentos de forma eficaz, muito por culpa as perguntas constantes e por utilizar diversos exemplos / exercícios práticos. Como foi o caso do cálculo do índice de massa corporal e da frequência cardíaca de repouso e máxima, a ligação da matéria com vários movimentos, gestos técnicos e objetivos de diferentes modalidades ou ainda o filme transmitido ligado às diferentes capacidades físicas do atleta internacional de futebol português, Cristiano Ronaldo.

No que concerne aos momentos de avaliação sumativa, mesmo tendo melhorado na quantidade de feedbacks dado aos alunos, achamos que poderia ter contribuído ainda mais para que se sentissem confiantes, seguros e que percebessem que este tipo de tarefas não são diferentes das diariamente praticadas.

Um dos momentos de intervenção que fomos aperfeiçoando ao longo do tempo foram as reflexões nos balanços finais de aula, onde nos apercebemos que poderia e deveria ser mais específico nas questões colocadas.

3.2.2 GESTÃO

Para Piéron (1988) o professor seja ele de que disciplina for, é um gestor por excelência, de recursos humanos, materiais, espaciais e temporais. Os ganhos de aprendizagem estão intimamente dependentes do tempo passado na tarefa bem como da quantidade máxima de tempo de atividade motora passada em atividades específicas.

Esta dimensão é mais uma das preocupações que faz parte do nosso dia-a-dia profissional (professor de atividade física no 1º ciclo e treinador) e que não perspectivávamos sentir grandes dificuldades em atingir o planeado. Contudo temos sempre a dúvida, no ato de planejar a aula (ou treino), em perceber se o tempo definido para cada tarefa será o mais indicado para atingir os objetivos planeados. Na prática consideramos que foram raros os momentos que a gestão do tempo não foi eficaz.

Outra preocupação diária passou por promover períodos de transição curtos, com uma sequência lógica e progressiva de exercícios, garantindo o maior tempo útil possível na aula. Uma das estratégias mais eficazes foi a utilização de tarefas por estações.

Segundo Mosston (1966) o ensino por tarefas permite que haja uma individualização do conteúdo e do ritmo de execução das tarefas.

No que concerne à gestão do material, tivemos sempre o cuidado de o disponibilizar antecipadamente e de o arrumar no final da aula, sempre com o auxílio das funcionárias e alunos. Todas as semanas existia um “grupo de trabalho” – conjunto de três alunos, nomeado semanalmente, que colaborava na arrumação e deslocação do material para junto do gabinete de educação física. De referir ainda que quando existiam alunos dispensados da prática da aula, sugeríamos-lhes que me auxiliassem nestas tarefas.

3.2.3 CLIMA / DISCIPLINA

“Clima positivo é aquele em que os alunos têm expectativas de que cada um irá dar o seu melhor intelectualmente e se apoiam mutuamente; onde os alunos partilham elevado grau de influência potencial, tanto uns com os outros como com o professor.” (Richard e Patrícia Schmuck, 1988).

Durante este estágio tentámos transmitir motivação e entusiasmo aos alunos, nunca perdendo a autoridade e o sentido de responsabilidade. Logo na primeira aula comunicámos aos alunos quais as regras a seguir e cumprir. Outra estratégia passou por recorrer a exercícios de forma lúdica (no aquecimento), e exercícios com bastante identidade com a situação de jogo formal, promovendo a capacidade de trabalho de cooperação-oposição. Optámos também por criar uma ligação próxima e aberta com os alunos, ouvindo com atenção as suas opiniões e tratando-os com sensibilidade e preocupação nas notas, participação e pontualidade. A resposta foi bastante agradável e as aulas desenvolveram-se num clima saudável e de respeito entre todos. O êxtase foram os momentos de avaliação onde os alunos a revelaram uma enorme camaradagem e solidariedade.

De assinalar que em raros e esporádicos momentos alguns alunos mostraram pouco empenho e participação, como foi o caso de um grupo de dança contemporânea que apresentou pouca vontade em trabalhar em conjunto. Ou por outro lado quando tivemos necessidade de interromper a aula para controlar alguns focos de excitação e empenhamento “excessivo”. O principal ato de indisciplina ocorreu durante a realização do teste teórico, quando um aluno tentou plagiar através de material auxiliar.

Como sugestão de melhoria nesta categoria, fica registado o controle mais eficaz da turma principalmente em tarefas que decorrem em espaços distintos, tal como nos momentos de intervenção mais próxima dos alunos ou subgrupos.

3.2.4 DECISÕES DE AJUSTAMENTO

“A tomada de decisão aquando do planeamento das unidades didáticas e do plano de aula não deve nunca ser rígida e impossível de ser ajustada”. “Ajustar com qualidade e oportunidade é fundamental no processo de condução de aula de forma a manter um nível elevado de desempenhos e aprendizagens na aula que beneficiem os alunos” (Moreto, E. 2011).

Durante as aulas deste estágio pedagógico existiram algumas decisões pontuais de ajustamento ligadas à gestão do tempo ou dinâmica dos exercícios tendo em conta as presenças às aulas, as condições climatéricas, os espaços disponíveis, os objetivos a atingir ou as reflexões efetuadas no final de cada aula.

Logo no início do ano letivo, pela falta de água quente, ocorreram alguns momentos que tivemos necessidade de alterar e ajustar o planeado. A estratégia passou por planear sempre dois “tipos” de aula (teórica e prática) para que não existisse a necessidade de grandes decisões improvisadas. Outro episódio surgiu na avaliação sumativa de andebol, onde sentimos que o grupo das raparigas não estava atingir os objetivos propostos e alterámos a forma do exercício de Gr+6x6, para Gr+5x5.

Contudo consideramos que ainda apresentamos algumas dificuldades nesta área mas temos a sensação que com o passar dos anos de lecionação de aulas, iremo-nos sentir mais à-vontade e eficazes neste de tipo de situações. Exemplo dessa fragilidade foi quando numa das aulas de andebol, uma das balizas do campo estava inutilizável, e adaptámos uma das tarefas que englobava situação de finalização, com a transposição de bola numa linha paralela à linha de fundo do campo em vez de usarmos a linha dos seis metros que teria uma maior identidade com o jogo.

3.3 AVALIAÇÃO

Miras e Solé (1992), afirmam que a avaliação é um processo de determinação da extensão com que os objectivos educacionais se realizam. Trata-se de recolher informação e de proceder a um juízo de valor, muitas vezes, com o sentido de conduzir a uma tomada de decisão.

Para Abrantes (2002), a avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas. Além disso, tem influência nas decisões que visam melhorar a qualidade do ensino, assim como na confiança social quanto ao funcionamento do sistema educativo.

Maccario (1992), refere que avaliar permite recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis e examinar o grau de adequação entre este conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados aos objetivos fixados à partida com vista à tomada de uma decisão. Fornece também informação sobre a qualidade do ensino, do material, dos métodos e estratégias pedagógicas, os efeitos do programa, levando os docentes ainda a interrogar-se sobre as necessidades das populações, as reações dos alunos, as satisfações e as aspirações.

De acordo com De Ketele (1981), citando Nobre (2009), a avaliação é o ato de examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios, adequados a um objetivo previamente fixado, com vista a uma tomada de decisão.

Consideramos então três tipos específicos de avaliação: a avaliação diagnóstica, que tem por objetivo recolher informações sobre os conhecimentos e aptidões que o aluno possui no início da unidade didática, verificando em que níveis se encontram; a avaliação formativa que tem por objetivo informar o aluno e o professor do nível alcançado e das principais dificuldades sentidas ao longo do processo de ensino/aprendizagem; e por último, a avaliação sumativa que visa informar o aluno e o encarregado de educação acerca dos objetivos atingidos.

3.3.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

“A avaliação diagnóstica pretende averiguar da posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas”...”permite-nos proceder, antes do início de uma unidade, a acções de recuperação ou remediação do que não foi apreendido anteriormente”...”permite-nos agrupar os alunos de acordo com a proficiência que demonstraram nos resultados de provas diagnósticas, no sentido de responder a necessidades específicas e permite-nos identificar durante o decorrer de uma unidade, a causa do insucesso de alguns alunos” (Ribeiro, 1999).

Numa fase de planeamento, a área disciplinar em conjunto com o núcleo de estágio decidiu que as modalidades coletivas iriam ser avaliadas em situação de jogo (reduzido ou formal) e que as modalidades individuais seriam avaliadas a partir de exercícios critério. As capacidades físicas foram avaliadas segundo o programa de testes “*Fitnessgram*”.

De seguida, o núcleo de estágio elaborou o instrumento de avaliação das matérias de badminton, dança, andebol, futebol, basquetebol, voleibol, ginástica (de solo, acrobática e de aparelhos), patinagem e cicloturismo, que resultou numa grelha de observação, obedecendo a critérios definidos para o nível introdutório, elementar e avançado. Esta tabela era acompanhada por um documento anexo onde se encontravam descritos os critérios de êxito de cada um dos elementos técnicos e táticos. No que toca aos testes físicos elaborámos as fichas de registo e respetivas tabelas de “valores saudáveis”.

No cumprimento desta tarefa, a principal dificuldade passou pela inexperiência de todos, que foi colmatada com a bibliografia da unidade curricular de Avaliação Pedagógica.

Entre a terceira e oitava aula decorreram então as avaliações diagnósticas, que serviram como ponto de partida para a conceção e desenvolvimento das diferentes unidades didáticas. Com este instrumento, conseguimos ainda definir quais as dificuldades evidenciadas pelos alunos, estabelecer os objetivos a atingir e formar, se necessário, grupos de trabalho consoante o nível de aprendizagem de cada um.

Os resultados obtidos nestas avaliações no caso dos desportos coletivos foram bastante semelhantes. No futebol, voleibol, andebol e basquetebol a maioria da turma situou-se no nível introdutório. A decisão da escolha das matérias teve a influência direta das opiniões dos alunos. Estratégia eficaz para que a motivação dos alunos fosse a melhor possível.

Citando Frenedes, H. (2003), segundo Coakley e White (1992) a motivação dos alunos pode ser elevada através do desenvolvimento e aplicação de programas de educação física que privilegiem a possibilidade de escolha e diversidade.

No que toca aos resultados obtidos das modalidades individuais, no cicloturismo a turma situou-se no nível introdutório, tal como o badmínton e a patinagem. No caso da ginástica de solo, de aparelhos e dança, os resultados revelaram que a maioria dos alunos encontra-se no nível não introdutório. A ginástica acrobática foi a que obteve os valores mais elevados com a maioria dos alunos a estarem no nível avançado e elementar.

3.3.2 AVALIAÇÃO FORMATIVA

Quando existe a necessidade de avaliar com intenções formativas e sumativas, a tendência é para que exista uma recaída sobre comportamentos concretos que se reportam à consecução dos objetivos estabelecidos, que por sua vez foram perseguidos com o ensino realizado.

De acordo com Matos e Braga (1988), citando Piéron (1984) deve haver uma ligação estreita entre os tipos de avaliação e os objetivos gerais fixados pelo professor, para que exista congruência na avaliação, principalmente quando o ensino se estrutura em unidades didáticas. Esta congruência da avaliação materializa-se no que vai ser exigido aos alunos devendo centrar-se por isso no que se definiu como essencial e que foi alvo do processo completo de apropriação.

Scriven (1967) afirma que a avaliação formativa deve facultar ao professor, aluno e restantes encarregados de educação informação do desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho.

A avaliação formativa é a modalidade de avaliação que acompanha permanentemente o processo de ensino-aprendizagem, sendo fundamental para a qualidade da aprendizagem (Cardinet, 1993; Lemos, Neves, Campos, Conceição e Alaiz, 1993).

Em todas unidades didáticas abordadas este ano letivo, realizámos este tipo de avaliação, descrevendo qualitativamente e individualmente a evolução dos alunos. Em comum entre os resultados das avaliações de todas as modalidades para além de que, no planeamento estipulado não houve necessidade em alterar o número de aulas já que estavam adequadas aos objetivos para cada a unidade didática, surtiu a ideia que a maioria dos alunos evoluiu favoravelmente comparando com a avaliação diagnóstica, mas que existiam também alguns alunos que suscitavam alguma preocupação relativamente ao seu desempenho motor e desenvolvimento cognitivo. Como foi a falta de fluidez e expressão corporal na modalidade de dança de alguns alunos. Nestes casos procurámos ajustar algumas estratégias, como por exemplo, agrupar os alunos com grupos de nível distintos, aumentar o tempo de prática e aumentar a frequência de *feedbacks*.

Ribeiro (1999), salienta que a avaliação formativa deve determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino e identificar dificuldades de forma a dar-lhes solução.

Outro dado importante a destacar, foi de que os alunos federados nas diferentes modalidades revelaram-se bastante empenhados, tentando melhorar as suas ações individuais e criar simultaneamente condições de qualidade para a aprendizagens dos restantes alunos.

Relativamente ao tipo de exercícios utilizados, a avaliação formativa de badmínton decorreu na em situação de jogo 1x1; a de andebol e basquetebol consistiram na observação direta dos elementos técnicos e táticos abordados, através de situações de jogo reduzido (2x2+Gr e 4x4+Gr / 3x2 e 3x3, respetivamente); a de dança consistiu na continuação da abordagem à unidade didática com observação direta dos elementos técnicos da execução da coreografia de salsa construída pelo por mim; a de cicloturismo decorreu na exercitação de um

percurso citadino; e a de ginástica acrobática consistiu na observação direta dos das figuras de pares e trios abordadas.

3.3.3 AVALIAÇÃO SUMATIVA

“A avaliação sumativa trata de balanços realizados em determinados momentos do percurso tendo em conta os objetivos que, uma vez atingidos, permitem a passagem à etapa seguinte. Exprime resultados através de números de uma escala”. (IIE, 1994).

Segundo Ribeiro (1999) a avaliação sumativa, corresponde a um balanço final, a uma visão de conjunto, relativamente a um todo, sobre que, até aí, só haviam sido feitos juízos parcelares. Segundo o mesmo autor, porque se trata de um “balanço final”, só tem sentido efectuar-se quando a extensão de caminho percorrido já é grande e há material suficiente para justificar uma apreciação deste tipo.

É após a realização desta avaliação que o professor analisa se os objectivos inicialmente propostos foram, ou não, alcançados e cumpridos. É também um ponto de partida para a aquisição de maiores e melhores competências de desempenho por parte do professor. Esta avaliação corresponde à fase de balanço das aquisições da atividade, ou seja, tem como finalidade classificar os alunos no final das unidades didáticas.

No final de todas as unidades didáticas abordadas este ano letivo, realizámos este tipo de avaliação, quantificando individualmente a prestação dos alunos em tarefas que, sem exceção, foram exercitadas previamente no decorrer das unidades didáticas.

Em comum entre os resultados das avaliações de todas as modalidades, através da comparação entre os resultados da avaliação diagnóstica e os resultados obtidos na avaliação sumativa, conseguimos verificar que houve uma grande evolução e que todos os alunos conseguiram atingir os níveis propostos.

Em cada uma das avaliações sumativas (badminton, andebol, basquetebol, dança, cicloturismo e ginástica acrobática; testes “*Fitnessgram*”; e testes escritos) os dados recolhidos tiveram recurso a uma grelha, criada pelo núcleo de estágio de

educação física e onde foram atribuídas uma nota numa escala de um a vinte valores.

No cumprimento desta tarefa, poderíamos ter contribuído ainda mais para que os alunos percebessem que neste tipo de tarefas deveriam estar confiantes e seguros do seu desempenho, tal como no decorrer das aulas.

Relativamente ao tipo de exercícios utilizados, na avaliação sumativa do badmínton foi utilizada a observação direta dos desempenhos dos alunos numa situação de jogo 1x1. Na avaliação de andebol foi utilizada a observação direta dos desempenhos dos alunos numa situação de jogo 3x2+Gr e 7x7 (sexo masculino) e 6x6 (sexo feminino). Na situação de exercício 3x2+Gr avaliámos se o aluno realizava eficazmente o remate e se após recuperação de bola da sua equipa, se se desmarcava de imediato abrindo linhas de passe ofensivas (ocupação racional do espaço de jogo) e finalizava rápido – contra-ataque. Em situação de jogo formal 7x7 avaliámos se o aluno, quando a equipa não finalizava rapidamente tirando vantagem de situações em superioridade numérica ou posicional, ocupava uma posição que permitia o ataque ocupando as posições de ponta (direita e esquerda), lateral (direito e esquerdo), central e pivô, dando continuidade às ações ofensivas da sua equipa; se adequava a sua atuação como jogador, ao objetivo do jogo, à função e modo de execução das principais ações técnico-táticas (ataque ao par e impar; cruzamento); e no que diz respeito ao método de jogo defensivo, se utilizava eficazmente a defesa 0:6.

Relativamente à avaliação sumativa de basquetebol, foi realizada com observação direta dos desempenhos dos alunos numa situação de 3x2 e em jogo formal 5x5. Na situação de exercício 3x2 avaliámos se o aluno realizava eficazmente o lançamento; se se coloca entre o adversário direto e o cesto para participar com vantagem (em antecipação) no ressalto defensivo; e se após recuperação de bola da sua equipa, se desmarcava de imediato, abrindo linhas de passe ofensivas, (ocupação racional do espaço de jogo) e finalizava rápido – contra-ataque. Em situação de jogo formal 5x5 avaliei se o aluno, quando a equipa não finalizava rapidamente tirando vantagem de situações em superioridade numérica ou posicional, ocupa uma posição que permita o ataque em cinco abertos dando continuidade às ações ofensivas da sua equipa; se adequava a sua atuação como jogador, ao objetivo do jogo, à função e modo de execução das principais ações

técnico-táticas (passa e corta, aclara e reposiciona); e no que diz respeito ao método de jogo defensivo, se utilizava eficazmente a defesa à zona.

No que diz respeito à avaliação sumativa de dança, decorreu em dois momentos: a de salsa consistiu na reprodução de um esquema exercitado durante as aulas, onde avaliei os passes realizados, a fluidez entre eles, a sincronia com a música e a expressão corporal; e a de dança contemporânea, que consistiu na apresentação de um esquema coreográfico desenvolvido em duplas, onde avaliei a interpretação do tema da música selecionada, a correta realização dos elementos abordados ao longo das aulas, a ritmicidade e a expressão corporal.

No que toca aos testes físicos, durante o primeiro período avaliámos a capacidade física de resistência com o teste “vai-vem”; no segundo período passámos para avaliação à força e resistência muscular do trem superior, utilizando os testes “dos abdominais” e “extensões de braços”; e para o último período, ficou a avaliação da flexibilidade com os testes “senta e alcança” e “extensão do tronco”.

Nos testes teóricos avaliei a aquisição dos conteúdos nas diferentes temáticas: capacidades motoras (primeiro período), treino desportivo (segundo período) e estilos de vida saudável terceiro período).

No que refere à avaliação final de cada período, as notas foram atribuídas de acordo com os parâmetros determinados pela área disciplinar de educação física da Escola Secundária Homem de Cristo, que se encontra na tabela seguinte:

	%	INDICADORES	INSTRUMENTOS
ATITUDES E VALORES	10%	Sentido de responsabilidade: - Pontualidade; - Material necessário.	Ficha de registo regular.
	10%	Respeito pelos outros: - Cumprimento de regras estabelecidas; - Cooperação com os companheiros e professor.	
ACTIVIDADES FÍSICAS	50%	Participação ativa nas atividades propostas assumindo atitudes e condutas adequadas e aquisição, compreensão e aplicação de conhecimentos técnicos, táticos e regulamentos.	Ficha de registo regular. Teste prático.
APTIDÃO FÍSICA	10%	Índices de aptidão física.	Bateria de testes de condição física.
CONHECIMENTOS	20%	Aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da condição física e fenómenos sociais extra-escolares, no seio dos quais se realizam as actividades físicas.	Ficha de avaliação e/ou trabalho escrito.

Tabela 2 – Critérios de avaliação

Tendo em conta a dificuldade inerente da “catalogação” do desempenho dos alunos num número (nota final), consideramos que os parâmetros de avaliação utilizados eram justos e coerentes, principalmente porque enalteciam as atitudes de responsabilidade, cooperação e participação dos alunos. Fatores que vemos como fundamentais para o correto e salutar desenvolvimento de uma aula. Contudo ficamos com a sensação que para tornar os critérios ainda mais reais, poderia existir uma nota no parâmetro de “atitudes e valores” para cada modalidade abordada e não no geral. Esta visão tornaria mais claro o empenhamento em cada matéria, porque como é natural, as diferentes matérias suscitam diferentes motivações nos alunos.

3.4 COMPONENTE ÉTICO-PROFISSIONAL

Batista, I. (2005) entende a ética como uma reflexão de carácter filosófico sobre os princípios e valores que devem orientar o ser humano - noções como o bem, o mal ou a justiça. A moral, que se articula com a ética e dela não pode ser dissociada, implica uma formalização de normas de conduta que terão de estar de acordo ou subordinadas àquilo que entendemos por valores éticos, obrigando, no fundo, a considerar o primado da ética sobre a moral. A deontologia é uma moral, mas é uma moral profissional. E aqui levanta-se a tal questão muito debatida hoje em dia entre os docentes: até que ponto se justifica haver uma moral profissional? Não bastará uma moral comum? O "agir" da pessoa humana está condicionado a duas premissas consideradas básicas pela ética: "o que é" o homem e "para que vive", logo toda capacitação científica ou técnica precisa estar em conexão com os princípios essenciais da ética. (Motta, 1984).

Segundo o sugerido no Guia de Estágio por Silva, Fachada & Nobre (2011), a ética profissional constitui uma dimensão paralela à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor. A ética e o profissionalismo docente são os pilares deste agir e revelam-se constantemente no quadro do desempenho diário do estagiário.

Objetivamente, no que diz respeito a esta dimensão, durante esta nova etapa de formação, consideramos que atingimos o nível de mestria.

Tal como nos dois empregos que ocupamos para além desta atividade de estágio pedagógico, trabalhamos sempre para sermos infalíveis, criativos e atingirmos um nível elevado de desempenho. Para isso foi fundamental o trabalho diário e contínuo, a fim de conseguirmos um encadeamento eficaz entre todas as tarefas.

Tentámos desde o início desenvolver um trabalho de qualidade em termos individuais e de grupo, com total respeito pelos restantes elementos do núcleo de estágio, pela professora orientadora Olga Fonseca e pelos restantes elementos da escola. Relativamente à assiduidade e pontualidade fomos exemplares e não apresentámos qualquer tipo de falha. Garantimos também total disponibilidade para

servir a escola e os alunos, assim como, participámos sempre que possível nas atividades desenvolvidas pela comunidade escolar, principalmente as da área disciplinar de educação física.

Preocupámo-nos ainda em investir e aprofundar os nossos conhecimentos gerais e específicos para a desenvolver um papel positivo como docente desta disciplina, recorrendo à leitura e pesquisa sobre as matérias as lecionar, à experimentação prática de cada modalidade e à troca de ideias com os restantes professores.

3.5 APRENDIZAGENS REALIZADAS

“O professor dotado de capacidade reflexiva capaz deve possuir abertura de espírito de forma a ouvir outras opiniões, admitindo a hipótese de erro, deve ponderar cuidadosamente as consequências de uma determinada ação assumindo a responsabilidade das suas acções, e por fim, deve responsabilizar-se pela sua própria aprendizagem tornando-se assim um professor activo e reflexivo” (Vasconcelos, 2000).

Todas as aprendizagens já referidas anteriormente, de maior ou menor dimensão, tiveram como objetivo melhorar a nossa qualidade de ensino. Contudo neste ponto incidiremos apenas a nossa reflexão sobre as que considero de importância impar.

A primeira grande aprendizagem realizada foi a do relacionamento com todos os membros da comunidade escolar, que nos levou a perceber a grande importância do trabalho em grupo. Mas as grandes aprendizagens realizadas estão intimamente relacionadas com as ações de planeamento, realização e avaliação.

No que diz respeito à dimensão de planeamento, tal como acontece no ato de planejar um treino, achamos fundamental projetar aulas motivantes através de uma seleção criteriosa de exercícios com proximidade à competição (“Teaching Games for Understanding”) e de ter bem definido quais as componentes críticas para cada tarefa. Aprendemos também a formar/gerir os grupos de trabalho tendo em conta os grupos de nível dentro da turma: formar grupos heterogéneos ou homogéneos visando os objetivos a atingir. Achamos também interessante referir a aprendizagem

realizada no que toca à escolha dos estilos de ensino a utilizar nas tarefas (mais ou menos diretivos, com mais ou menos responsabilidade delegada aos alunos). Por último chegámos à conclusão que as aulas devem ser planeadas com recurso a exercícios semelhantes, que se repitam de aula para aula e se possível entre matérias, já que desta forma os períodos de organização vão progressivamente diminuindo e a sessão corre com maior fluidez por uma maior identificação dos alunos com os exercícios.

No que toca à dimensão de realização, a grande aprendizagem centrou-se na transmissão dos valores de justiça, confiança e credibilidade aos alunos.

Tal como afirma Machado (1995), no desempenho da sua função o professor pode moldar o carácter dos jovens e, portanto, deixar marcas de grande significado nos alunos em formação.

Com o decorrer das aulas fomos partilhando da certeza do quão importante é a constante transmissão de feedbacks, variando-os o mais possível tendo em conta a direção, afetividade, objetivo e forma, tal como verificar os seus efeitos (fecho de ciclo). Para um controlo eficaz da turma importa agir de forma correta e coerente com todos os alunos na definição e cumprimento das regras da aula. Melhorámos ainda na capacidade de alterar o plano de aula no decorrer da sessão ou após reflexão individual, sempre que se justificasse.

Relativamente aos momentos de avaliação, ao longo do ano aprendemos a aplicar os instrumentos de forma eficaz e a interpretar os resultados perspetivando a evolução do aluno da primeira à última aula e não o seu desempenho na avaliação sumativa.

Como aprendizagem não consolidada, podemos apontar a irregularidade que apresentámos no cumprimento dos critérios de êxito dos deslocamentos quando utilizávamos tarefas por estações, mais concretamente nos momentos de instrução e demonstração para os pequenos grupos.

3.6 APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

“Ser professor (a) é formar gerações, propiciar o questionamento e abrir as portas do saber”. (Freire, P. 2002).

Segundo Martins, A (2011), citando Costa (1992), para que a educação física tenha maior valor educativo é necessário que os professores adquiram conhecimentos que possam ampliar a sua visão do mundo, de forma a ajudar os alunos a desenvolver habilidades, hábitos, convicções relevantes e necessárias para sua vivência e sucesso como indivíduo, como cidadão e como profissional.

A primordial preocupação que detivemos ao longo deste ano passou por transmitir aos alunos a importância da prática regular de atividade física e seus benefícios para a saúde.

Os estilos de vida sedentários constituem um dos maiores problemas de saúde pública com o qual as sociedades ocidentais se debatem. O sedentarismo contribui para a ocorrência de doenças crônicas, mortes prematuras e invalidez, o que leva a graves custos económicos e sociais.

A Organização Mundial de Saúde estima que a inatividade física contribui para cerca de 2 milhões de mortes anuais no mundo. Simultaneamente calcula também que 60% da população mundial não pratica atividade física suficiente (Who, 2006).

No que toca ao domínio psicomotor das diferentes modalidades, podemos verificar através da comparação entre os resultados obtidos na avaliação diagnóstica e na avaliação sumativa que houve uma grande evolução e que na generalidade todos os alunos conseguiram atingir os níveis propostos.

Sabendo de antemão que a turma era bastante heterogénea, uma das estratégias utilizadas foi planejar as tarefas procurando desenvolver um trabalho adequado a cada nível de aprendizagem, possibilitando um gradual desenvolvimento de cada aluno.

Sobre o domínio sócio afetivo, uma das principais aprendizagens dos alunos focou-se na organização e conduta das aulas. A transmissão e reforço das regras de

aula bem como a definição da disposição pretendida para a chegada dos alunos à aula, fases de transição e organização das tarefas foram fundamentais para garantir o controlo da turma mas também para que os alunos fossem dotados de competências de respeito pelo professor e pelos colegas de turma, pontualidade e segurança.

Outro aspeto implementado passou por desenvolver tarefas promotoras de atitudes de companheirismo e cooperação, como foi a construção coreográfica de dança contemporânea e de ginástica acrobática, onde lhes apresentámos um problema e os alunos resolveram-no explorando uma grande variedade de respostas, permitindo desta forma a interação entre diferentes níveis de desempenho.

Por último, outra das aprendizagens esteve ligada ao domínio cognitivo de cada modalidade (regras, regulamentos, história, objetivos e principais características da modalidade, etc.).

3.7 DIFICULDADES SENTIDAS E ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO

Citando Martins, A. (2011) segundo Arends (1995), o sucesso no primeiro local onde se dão aulas parece ser crucial para alguém que se preparou durante muito tempo e com muito esforço para poder ensinar. Embora o primeiro ano seja sempre difícil, pode também ser compensador, especialmente para aqueles que estão preparados para enfrentar as exigências profissionais e técnicas do ensino e para o desgaste psicológico associado a este período de indução.

Em cada um dos pontos acima expostos fomos destacando e refletindo sobre as dificuldades encontradas ao longo deste ano e que estratégias utilizámos para as superar. Neste ponto incidiremos apenas sobre as que consideramos de grande importância.

Podemos então começar por destacar que a dificuldade mais sentida passou por conseguir desempenhar todas as tarefas inerentes à função de estagiário em conjunto com as que já desempenhávamos enquanto professor e treinador. Só com um rigor extremo no cumprimento das datas e trabalho diário foi possível chegar ao fim deste ano com o sentimento de orgulho e dever cumprido.

Posteriormente, numa fase preparatória quando verificámos que iríamos ter de abordar modalidades que nunca tínhamos lecionado ou que não tínhamos tido qualquer tipo de formação, partimos logo para um extenso trabalho de pesquisa e experimentação prática. Tentando garantir, para além de uma boa capacidade de demonstração, uma linguagem correta e adequada com um vocabulário rico e preciso em cada uma das modalidades.

Estratégia que foi igualmente utilizada quando, numa etapa inicial do estágio, sentimos dificuldades em estabelecer a diferença entre objetivos específicos e critérios de êxito nas tarefas de planeamento das aulas.

No que diz respeito à distribuição das modalidades pelos períodos, não existiu grande dificuldade, já foi feita a partir, quase unicamente, pelo “roulement”. Contudo com o pouco espaço disponível sentimos dificuldade em dar continuidade às matérias sem que elas se estendessem por longos períodos de tempo. A principal estratégia foi utilizar os espaços e recursos disponíveis na cidade (campos de basquetebol, circuitos de cicloturismo, bicicletas gratuitas, etc.).

Pela inexperiência que apresentávamos, no que diz respeito à construção dos instrumentos de avaliação, o suporte utilizado foi a bibliografia da unidade curricular de Avaliação Pedagógica.

Por fim, achamos importante destacar que no decorrer do ano deparámo-nos com mais situações “inesperadas” de menor ou maior grau de dificuldade, mas que todas elas foram discutidas e resolvidas pelas constantes trocas de ideias com os companheiros de estágio, orientadora e restantes professores da área disciplinar.

3.8 QUESTÕES DILEMÁTICAS

“A arte de interrogar é bem mais a arte dos mestres do que a dos discípulos; é preciso ter já aprendido muitas coisas para saber perguntar aquilo que não se sabe”. Jean Jacques Rousseau

Uma das questões que gostaríamos de relatar e que não consideramos ser muito benéfica para a consolidação de conteúdos, passa pela quantidade excessiva de matérias que abordámos ao mesmo tempo e sua conseqüente extensão ao longo do ano. A razão prendeu-se pela já referida falta de recursos espaciais e pela sua

distribuição – “roulement”. Um exemplo prático foi a modalidade de andebol que teve início no primeiro período mas foi finalizada apenas no segundo. Ainda pelo mesmo motivo fiquei com a sensação que o pouco espaço não permitiu rentabilizar ainda mais a existência de alunos com nível de aprendizagem e execução “excelente”.

Como já referimos anteriormente, consideramos que os parâmetros de avaliação utilizados eram justos e coerentes, principalmente porque enalteciam as atitudes de responsabilidade, cooperação e participação dos alunos. Contudo ficamos com a sensação que para tornar os critérios ainda mais reais, poderia existir uma nota no parâmetro de “atitudes e valores” para cada modalidade abordada e não no geral. Esta visão tornaria mais claro o empenhamento em cada matéria, porque como é natural, as diferentes modalidades suscitam diferentes motivações nos alunos.

Ainda nesta dimensão uma das questões que nos inquietava era a possível injustiça, ou não, que estaria a cometer quando classificávamos os alunos com um número. Na nossa disciplina como é possível avaliar com exatidão a qualidade de um gesto técnico ou tático numa dada modalidade? Será 15? Ou 16? Esta visão leva-nos a perguntar se não seria mais justo na disciplina de educação física, a utilização de uma avaliação qualitativa.

Por último, gostaríamos de levantar a dúvida sobre os temas teóricos a abordar na disciplina. Quais serão os temas realmente importantes para a vida futura dos alunos? O núcleo de estágio em conjunto com a área disciplinar, achou que em vez de abordar conteúdos teóricos ligados às regras e gestos técnicos das modalidades, os jovens deveriam, por exemplo, adquirir conhecimentos básicos para conseguir projetar e ministrar um treino individual de condição física.

4 APROFUNDAMENTO DE TEMA / PROBLEMA

Ao longo deste ano de estágio experimentámos algumas dificuldades e questões completamente novas. Desde lidar e estar entrosado com toda a comunidade escolar, passando pelo planeamento e intervenção em algumas matérias específicas ou o planeamento das matérias com uma escassez recursos materiais.

Neste ponto do relatório, procurámos então abordar uma destas problemáticas. O tema escolhido centra-se na componente da intervenção pedagógica específica, mais propriamente na formação e intervenção dos professores na modalidade de dança.

Desde o início desta etapa de formação académica, que nos inquietava o facto de ter de abordar matérias das quais não nos sentíamos suficientemente confortáveis para efetuar uma intervenção adequada e eficaz às necessidades dos alunos, mais especificamente o ensino da dança e nos respetivos momentos de instrução e demonstração.

Segundo o programa nacional de educação física, a área disciplinar em conjunto com o núcleo de estágio, definiu que para o décimo primeiro ano seria abordado a vertente a solo, na dança social, “salsa”, e uma construção coreográfica, a pares, na dança contemporânea.

Partimos então em busca de contrariar esta dificuldade, efetuando numa primeira fase uma pesquisa extensiva à bibliografia especializada, observámos aulas de outros docentes, em especial da estagiária Filipa Ribeiro e por fim praticámos exaustivamente com o auxílio de um professor especializado em dança.

Começámos por tentar perceber quais as motivações dos alunos face à disciplina de educação física.

Para Carvalho (2001) motivar as crianças não é um mero processo de aplicação de teorias, com técnicas mais ou menos lúdicas. Trata-se de conhecer os porquês e os fatores mais importantes que influenciam os níveis de motivação dos jovens.

Kemper (1994) reforça a importância de mostrar às crianças nas aulas de educação física diversas variedades de desporto e outras formas de movimento, de forma a criar oportunidades de adopção de estilos vida activo.

Citando Frenes, H. (2003), segundo Coakley e White (1992) a motivação dos alunos pode ser elevada através do desenvolvimento e aplicação de programas de educação física que privilegiem a possibilidade de escolha e diversidade, pelo que se verificam benefícios mais prolongados, quando são oferecidas aos alunos diferentes atividades físicas e estes têm a possibilidade de escolha da atividade que pretendem realizar.

Segundo Chen (2001) os níveis motivacionais em educação física, variam de acordo com os conteúdos lecionados e a percepção que os alunos têm, de poderem escolher a atividade que desejam, revelando uma interação com o processo ensino-aprendizagem.

Na óptica de Piaget (1967) o principal objectivo da educação é criar homens capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram. Homens criativos, inventivos e descobridores. É formar mentes que possam ser críticas, possam verificar e não aceitar tudo que lhes é oferecido. Necessitamos de jovens ativos que aprendam cedo a encontrar as coisas por si mesmos.

Neste sentido Pina (2002) afirma que a educação física e o desporto escolar enquanto parte integrante e estruturante do projeto educativo da escola, podem ser portadores de uma mensagem inovadora e transformadora, visando a aquisição e o desenvolvimento de comportamentos desde a autonomia e sentido de responsabilidade até ao prazer, emoção, risco, competição e superação e afirmação da personalidade no direito à diferença.

A dança surge então como uma “alternativa” bastante apreciada pelos alunos tendo em conta que cada vez mais os jovens se reúnem para dançar em discotecas, festas e encontros. Os preconceitos antigos em relação a esta atividade vão deixando de fazer sentido, principalmente na população masculina. Através da

dança, os jovens potencializam o seu desenvolvimento motor e cognitivo assim como desenvolvem as suas capacidades físicas e de interação social.

A importância da dança estar presente nos programas da disciplina

O valor educativo da atividade física pedagogicamente vocacionado/dirigido para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno constitui a concepção de educação física e está consignada pelo Decreto de Lei nº286/89.

Bom, Pedreira, Mira, Carvalho, Cruz, Jacinto, Rocha e Carreiro da Costa referem (1990), que os programas devem ser o padrão geral que assegure a coordenação e coerência da atividade dos alunos em anos seguintes, entre turmas e até escolas diferentes.

Segundo Rosado (1998) o projeto pedagógico global inerente aos programas, é o factor mais inovador pois englobando uma pedagogia de desenvolvimento integrado, eleva o ganho de valores e atitudes correctas e garante o desenvolvimento de aptidões e capacidades num plano superior ao da aquisição de conhecimentos.

Carreiro da Costa et al., (1987), afirma que a importância dos programas é vital, pois permitem cumprir seis grandes finalidades: harmonizar as práticas em educação física no conjunto do sistema de ensino; garantir a homogeneidade dos efeitos educativos esperados (que não obviamente nos seus resultados e prestações); articular as atividade curriculares e extra curriculares no âmbito da educação física, com as restantes áreas culturais, visando um adequado desenvolvimento individual e social; clarificar as necessidades orçamentais tanto nacionais como regionais e locais, e ainda, as opções sobre a tipologia dos equipamentos escolares; influenciar as orientações e o conteúdo da formação inicial e permanente dos professores; especificar junto dos alunos e dos pais as exigências curriculares, isto é, o benefício individual e social que decorre da frequência da disciplina de educação física.

Ao incluir a matéria de dança na área de atividades rítmicas expressivas nos programas de educação física com carácter nuclear, possibilitou expandir os efeitos desta disciplina respeitando a sua extensão. Pois antes da sua inclusão, a dança aparecia esporadicamente nos planos das escolas ou na constituição do currículo dos alunos.

Bom et al. (1990) na argumentação do projeto dos programas da educação física afirma que “a dança aparece em todos os anos de curso, o que é perfeitamente justificado, sendo uma modalidade ou área física de tão grande valor educativo pelo seu modo de execução e combinação das habilidades e pela atitude mental que suscita: de abertura aos outros, de experimentação e apreciação das possibilidades plásticas da movimentação individual e em grupo, da estruturação da sensibilidade rítmica, em síntese, de disponibilidade motora e psicológica à expressão pessoal.”

in Organização Curricular e Programas (Volume I): a dança surge ao longo do curso de educação física, pois o tratamento desta área tão importante, deve permitir a progressão da qualidade de prática e dos seus efeitos, de acordo com as possibilidades dos alunos na composição, na interpretação (técnica) e na apreciação. Essas possibilidades são suscitadas pelo desenvolvimento global dos alunos, para a qual a dança teve também de contribuir, pois inclui uma variedade das actividades acessíveis, quanto aos recursos necessários, e de amplo significado para a sensibilidade dos alunos.

Sousa (2003) afirma que a dança é uma das manifestações de movimento mais natural, vulgar e espontâneo do ser humano. Saltar de alegria, correr contente, movimentar o corpo em movimentos sem utilidade imediata aparente, só porque dão prazer, será dança? Dança, serão por isso todos os movimentos, mais ou menos estéticos, com maior ou menor aparato, com ou sem música, em que a finalidade reside no prazer da sua execução e nas suas características expressivas e criativas.

Para Marcara (1998), para além das inúmeras destrezas motoras e da representação dos padrões técnicos específicos a cada forma de dança, o impacto do gesto expressivo está também no enfatizar as unidades estruturais da dança,

nomeadamente as variáveis espaciais, temporais e dinâmicas de modo a que seja na interpretação, com projeção virtual e prolongamento gestual, num compromisso evidente face ao manuseamento artístico-criativo das particularidades atrás descritas, que se consegue delimitar a identidade em dança.

Bom et al. (1990) afirma que a dança é uma modalidade ou área física de tão grande valor educativo pelo seu modo de execução e combinação das habilidades e pela atitude mental que suscita.

Segundo Ambrósio (2005) a dança desenvolve estímulos na vida das crianças e jovens, fulcrais para a formação sua artística e integração social: tácteis (sentir os movimentos e os seus benefícios para o corpo); visuais (visualizar os movimentos e transformá-los em ações); auditivos (escutar a música dominando o seu ritmo); afetivos (através da coreografia transmitir emoções e sentimentos); cognitivos (abrange o raciocínio, a coordenação e o ritmo); e motores (consiste no esquema corporal).

Para Rosado (1998) a expressão estética, o desenvolvimento das capacidades de comunicação gestual, a aquisição de uma linguagem corporal variada, são algumas das características das actividades rítmicas expressivas. Pela importância de que se revestem no desenvolvimento multilateral dos jovens, não poderiam ser inerentes à educação física.

Segundo Martins (1994) existem alguns princípios orientadores do ensino da dança na educação física escolar: “a dança deve ser orientada sobressaindo o seu carácter educativo, onde o trabalho crítico e o companheirismo entre os educandos, sejam qualidades asseguradas; a dança deverá ser constituída numa atividade que de prioridade ao estudo do movimento, do ritmo, da expressão e da comunicação, tendo como único instrumento o corpo e suas potencialidades motrizes; o professor deve tomar consciência que não está em causa formação de bailarinos ou profissionais de dança, mas a utilização das potencialidades da mesma com vista a formação das crianças e jovens; a dança deverá ser lecionada tendo em conta os interesses motivações dos educandos, sem que isso signifique negar a importância e a necessidade de diretrizes e orientações docentes; o professor deverá utilizar a

nomenclatura e o vocabulário específico da dança, porém sem se prender à rigidez dos padrões técnicos desta expressão artística; o professor não deverá fixar-se em modelos exclusivos, estipulando uma determinada técnica como a ideal; as atividades da dança deverão ir ao encontro do reviver e da valorização da cultura popular tradicional; e por último o programa de dança deverá ser desenvolvido de forma gradual e permanente, respeitando as possibilidades individuais, o nível de dificuldades dos conteúdos e uma certa lógica de interação entre os mesmos.”

De referir que os primeiros programas nacionais de educação física que integram a matéria de dança foram elaborados no ano de 1989/91, contribuindo decisivamente para uma formação integral dos alunos, comprovando-a como uma matéria com inúmeros benefícios no desenvolvimento das crianças, a nível social, motor ou cognitivo.

A principal razão desta lacuna está ligada aos poucos estímulos que recebemos durante a nossa formação, desde o ensino primário ao superior.

Tal com afirma Ruiz (1991), “há modalidades que têm estado afastadas da escola por diversas razões: desconhecimento por parte dos professores e pelo facto de não serem jogos habituais e quotidianos na vida dos alunos...”

Segundo um estudo de Buck (2005), mesmo com todos os professores da sua amostra concordarem que a dança foi uma adição valiosa para o currículo, muitos não têm a certeza sobre como conciliar a prática docente pessoal com o currículo.

Uma posição importante é a de Alvarez (2000), que considera que a educação física não é exceção à regra e que existem profissionais conservadores e acomodados e que se constituem como uma resistência à mudança. No entanto, existem novas gerações de jovens professores que respiram ares de renovação e que possuem inquietudes acerca da sua profissão. Investigam, experimentam e analisam a sua prestação enquanto docentes, mostrando-se abertos às novas realidades sócio-culturais, negando serem meros herdeiros da tradição.

Em conjunto com a observação regular das aulas de dança da estagiária Filipa Ribeiro, que é especializada na área de dança, outra estratégia que utilizámos para tentar ultrapassar o problema passou pela experimentação prática das vertentes da dança a abordar (salsa e contemporânea), tentando melhorar as principais lacunas que estavam ligadas à fluidez, ritmicidade e expressão corporal.

Petrica (1989) afirma que ninguém aprende a praticar *windsurf*, a andar de bicicleta, ou a jogar basquetebol, pela observação dessas atividades, ou lendo documentos sobre as mesmas, é necessário praticá-las para aprender. Cita ainda que uma das formas de viver, sentir, desenvolver, melhorar e dominar as habilidades ou destrezas de ensino, é através da sua prática. E a formação de professores não pode dispensar a realização de atividades práticas de ensino.

Como estratégia dentro do processo de ensino-aprendizagem optámos pela criação de grupos de trabalho com diferentes níveis de aprendizagem entre os alunos, com o intuito de estimular os menos aptos e enaltecer/responsabilizar os mais capacitados.

Segundo Niza, S. (1998), a cooperação como processo educativo em que os alunos trabalham juntos (em pequeno grupo ou a pares) para atingirem um objetivo comum, tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências. Para o mesmo autor, a estrutura cooperativa pressupõe que cada um dos membros do grupo só possa atingir o seu objetivo se cada um dos outros o tiver atingido também.

Como balanço final podemos considerar que fruto de um grande investimento pessoal, este problema foi ultrapassado com êxito, do qual resulta o agradável sentimento de missão cumprida. Como dados concretos para além da visível evolução de desempenho dos alunos, apresentamos a satisfação e participação que estes demonstraram nas aulas da modalidade e a adesão de participantes na “Competição de Dança” (atividade organizada pelo núcleo de estágio).

Como sugestões pessoais para além de mantermos a nossa formação sempre atualizada devemos investir na prática assídua das matérias a lecionar.

E como sugestões de melhoria para a escola deixamos a opinião que se deveria criar um grupo de desporto escolar de dança e promover formações internas com o intuito de relembrar e aperfeiçoar as coreografias e danças lecionadas. Estas formações poderão ser com colegas do grupo de educação física ou com algum professor especializado em dança.

Com o intuito de verificar se este dilema era partilhado pelos professores da área disciplinar de educação física, para além das conversas diárias que privámos, solicitámos a todos que respondessem a um questionário. Como pontos de interesse colocámos a importância da dança estar presente no currículo da disciplina, a existência de dificuldades em ministrar os conteúdos, as suas principais razões e quais as estratégias para ultrapassar esses problemas, e por último se cumpriram o programa estabelecido.

A primeira questão passou então por perceber qual seria a importância dada pelos professores à presença da modalidade de dança no currículo nacional de educação física. Obteve-se o seguinte resultado:

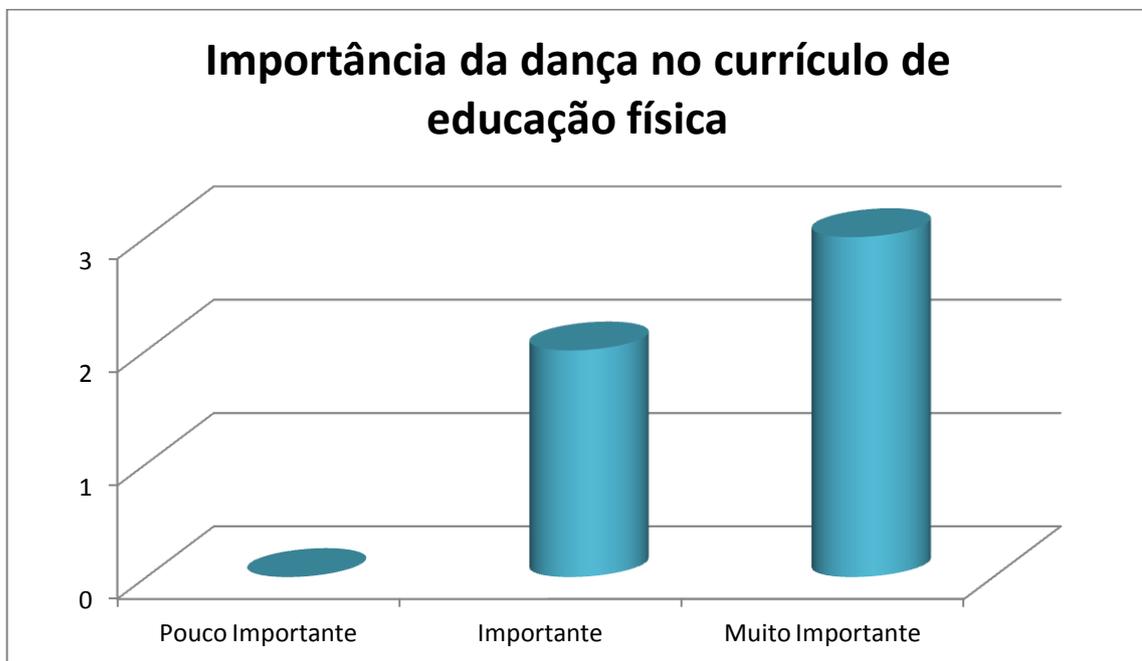


Gráfico 1 – Importância da dança pertencer ao currículo

Como podemos verificar no gráfico, todos os professores acham que a modalidade de dança apresenta uma importância elevada no currículo da disciplina. É sem dúvida uma vertente do desporto que tem vindo a motivar cada vez mais os

alunos, onde oferece numerosas possibilidades educativas, recreativas, de exercício e diversão.

Com o arranque das reuniões de estágio e de área disciplinar, apercebemo-nos que a dificuldade em ministrar os conteúdos da matéria de dança era partilhada por vários professores, com mais ou menos anos experiência. Por essa razão tentámos comprovar e quantificar quantos professores detinham essa preocupação. Os resultados do questionário foram os seguintes:



Gráfico 2 – Dificuldade em ministrar os conteúdos de dança

Com este questionário concluímos que apenas um docente afirmou não ter problemas em ministrar os conteúdos de dança programados.

Com a sensação que iríamos obter os resultados alcançados na questão anterior achámos curioso e pertinente perceber quais as razões pelas dificuldades sentidas. Os resultados foram os seguintes:

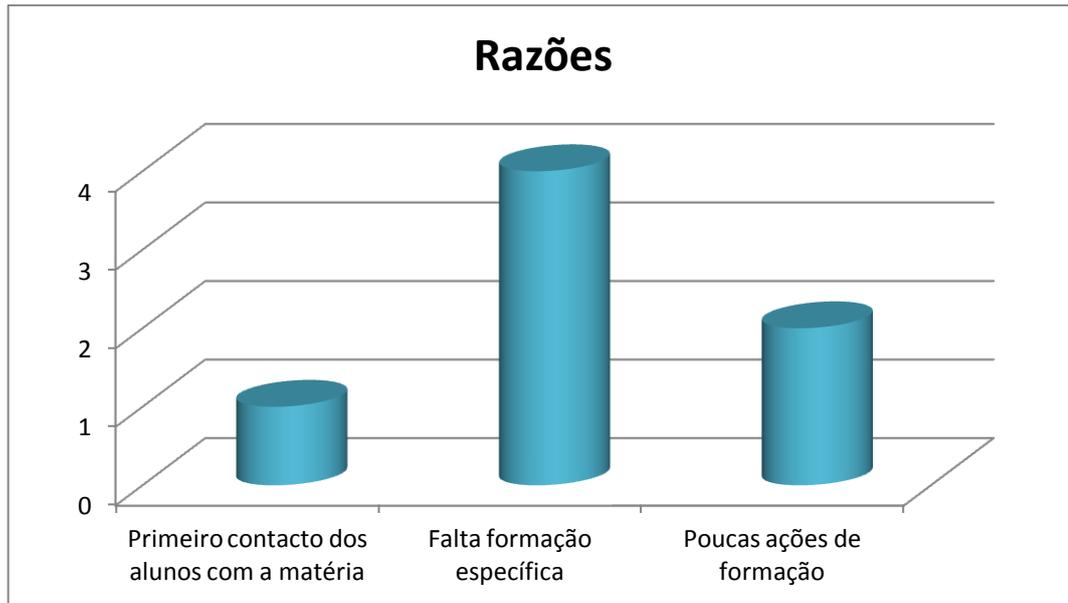


Gráfico 3 – Razões das dificuldades sentidas

Maioritariamente os professores responderam que associam a sua dificuldade, à falta de formação específica durante a sua formação académica e à escassez de ações de formação da modalidade. Dados que consideramos relevantes mas com pouca consistência, tendo em conta a variedade e evolução das entidades de formação. Por exemplo, a formação de um aluno hoje em dia numa faculdade de desporto, é distinta da formação de um professor que já desempenha as suas funções numa escola há vários anos.

De referir ainda que um professor apontou a razão de que, foi para muitos alunos o primeiro contacto com a matéria de dança. Este dado sim consideramos um dado preocupante tendo em conta que esta modalidade está presente nos programas de ensino primário, básico e secundário.

Uma das questões levantadas e de grande interesse para todos nós docentes da disciplina, focou-se na partilha de estratégias utilizadas para debelar as dificuldades sentidas. Os resultados foram os seguintes:

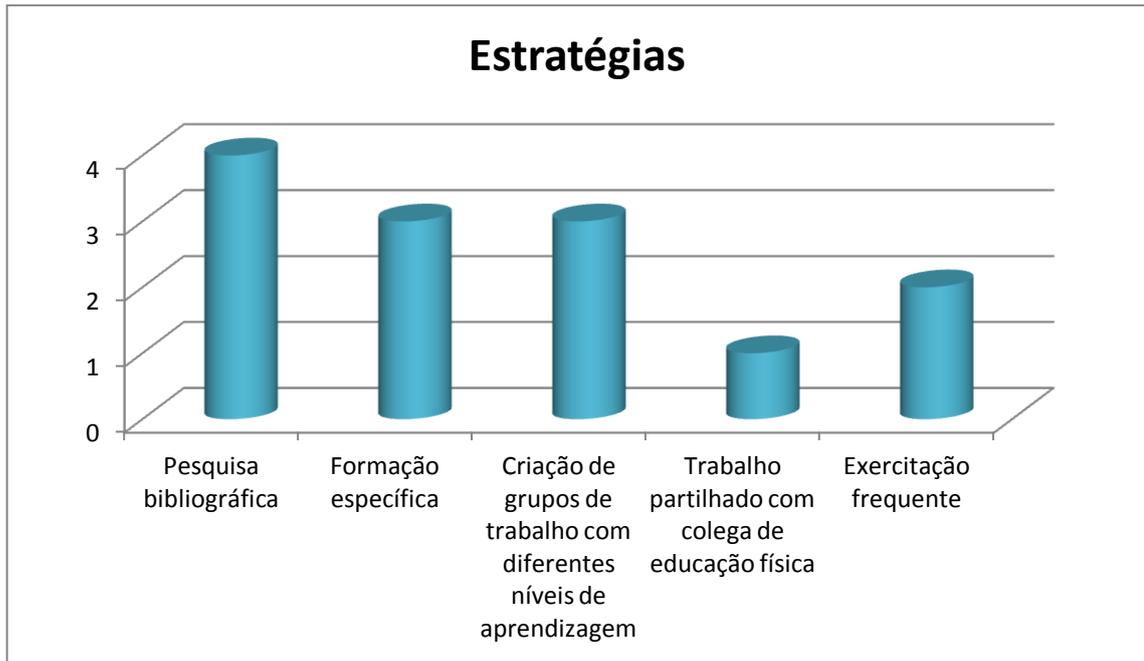


Gráfico 4 – Estratégias para ultrapassar as dificuldades sentidas

De todas as estratégias que utilizámos e referimos anteriormente, os questionários mostraram que os professores partilham de ideias semelhantes. Para contrariar as dificuldades, as estratégias mais utilizadas foram a consulta constante de bibliografia especializada, a aquisição de conhecimentos nas poucas ações de formação existentes, a criação de grupos de trabalho com diferentes níveis de aprendizagem e pela experimentação prática frequente da dança. De assinalar ainda, que um professor optou por utilizar o trabalho partilhado com um colega de educação física. Sugestão que consideramos bastante criativa e rica para os alunos, já que possibilita estimulá-los da melhor forma em todas as modalidades.

A última questão tinha como objetivo perceber se os conteúdos programados pelo currículo nacional de educação física e pela área disciplinar, para os diferentes anos escolares, tinham sido cumpridos. Os resultados foram os seguintes:



Gráfico 5 – Cumprimento do programa

Dos cinco professores de educação física, à semelhança de nós, três conseguiram cumprir com o planeado.

Resumindo, a par de nós, todos os professores de educação física da Escola Secundária Homem Cristo concordaram que a dança é uma modalidade indispensável ao currículo da disciplina e que tiveram uma dificuldade inicial em transmitir eficazmente os conteúdos da modalidade e consequentemente atingir os objetivos propostos no programa nacional de educação física. As principais razões apontadas pelos professores passaram pela falta de formação específica e pouca existência de ações de formação. Outro dado comum foram as estratégias utilizadas para contrariar essas dificuldades. A referir, consulta constante de bibliografia especializada, a criação de grupos de trabalho com diferentes níveis de aprendizagem e experimentação prática frequente da dança.

5 CONCLUSÃO

Refletindo sobre aquilo que eram as nossas intensões e desejos iniciais para este estágio, podemos considerar que foram largamente atingidos. Com um trabalho diário que tinha como finalidade alcançar um nível elevado de desempenho, conseguimos cumprir com todas as tarefas propostas e desenvolver competências profissionais associadas a um ensino de qualidade, sentindo-nos hoje capazes de dar início à função de docente com uma maior segurança e qualidade.

Ao longo do tempo adquirimos e melhorámos os conhecimentos ao nível da planificação para cada unidade curricular, bem como a sua realização e momentos de avaliação. Adotámos estratégias, metas e objetivos de ensino adequadas ao nível e às necessidades da turma, apresentámos ainda competência e criatividade na construção de exercícios para as diferentes modalidades, sabendo adequá-los e ensiná-los em sequências lógicas de progressões pedagógicas. Mas a principal aprendizagem foi perceber como proceder na formação/gestão dos grupos de trabalho tendo em conta os diferentes níveis de desempenho dos alunos.

Relativamente à dimensão de ética-profissional pensamos que atingimos o nível de mestria, já que durante todo o ano procurámos desenvolver um trabalho de qualidade em termos individuais e de grupo, fomos exemplares e não apresentámos qualquer tipo de falha quanto à assiduidade e pontualidade e garantimos ainda total disponibilidade para servir a escola e os alunos.

No que toca às aprendizagens dos alunos, para além das mudanças significativas no domínio psicomotor em cada modalidade, comparando os resultados da avaliação inicial e final, a principal “vitória” espelhou-se no “salto qualitativo” do empenho, da motivação, da responsabilidade, do respeito e cooperação entre todos e da qualidade na relação entre alunos e professor.

Tal como refere Machado (1995), o professor, no desempenho de sua função, pode moldar o carácter dos jovens e, portanto, deixar marcas de grande significado nos alunos em formação. Ele é responsável por muitos descobrimentos e experiências que podem ser boas ou não. Como facilitador, deve ter conhecimentos

suficientes para trabalhar tanto aspectos físicos e motores, como também os componentes sociais, culturais e psicológicos.

Os fatores que sustentaram a nossa evolução assentam no investimento pessoal para colmatar lacunas existentes (tal como a pesquisa de bibliografia específica e a experimentação prática das modalidades), na reflexão sobre as minhas tarefas, nas cruciais opiniões da orientadora após cada aula e nas observações inter-estagiários que culminavam numa discussão de ideias, soluções e estratégias inovadoras, criativas e eficazes para o ensino da disciplina.

Ainda a nível profissional para além de participarmos nas reuniões de estágio, de conselho de turma, de área disciplinar e de departamento curricular, onde tentei aproveitar ao máximo a sua riqueza, adquirimos também uma importante experiência no desempenho do cargo de coordenador do desporto escolar e na organização de eventos, na qual teve o seu ponto alto na fantástica e inovadora competição de dança.

Para terminar, partilhamos com muito orgulho e satisfação o comentário proferido por uma das representantes dos encarregados de educação na reunião intercalar do 2º período: “Não sei qual é a sua estratégia, mas têm-me deixado feliz ver o meu filho tão empenhado e motivado com as aulas de educação física...”.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, P. e Araújo, F. (2002). Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.

Ambrosio, C. (2005). Opinião/Interesse dos alunos em relação à dança. Tese de Seminário da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Bento, O. (1998). Planeamento e Avaliação em Educação Física. 2ª Edição. Lisboa: Livros.

Bloom, B. (1976). Taxonomia de Objetivos Educacionais. Vol. I e II. Porto-Alegre: Editora Globo.

Bom, L.; Pedreira, M.; Mira, J.; Carvalho, L.; Cruz, S.; Jacinto, J.; Rocha, L.; Costa, C. (1990). A elaboração do projecto de programas de Educação Física - Dossier, Revista Horizonte. Vol. nº 32. Jan.- Fev.

Buck, R. (2005). Booting the Tutu: Teachers and Dance in the Classroom. Published by Ausdance National.

Cardinet, J. (1993). Avaliar é Medir? Rio Tinto: Edições Asa.

Carvalho, M. (2001). A motivação na criança e a atividade desportiva. AndebolTop.

Carvalho, P. (2011). Relatório Final de Estágio. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Chen, A. (2001). A theoretical conceptualisation for motivation research in physical education: An integrated perspective. *Quest*.

Coakley, J. & White, A. (1992). Making decisions: Gender and sport participation among British adolescents, *Sociology of Sport Journal*.

Carreiro, C. Januário, C.; Dinis, Alves; Bom, L.; Jacinto, J.; (1987) Educação Física. Uma Proposta Visando a Elaboração dos Programas” *Revista Horizonte*, Vol. IV – nº25.

Dewey, J. (1933). *How we think*. London: Heath.

Freire, P. (2002) *Algumas reflexões em torno da utopia. Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP.

Graça, A. & Mesquita, I. (2007). A Investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*.

Guia do Estágio Pedagógico 2011/2012. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física – Universidade de Coimbra.

Kemper, H. (1994). The natural history of physical activity and aerobic fitness in teenagers. In Rod K. Dishman, PhD (Ed), *Advances in exercise adherence* (pp.293-318). Champaign, IL: Human Kinetics.

Libâneo, J.C. (1992). *Didática*. São Paulo.

Marcara, A. (1998). *Novas Tendências no Ensino da Dança*, FMH Edições.

Machado, A. (1995). Interação: um problema educacional. in: De Lucca, E. *Psicologia educacional na sala de aula*. Litearte.

Martins, A. (2011). Relatório Final de Estágio. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Matos (1992). A Avaliação em Educação Física. Revista Horizonte.

Mesquita, I. (1997): Pedagogia do Treino: a formação em jogos desportivos coletivos, Livros Horizonte, Lisboa.

Miras e Sole, I. (1992). La evaluation del aprendizaje y la evaluacion en el proceso de enseñanza e aprendizaje. Desarrollo psicológico y educacion II. Psicologia de la Educacion. Madrid: Alianza.

Moreto, E. (2011). Relatório Final de Estágio. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Mosston, M. (1966). Teaching physical education. Columbus, OH: Merrill.

Motta, N. (1984). Ética e vida profissional. Âmbito Cultural Edições, Rio de Janeiro.

Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º CEB, Inovação, 11, 1998 – 77-98.

Nobre, P. (2009). Apontamentos da disciplina de Avaliação Pedagógica em Educação Física. Documento não editado. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra.

Núcleo de estágio de Educação Física (2011). Caracterização do Meio e da Escola.

Plano Anual de Atividades da Escola Secundária Homem de Cristo no ano letivo de 2011/2012.

Petrica, J. (1989). A Variabilidade dos Comportamentos de Ensino do Professor de Educação Física. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Piaget, J. (1967). La psychologie de l'intelligence. Paris: Armand Colin.

Piéron, M. (1996). Formação de professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica. Lisboa: FMH.

Ribeiro, L. (1999). Avaliação da Aprendizagem. Texto Editora, Lisboa.

Rodrigues, A. (2001). A Formação de Formadores para a Prática na formação inicial de Professores. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Rosado, M^a Conceição (1998). As Danças Sociais no contexto escolar e não escolar. Tese de Mestrado não publicada Lisboa, FMH.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation (AERA Monograph series on curriculum evaluation, No. 1). Chicago IL: Rand McNally.

Schmuck, R. & Schmuck, P. (1992). Group processes in the Classroom. EUA: W. C. Brown Publishers.

Sousa, J. (2003). Pressupostos, Princípios e Elementos de um Modelo de Planeamento em Educação Física. Dossier, Revista Horizonte, Vol VIII, nº 46.

Vasconcelos, C. (2000). A reflexão: Um elemento estruturador da formação de Professores; Disponível em http://www.ipv.pt/millennium/17_ect9.htm

Who (2006). Physical activity. Disponível em
<http://www.who.int/hpr/physactiv/health.shtml>

<http://area.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/ccoge07/cap2.htm>.

<http://www.apagina.pt>.