

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Diogo José Gomes Melim Neves**

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

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

setembro | 2013

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Diogo José Gomes Melim Neves**

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTAÇÃO

Helder Manuel Arsénio Lopes

CO-ORIENTAÇÃO

Ana Luísa Correia

“O estágio pedagógico permite uma primeira aproximação à prática profissional e promove a aquisição de um saber, de um saber fazer e de um saber julgar as consequências das acções didácticas e pedagógicas desenvolvidas no quotidiano profissional.”

Freire (2001, p. 2)

## **Agradecimentos**

A elaboração deste documento representou a oportunidade de refletir sobre todo o trajeto que percorri durante o estágio pedagógico. E se me foi possível percorrê-lo, devo-o em grande parte a todo o apoio facultado pelas pessoas que em seguida são referidas e que têm mérito na minha evolução, não só como futuro profissional mas igualmente como ser humano consciente, ambicioso, alegre e sonhador.

À Professora Doutora Maria Luísa Carvalho, que acompanhou o núcleo de estágio de Educação Física sempre com seriedade, ética e profissionalismo. A sua dedicação ao ensino, a sua vontade de partilhar o conhecimento e o modo como nos procurou formar em cada momento do estágio, enchem-nos de orgulho pois temos a convicção de que foi um privilégio ser acompanhado por uma professora tão conhecedora, exigente e rica em experiências pedagógicas que, no entanto, mantém viva a vontade em aprender sempre mais.

À Mestre Ana Luísa Correia que sempre se mostrou disponível e disposta a contribuir para o nosso crescimento enquanto futuros profissionais da área do ensino. A sua orientação durante o estágio foi crucial e motivou-nos ao empenho extra em momentos um pouco mais difíceis.

Ao meu colega de estágio Carlos Vieira que, acima de tudo, permitiu-me situar a mim próprio em inúmeras situações pedagógicas e deu-me uma perspetiva muito importante da atuação do professor perante os seus alunos, o que representou uma grande ajuda no meu próprio processo de aprendizagem. Para além disso, a nossa amizade, confiança e respeito mútuo favoreceram o desenrolar do ano de estágio.

À instituição Escola Secundária Jaime Moniz por ter acolhido os estagiários de Educação Física assegurando a nossa integração plena no meio escolar e toda a receptividade dos recursos humanos envolvidos no estágio.

É necessário especificar o grupo de Educação Física pela aceitação em relação ao nosso trabalho e a vontade demonstrada em criar todas as condições para que o mesmo tivesse sucesso.

Ao orientador Professor Doutor Helder Lopes que, através da sua vasta experiência e do seu conhecimento, nos procurou aconselhar e direcionar pelas opções mais sensatas e seguras.

Às incansáveis Professora Doutora Maria João Almeida, Professora Doutora Ana Rodrigues e Mestre Bebiana Sabino, pelo apoio incondicional que me dedicaram durante todo o estágio.

Num contexto mais informal, a todos os meus amigos que constituem uma parte importante do dia-a-dia e que permitiram aliviar a pressão e a exigência diárias das tarefas de um professor estagiário.

E por último, mas o agradecimento mais importante, é para a minha família que sempre esteve e sempre estará presente nas importantes decisões da minha vida e a quem dedico tudo o que alcanço.

## **Resumo**

Este documento reflete o ano de estágio pedagógico que realizámos na Escola Secundária Jaime Moniz no ano letivo 2012/2013.

Através do relatório apresentamos as nossas principais dificuldades, estratégias aplicadas e reflexões sobre todas as atividades que o estágio envolveu e como todo o processo contribuiu para o nosso desenvolvimento profissional e pessoal.

Após a nossa perspetiva fundamentada sobre o que representa o estágio pedagógico, caracterizamos a escola que nos acolheu e estruturamos as atividades que realizámos ao longo do ano letivo. Estas encontram-se organizadas por diferentes capítulos, correspondentes às linhas programáticas do estágio, nos quais procuramos refletir sobre os aspetos do planeamento, da operacionalização e da gestão de cada atividade.

O relatório inclui igualmente as nossas considerações finais e recomendações, que surgem após a reflexão sobre todas as experiências vividas no ano letivo.

Finalizamos o documento com as respetivas referências bibliográficas que serviram todo o seu constructo teórico.

**Palavras-chave:** Estágio pedagógico, Educação Física, Escola, Planeamento, Gestão, Reflexão.

## **Abstract**

This document reflects the pedagogical traineeship year we underwent in Escola Secundária Jaime Moniz in 2012/2013.

Through the report we present our main struggles, the strategies we practiced and the thoughts concerning all the activities of the traineeship, and how this process allowed our professional and personal development.

After placing our supported perspective of what the pedagogical traineeship represents, we feature the internship hosting school and frame the activities undertaken along the school year. The activities are organized by chapters, as outlined in the traineeship program, in which the aspects of planning, operationalization and management of each activity are thought over.

The report also includes our final considerations and recommendations following the deliberation on all experiences we lived in the school year.

We terminate the document presenting the references which served all its theoretical content.

**Key-words:** Pedagogical traineeship, Physical Education, Planning, Management, Reflection.

## Résumé

Ce document est une réflexion d'une année de stage pédagogique réalisé dans l'école secondaire Jaime Moniz pendant l'année scolaire 2012/2013.

Avec ce rapport nous présentons nos principales difficultés, les stratégies utilisés, les réflexions sur toutes les activités concernant le stage et la contribution de celui comme un procès de développement professionnel et personnel.

Après notre perspective justifiée sur l'importance du stage pédagogique, nous avons caractérisé l'école que nous a accueillie et nous avons structuré les activités réalisés au long de l'année scolaire. Ces activités sont organisées en différents chapitres, qui correspondent au programme du stage, où nous avons démontré les aspects de la planification, de l'opérationnalisation et de la gestion de chaque activité.

Le rapport inclue aussi les considérations finales et recommandations qui arrivent après la réflexion sur toutes les expériences vécues pendant l'année scolaire.

À la fin nous avons mis les références bibliographiques utilisées pour justifier la théorie.

**Mots-Clés :** stage pédagogique, éducation physique, planification, gestion, réflexion



## Índice

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>1. ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL.....</b>	<b>3</b>
<b>1.1. Caracterização da escola .....</b>	<b>3</b>
<b>1.2. Turmas atribuídas.....</b>	<b>5</b>
<b>2. ENQUADRAMENTO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO .....</b>	<b>7</b>
<b>3. PRÁTICA LETIVA.....</b>	<b>11</b>
<b>3.1. Gestão do Processo Ensino/Aprendizagem.....</b>	<b>14</b>
<b>3.1.1. Turma 12º44 .....</b>	<b>16</b>
<b>3.1.2. Turma 12º45 .....</b>	<b>17</b>
<b>3.1.3. Planeamento anual .....</b>	<b>20</b>
<b>3.1.4. Realização e intervenção pedagógica .....</b>	<b>34</b>
<b>3.1.5. Documentos de apoio das matérias de ensino .....</b>	<b>43</b>
<b>3.1.6. Avaliação .....</b>	<b>43</b>
<b>3.2. Assistência às aulas .....</b>	<b>55</b>
<b>4. ATIVIDADES DE NATUREZA CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA.....</b>	<b>61</b>
<b>4.1. Ação científico-pedagógica individual.....</b>	<b>61</b>
<b>4.2. Ação científico-pedagógica coletiva .....</b>	<b>65</b>
<b>5. ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR.....</b>	<b>77</b>
<b>6. ATIVIDADES DE INTEGRAÇÃO NO MEIO.....</b>	<b>83</b>
<b>6.1. Atividades no âmbito da Direção de Turma.....</b>	<b>83</b>
<b>6.1.1. Caracterização da turma .....</b>	<b>85</b>
<b>6.1.2. Estudo de caso .....</b>	<b>87</b>
<b>6.2. Ação de extensão curricular .....</b>	<b>95</b>
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>

<b>8. RECOMENDAÇÕES.....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>106</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>113</b>

## Índice de tabelas

Tabela 1 – Sistema de avaliação aprovado e adotado pela ESJM.....	47
Tabela 2 - Atribuição de valores nos testes Fitnessgram.....	48
Tabela 3 - Valores das atitudes na avaliação .....	50
Tabela 4 - Discriminação do parâmetro de avaliação - participação .....	51
Tabela 5 - Escolha das melhores matérias respeitantes ao desempenho dos alunos .....	53



## Índice de anexos

<b>ANEXO A: Planeamento anual das aulas de EF da turma 12º44</b> .....	<b>112</b>
<b>ANEXO B: Planeamento anual das aulas de EF da turma 12º45</b> .....	<b>113</b>
<b>ANEXO C: Distribuição das matérias por aulas e horas de lecionação</b> .....	<b>114</b>
<b>ANEXO D: Distribuição das matérias pela rotação das instalações</b> .....	<b>115</b>
<b>ANEXO E: Unidade didática de ARE (turma 12º45)</b> .....	<b>116</b>
<b>ANEXO F: Estrutura do plano de aula</b> .....	<b>151</b>
<b>ANEXO G: Documento de apoio de dança moderna</b> .....	<b>153</b>
<b>ANEXO H: Ficha de avaliação de ténis</b> .....	<b>166</b>
<b>ANEXO I: Ficha de avaliação de futebol</b> .....	<b>167</b>
<b>ANEXO J: Ficha de avaliação de basquetebol</b> .....	<b>168</b>
<b>ANEXO K: Ficha de avaliação de voleibol</b> .....	<b>169</b>
<b>ANEXO L: Ficha de avaliação de basebol</b> .....	<b>171</b>
<b>ANEXO M: Ficha de avaliação de atletismo</b> .....	<b>173</b>
<b>ANEXO N: Ficha de avaliação de dança</b> .....	<b>174</b>
<b>ANEXO O: Ficha de avaliação de badminton</b> .....	<b>176</b>
<b>ANEXO P: Sistema observacional para assistência às aulas do professor</b> .....	<b>177</b>
<b>ANEXO Q: Proposta de UD de abordagem prática às danças sociais</b> .....	<b>179</b>
<b>ANEXO R: Cartaz da atividade de intervenção na comunidade escolar</b> .....	<b>181</b>
<b>ANEXO S: Cronograma de tarefas e programa da atividade de intervenção na comunidade escolar</b> .....	<b>182</b>
<b>ANEXO T: Ficha do aluno</b> .....	<b>184</b>
<b>ANEXO U: Questionário complementar para caracterização da turma</b> .....	<b>186</b>
<b>ANEXO V: Declarações de autorização para participação das turmas 12º41 e 12º44 na atividade de extensão curricular</b> .....	<b>187</b>
<b>ANEXO W: Programa da atividade de extensão curricular</b> .....	<b>189</b>

<b>ANEXO X: Texto sobre a atividade de extensão curricular publicado no <i>sítio online</i> da ESJM.....</b>	<b>190</b>
--	------------

## INTRODUÇÃO

No 2º ano do mestrado em ensino cumprimos o estágio pedagógico na Escola Secundária Jaime Moniz, que nos acolheu da melhor forma e permitiu-nos dar os primeiros passos na área do ensino, através da lecionação a duas turmas de 12º ano.

O estágio de ensino no meio escolar “é o verdadeiro momento de convergência, por vezes de confrontação, entre a formatação teórica e o mundo real do ensino” (Piéron, 1996, p.19). As palavras do autor relembram-nos toda a exigência que envolveu o estágio e a nossa tentativa de aplicar no meio escolar os conhecimentos adquiridos ao longo da nossa formação académica, o que representou um processo de constante adaptação.

O conteúdo que apresentamos neste documento transmite as nossas inseguranças iniciais, as nossas dúvidas e falhas ao longo do ano letivo. Porém, transparece igualmente a nossa evolução num trajeto que se fez difícil e gratificante.

Através da afirmação anterior de Piéron, depreendemos a capacidade de adaptação que, como professores estagiários, começámos a adquirir para corresponder à variabilidade de tarefas que nos foram solicitadas nesse trajeto e passamos a mensagem de que após o estágio nos sentimos mais conscientes de que ser professor é assumir um papel de grande responsabilidade para o futuro.

Com o intuito de expor todas as atividades que realizámos no âmbito do estágio, o presente relatório compreende a justificação e a reflexão de todas as nossas opções e experiências ao longo de um ano letivo que representou uma etapa decisiva na nossa atuação como professores no ensino público.

Após a caracterização da instituição de ensino e da apresentação das turmas que nos foram atribuídas (capítulo 1), apresentamos no capítulo 2 um breve enquadramento das tarefas que realizámos no estágio pedagógico.

Segue-se o capítulo 3, em que apresentamos a nossa reflexão sobre os vários aspectos relacionados com a prática letiva. Esses englobam a gestão do processo ensino-aprendizagem e a assistência às aulas.

O capítulo 4 é referente à concretização das atividades individual e coletiva, de natureza científico-pedagógica, através das quais procurámos partilhar o trabalho desenvolvido com os professores de Educação Física.

No capítulo seguinte (5) abordamos a atividade de intervenção dinamizada pelo núcleo de estágio para a comunidade escolar, albergando um tema transversal a todos os estudantes, através dos valores de inovação e empreendedorismo.

Relativamente ao capítulo 6, incluímos a caracterização da turma e o estudo de caso, que são as atividades que realizámos no âmbito da Direção de Turma, e ainda a ação de extensão curricular.

Os últimos capítulos (7 e 8) são respeitantes às considerações finais e às recomendações, respetivamente. Neste documento é ainda possível consultar algumas das referências bibliográficas utilizadas durante a pesquisa realizada no estágio e os anexos que considerámos serem necessários para contextualizar as atividades.

# **1. ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL**

A Escola Secundária Jaime Moniz (ESJM) foi a instituição de ensino escolhida para pôr em prática o estágio pedagógico correspondente ao segundo ano do mestrado em Ensino da Educação Física.

Sob a devida orientação de professores associados às duas instituições de ensino que possibilitaram a realização deste estágio, foram desenvolvidas as atividades incluídas nas linhas programáticas do mesmo, sendo que destas instituições o processo de aprendizagem englobou docentes, alunos, encarregados de educação, funcionários da ESJM e docentes e respetivos colegas da Universidade da Madeira.

## **1.1. Caracterização da escola**

A partir do momento em que se decidiu, com os restantes colegas de mestrado, a escola em que cada núcleo de estágio ficaria inserido, procurámos conhecer melhor a ESJM para que a integração nesta instituição pudesse ser a mais apropriada. Imediatamente fomos contactados pela orientadora cooperante Professora Doutora Maria Luísa Carvalho, no sentido de reunirmos na escola e termos uma breve noção das respetivas instalações. Do mesmo modo, a orientadora cedeu-nos importantes documentos administrativos da escola para que tivéssemos conhecimento da filosofia e das regras da instituição (projeto educativo e regulamento interno).

Como breve referência à sua história, o Liceu do Funchal foi criado pelo Decreto-Lei de 17 de novembro de 1836, sendo que em 1919, em homenagem ao ilustre madeirense, antigo aluno do Liceu e Presidente do Conselho Superior de Instrução Pública e autor da Reforma do Ensino Liceal de 1895, o Liceu passa a designar-se de "Jaime Moniz" (ESJM, s.d.).

Segundo o que se encontra exposto no Projeto Educativo (ESJM, s.d.), em 1980 o Liceu passa a designar-se por Escola Secundária de Jaime Moniz, com 5015 alunos distribuídos em três turnos, destacando-se o facto de o Governo Regional atribuir pela 1ª

vez a uma instituição de ensino, a Medalha Regional de Bons Serviços à Causa da Educação, pela resolução 995/92.

Estes parágrafos, referentes à história desta instituição, permitem clarificar o estatuto que a mesma adquiriu ao longo das décadas (e que hoje continua a ostentar), pelo serviço prestado à Região na área do ensino.

A sua missão, focada na formação educativa dos jovens que frequentam o ensino secundário, comprova o objetivo que a escola tem procurado atingir, identificando-se como “uma Escola vocacionada para o acesso ao ensino superior (...)” (ESJMb, s.d.). Esta foi uma das mensagens que nos foi transmitida inicialmente pela orientadora cooperante, tendo em conta que provavelmente a nossa lecionação seria enquadrada com turmas bastante motivadas para a obtenção de notas de acesso ao ensino superior.

O lema da escola, “Tradição e Modernidade” (ESJMb, s.d.), reflete o orgulho no seu passado, constituindo um fator-base da identidade da instituição, mas ao mesmo tempo transmite a vontade em manter um ensino de qualidade e excelência pela aposta na inovação. Foi exatamente isso que encontramos aquando da nossa integração neste meio; o respeito das pessoas pelo que a escola representa e a abertura em relação ao que é novo e diferente. Esta mentalidade fez-nos entender que o nosso desempenho teria de corresponder à imagem da escola.

Entre as atividades extracurriculares incluídas no ano letivo 2012/2013, a ESJM apresentou uma vasta variedade de oportunidades de experiências formativas aos seus alunos, onde podemos realçar o projeto “rs4e – Road Show for Entrepreneurship”, uma vez que a atividade de intervenção na comunidade escolar que desenvolvemos no âmbito do estágio surgiu com o intuito de aprofundar este tipo de projeto e mostrar aos alunos outros exemplos concretos de empreendedorismo.

Quanto às instalações desportivas que a escola possui, estas são dez e dividem-se por: Pavilhão (contabilizado como dois espaços), Piscina (contabilizada como dois espaços), Campo de Futebol (contabilizado como quatro espaços), Ginásio e Polidesportivo. Como se pode entender, o campo de futebol é partilhado por 4 turmas em simultâneo, o

Pavilhão é partilhado por 2 turmas, tal como a Piscina, o que permite uma distribuição mais eficaz das turmas e conseqüente rentabilização das instalações.

Uma vez que a Piscina não se encontrava operacional para lecionar a matéria de natação, recorreu-se a esta infraestrutura para a abordagem às aulas de Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE) do planeamento anual.

## **1.2. Turmas atribuídas**

No início do ano letivo o núcleo de estágio esteve presente na reunião disciplinar para a atribuição das turmas pelos respetivos docentes. Nesta reunião, a orientadora pedagógica informou-nos de que seríamos responsáveis pela lecionação individual de uma turma e ainda pela lecionação conjunta de outra, pelo que duas turmas de 12º ano estariam sob a nossa responsabilidade. Essas seriam a 12º44 e a 12º45.

Todas as referências à lecionação individual ou conjunta compreendem a constante supervisão e a intervenção por parte da orientadora pedagógica Professora Doutora Maria Luísa Carvalho.

Tendo sido informados pela orientadora de que a direção de turma seria dirigida à 12º44, restaram duas para nós escolhermos livremente sem que, no entanto, se soubesse qualquer informação sobre as mesmas, apenas o ano de escolaridade. Considerámos ainda o horário das turmas, pelo que se refletiu que seria mais favorável ao colega de estágio ficar responsável pela lecionação individual da turma 12º41, enquanto a turma 12º45 ficaria sob a nossa responsabilidade individual. Como esta apresentava no horário uma das aulas às 8h00, percebeu-se que seria conveniente encarregarmo-nos de lecionar a disciplina a esta turma, devido à maior dificuldade de deslocação por parte do colega Carlos Vieira.

Determinadas as turmas que cada professor estagiário ficaria encarregue de lecionar individualmente, restava averiguar como seria gerida a lecionação conjunta da turma 12º44 e as respetivas funções de direção de turma. Após uma breve reunião com a

orientadora cooperante decidimos começar por assumir essas funções. Mais tarde, no início do 2º período, estabeleceu-se o final da 3ª rotação das instalações (8 de fevereiro) como o ponto da passagem de testemunho dessas funções para o colega de estágio.

Para além de possuímos as tarefas inerentes à direção da turma 12º44, procurámos caracterizar a mesma, tendo em conta que esta constituía uma das atividades de integração no meio, do estágio pedagógico. A caracterização desta turma juntou dois fatores: a nossa função de diretores de turma, o que nos daria acesso a informações mais detalhadas e pertinentes sobre os nossos alunos, e a possibilidade de apresentarmos aos docentes um trabalho de grupo mais consistente do que aquele que seria resultante de uma intervenção individual.

A lecionação à turma 12º45 acabou por solicitar uma transformação positiva da nossa parte, porque para além de ter sido exigente, contribuiu para verificar que se devem estabelecer determinados valores, desde o início do ano letivo, em torno dos quais as aulas devem situar-se e que os mesmos devem ser mantidos até ao final da prática letiva.

Sabendo da importância de fomentar esses valores, esta é uma das medidas que pretendemos salientar no subcapítulo 3.1. (Gestão do processo ensino-aprendizagem), pois adquirimos a noção de que, a longo prazo este procedimento, que pode parecer demasiado rigoroso em vários momentos, facilita a ação pedagógica do professor e é fundamental para construir o clima relacional que idealiza para as dinâmicas da turma.

## **2. ENQUADRAMENTO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO**

O estágio pedagógico pode ser considerado a fase mais importante de toda a formação do futuro docente, pois nesse ano o estagiário procura aplicar o conhecimento adquirido ao longo da sua formação acadêmica, ao que se acrescenta ainda a sua aprendizagem no decorrer de todo o ano letivo em que se encontra a lecionar à(s) turma(s) que ficam à sua responsabilidade.

A este facto somam-se as adversidades e os obstáculos que surgem em cada aula previamente planeada e em cada atividade e que, acreditamos, representam a grande valência de todo o estágio.

Ponte et al. (2000) reforçam esta ideia indicando que para além do conhecimento que possui e da investigação que realiza, o professor deve ter a capacidade de responder aos diversos aspetos da sua ação profissional articulando esse conhecimento com a habilidade de resposta em situações práticas. Cremos que estas situações constituem a oportunidade de sairmos da nossa zona de conforto e nos conduzem ao estudo, ao planeamento, à preparação, à antecipação e à ação. É esta lógica que caracteriza esta etapa e configura a oportunidade do estagiário evoluir no meio escolar.

Ainda antes do seu começo, e em vários momentos do nosso estágio, foi-nos sublinhado que este seria um ano único porque teríamos todas as condições para desempenhar as funções pedagógicas com o apoio dos orientadores e da própria escola. Procurámos incorporar essa ideia na preparação e aplicação dos nossos conhecimentos para todas as atividades, estando conscientes de que teríamos responsabilidade no sucesso das mesmas e alguma margem de erro se isso não se verificasse. Perante este apoio por parte de quem nos orientou, e com vontade de experimentar e aprender, desenvolvemos as várias atividades previstas no estágio sabendo que teríamos sempre de melhorar em diversos aspetos.

Realçamos, porém, que encarámos os possíveis erros como oportunidades essenciais para melhorarmos as nossas ações, sendo este um princípio que procurámos incutir nos nossos alunos. Apesar de termos em consideração a importância de corresponder ao

nível de exigência que nos foi proposto, o fator erro esteve presente ao longo do ano letivo e só assim poderia ser para que pudéssemos chegar ao fim com uma perspectiva verdadeiramente construtivista do nosso desempenho.

É neste sentido que pretendemos destacar no relatório todas as atividades incluídas nas linhas programáticas do estágio, desde a prática letiva (onde se inclui a assistência às aulas), a atividade de intervenção na comunidade escolar, as atividades de integração no meio, que se subdividiram na caracterização da turma, no estudo de caso e na ação de extensão curricular, e ainda, as atividades individual e coletiva, de natureza científico-pedagógica.

Atribuímos grande destaque à prática letiva, pois esta atividade acompanhou-nos durante todo o estágio e foi através desta que tivemos oportunidade de conhecer verdadeiramente as características dos nossos alunos, de conhecer as suas necessidades e potencialidades. Esta tarefa compreendeu a gestão do processo ensino-aprendizagem em duas turmas da orientadora Professora Doutora Maria Luísa Carvalho, pelo que assumimos a responsabilidade no planeamento, realização, controlo e avaliação da turma partilhada 12º44 (até 5 fevereiro) e da turma 12º45. Referimos que, no caso da 12º44, tivemos oportunidade de aprofundar desde logo o nosso conhecimento acerca dos alunos, através da caracterização da turma, que foi a primeira tarefa realizada e apresentada aos docentes dessa turma com intuito de transmitir as informações apuradas.

Como referido anteriormente, a prática letiva incluiu igualmente a assistência às aulas do professor estagiário e de um professor experiente do grupo de Educação Física (EF). Nesta tarefa, o nível de importância das observações informais foi igual ao das formais, tendo em conta as aprendizagens que se nos proporcionaram em ambas.

Relativamente à atividade de intervenção na comunidade escolar, organizámos uma conferência com o tema “Inovação/empreendedorismo: constrói o teu futuro”, com a intenção de sensibilizar os alunos para os valores do empreendedorismo e da inovação na sociedade atual, como também de possibilitar a extensão do projeto “rs4e – Road Show for Entrepreneurship”, que a escola já apresentava nas suas linhas extracurriculares.

Como atividades de integração no meio, referimos ainda o estudo de caso, que se caracterizou pela necessidade de contextualizar a síndrome de Asperger e investigar como poderíamos adequar o ensino às necessidades do aluno, e a ação de extensão curricular, *Stand Up Paddling*, que se destacou pela oportunidade de dinamizar uma modalidade desportiva *outdoor* que os alunos ainda não tinham experimentado.

Quanto às atividades de natureza científico-pedagógica, foram desenvolvidos dois temas diferentes que são igualmente importantes na disciplina de EF. Tendo sido das primeiras atividades dinamizadas no estágio, a atividade individual foi definida pela apresentação de uma proposta de abordagem prática na matéria de danças sociais, sendo este um conteúdo que já havia sido abordado pelo núcleo de estágio de EF anterior, numa atividade científico-pedagógica coletiva. Deste modo, procurou-se abordar e atualizar uma matéria em que alguns professores manifestaram interesse e a qual tivemos oportunidade de desenvolver durante a prática letiva das duas turmas já mencionadas.

Por sua vez, no nosso módulo da atividade coletiva, intitulado “Avaliação da condição física”, expusemos uma das componentes avaliativas que mais se destacam na disciplina, devido à sua importância na certificação das aprendizagens e competências de estilos de vida saudável (Gonçalves, Albuquerque, & Aranha, 2010), que se pretendem desenvolver nos alunos, e alguns métodos a que os docentes recorrem atualmente para proceder a este tipo de avaliação, visando a motivação dos alunos para a condição física. Não podemos deixar de salientar que ao longo da prática letiva verificámos alguma desvalorização dos alunos em relação a esta componente da avaliação, o que nos levou a dar mais relevo a este tema.



### **3. PRÁTICA LETIVA**

A elaboração do relatório de estágio requer uma revisão sobre tudo o que ocorreu durante o ano de estágio pedagógico, todas as tarefas e exigências às quais foi necessário corresponder e uma reflexão acerca da forma como se lecionou a disciplina, desde os currículos formal e informal até ao currículo oculto, mencionados por Kelly (1981).

Sendo a prática letiva a atividade mais importante do estágio pedagógico, e não apenas devido à sua duração, foi através desta que verificámos maior evolução na nossa ação enquanto futuros docentes. Entendemos que a componente letiva apresentou-se como a ferramenta mais eficaz na nossa pretensão de transformar os alunos segundo as suas necessidades e os objetivos definidos.

Ao refletir sobre as potencialidades e aspetos positivos da EF, encontramos facilmente palavras-chave como cooperação, superação, descoberta, transformação, conhecimento, domínio do corpo, criatividade, educação, desenvolvimento de competências, estilos de vida saudável, autoconfiança, autonomia, responsabilidade, entre outras. Contudo, para que isso ocorra a ação do professor é crucial.

De facto, para que através da EF se provoque um impacto positivo na formação dos alunos, a ação do professor torna-se fundamental e pode mesmo ser o fator motivacional mais preponderante para muitos alunos. O que deve prevalecer é a intervenção de um professor competente que, segundo Antunes (2012), privilegia o desenvolvimento das competências dos seus alunos mas não limita a aprendizagem destes ao que é planeado, ao invés de um professor animador cuja principal preocupação é chegar ao fim de cada aula sabendo que tudo correu bem e que os seus alunos gostaram da aula.

Graça (2001) argumenta que, ao invés do conhecimento disciplinar e da avaliação do domínio do mesmo por parte do professor, a investigação relativa ao conhecimento do professor privilegia a sua perspetiva pessoal, o cruzamento do conhecimento com as suas crenças e valores, as características que advêm das suas estruturas cognitivas, os problemas práticos ou dilemas que tem de resolver, a organização com que estrutura a

sua ação e as relações na aula, e as alterações a que tem de submeter o conteúdo abordado para adequar o mesmo aos seus alunos.

As nossas dinâmicas de prática letiva foram diariamente sujeitas a reestruturações e cremos que as variáveis indicadas pelo autor estiveram presentes ao longo dos vários meses de estágio, sem nunca se descuidar os objetivos estabelecidos para os alunos. As várias alterações realizadas sobre o conteúdo abordado deram-nos maior capacidade de averiguar as condições disponíveis, os intervenientes na ação e a adequação da matéria a ensinar.

Reforçamos que foi decidido pelo núcleo de estágio proceder a uma lecionação faseada para a turma 12º44. Assumimos essa responsabilidade de 18 de setembro até 5 de fevereiro, altura em que o colega de estágio Carlos Vieira passou a realizar essa função. Como seria expectável, confirmámos as dificuldades principalmente na fase inicial, pois foi necessário adquirir rotinas no meio escolar (como por exemplo a realização das tarefas de diretor de turma), como também nas tarefas relacionadas com a própria lecionação (preparação dos planos de aula de ambas as turmas, dos documentos de apoio, etc.) das turmas.

Decidimos tomar iniciativa para o começo da lecionação da turma 12º44 sabendo que seria uma questão de construção progressiva. A imediata consciencialização das dificuldades que iríamos encontrar conduziu à vontade de assumir inicialmente esta responsabilidade, para ter oportunidade de contribuir com um papel decisivo na criação de rotinas na turma, e para que esta se apresentasse já com algumas das dinâmicas pretendidas para as aulas de EF, assim que se transmitisse o testemunho ao colega de estágio.

Determinámos regras e condutas a cumprir logo na primeira aula, tais como: a pontualidade e assiduidade, a entrada na aula apenas após a autorização do professor, para os alunos atrasados; o devido consentimento do professor para se ausentar da aula; o vestuário adequado para presença nas aulas, sob risco de marcação de falta em caso contrário; a remoção de adereços que pudessem significar risco à própria segurança dos alunos; os telemóveis desligados; a responsabilização dos alunos para irem buscar e entregar o material, pela ordem definida pelo professor e o cuidado com o material

utilizado nas aulas. Da mesma forma, como professores estagiários assumimos a responsabilidade de nos apresentarmos sempre com uma imagem e um comportamento que transmitissem a nossa dedicação em termos profissionais e o respeito pelo espaço de aula e pelo trabalho que se desenvolvia, em representação da instituição Universidade da Madeira e em nome do prestígio da ESJM.

Uma das lacunas da nossa prática letiva foi não termos criado uma base de exercícios, para todas as matérias a lecionar. Este instrumento foi-nos indicado e sugerida a sua construção por parte da orientadora pedagógica, Professora Doutora Maria Luísa, desde o momento em que conhecemos as instalações da ESJM pela primeira vez. Mesmo tendo sido realçada a sua importância para a preparação e elaboração dos planos de aula, não procedemos à sua elaboração.

Em vários momentos do ano letivo sentimos a necessidade de construir e aplicar exercícios que favorecessem a aprendizagem dos alunos e que, do mesmo modo, permitissem adaptar os conteúdos à aprendizagem dos alunos.

Embora tenhamos procurado no 1º período exercícios no manual da disciplina presente na escola e em edições da revista *Education Physique et Sport*, não adotámos nenhum dos exercícios consultados por considerarmos que não seriam exequíveis. Poderíamos ter procurado outros manuais de EF, independentemente do nível de escolaridade, para criar/adaptar exercícios criativos e que motivassem os alunos.

As matérias nas quais sentimos mais essa necessidade foram voleibol e basebol, devido à pouca experiência em termos práticos ou pedagógicos nestas modalidades desportivas, sendo que a última constituiu mesmo uma abordagem totalmente nova aos respetivos conteúdos, o que nos conduziu ao seu estudo mais detalhado.

Neste momento é fácil reconhecer que iniciámos o ano letivo como professores predominantemente animadores, mas estamos convictos de que progredimos com passos seguros para nos tornarmos professores competentes e acreditamos que será ainda necessário muito trabalho para alcançarmos a competência desejada, já que este é um caminho de constante construção e reaprendizagem.

### **3.1. Gestão do Processo Ensino/Aprendizagem**

O processo ensino-aprendizagem permitiu-nos estar pela primeira vez envolvidos no meio escolar e encarregarmo-nos da gestão das variáveis que um professor deve dominar no contexto de aula. Sem qualquer experiência pedagógica prévia no terreno, esta tarefa afigurou-se-nos como aquela em que teríamos eventualmente de trabalhar mais, entre todas as que realizámos no estágio. Encontrámos turmas de alunos que apenas tinham cinco ou seis anos (alguns casos com menos) de diferença em relação à nossa idade, o que contribuiu para que tivéssemos maior precaução na postura adotada nas aulas, para que essa não fosse uma causa de perturbação na relação construída com os mesmos.

Logo após a primeira reunião que tivemos com a orientadora cooperante, foram-nos cedidos documentos do Programa Nacional de Educação Física (PNEF), correspondentes ao ensino dos segundo e terceiro ciclos e do secundário.

O PNEF é um modelo e, como tal, cada professor deve considerá-lo como um instrumento de referência no ensino. Após este ano letivo, em que estivemos no meio escolar e crescemos com todas as experiências e exigências de corresponder às mais diferentes situações pedagógicas, adquirimos a perceção de que este instrumento deve ser utilizado de acordo com o que cada professor considera ser necessário para os seus alunos poderem progredir e aprender. Independentemente do mesmo ser extenso, não deixámos de usufruir de um programa orientador específico para cada ciclo de ensino, o que fez com que pudéssemos adaptar os conteúdos a lecionar aos níveis de aprendizagem evidenciados por cada turma, mesmo que isso significasse utilizar conteúdos de um ciclo de ensino diferente daquele em que a turma se encontrava. Foi exatamente esta situação que encontrámos ao lecionar várias matérias durante o estágio, principalmente no caso da turma 12º45.

Quanto ao contexto específico das aulas, o acompanhamento da orientadora pedagógica fez-nos perceber que, a longo prazo, seria mais benéfico para a relação professor-aluno se nos dirigíssemos aos alunos de modo formal. Com a conclusão do estágio somos

capazes de partilhar a opção por esta medida, uma vez que permitiu posicionar com maior eficácia a nossa tarefa, perante os alunos, não esquecendo a relativa proximidade de idades nessa relação.

Com o decorrer das aulas em diferentes infraestruturas apercebemo-nos de que seria fundamental adequar a projeção da voz ao espaço, para que a comunicação com os alunos fosse eficaz. Porém, esta não foi a única variável a trabalhar para alcançar essa eficácia. O nosso discurso nas aulas iniciais era pouco conciso e, por vezes, muito detalhado na explicação das componentes técnicas, para além de que o *feedback* fornecido aos alunos não era predominantemente relativo aos conteúdos que eram trabalhados nas aulas. O estudo dos conteúdos programáticos e a preparação prévia de cada aula, que várias vezes foram sublinhados pela orientadora pedagógica, foram cruciais para melhorar a eficácia da comunicação.

Nos primeiros meses de estágio o *feedback* coletivo ainda era predominante, pelo que tivemos de melhorar progressivamente a capacidade para intervir eficazmente com a informação mais pertinente e concisa, em relação à tarefa que cada aluno estava a realizar. Não consideramos que esta seja já uma capacidade adquirida, mas acreditamos que melhorámos na intervenção relativamente às componentes-chave das tarefas.

Essa capacidade de intervenção conduz-nos ao apontamento de outra dificuldade, a observação das tarefas. As aulas de avaliação-diagnóstico revelaram-se as mais complexas para observar e analisar, pelo que optámos diversas vezes por distribuir os momentos de avaliação prática em duas aulas consecutivas.

Outro aspeto no qual tivemos bastantes dificuldades foi em potenciar o tempo de empenhamento motor nas aulas, tendo em conta que se perdia muito tempo nas transições entre exercícios. A juntar a esse fator, quando alguns alunos se encontravam ausentes, a insegurança inicial na gestão do material utilizado e dos grupos de trabalho a formar, resultava na perda de tempos de aula e, por vezes, numa errada aplicação da hierarquia de complexidade dos exercícios a solicitar.

Como já foi explanado neste relatório, lecionámos duas turmas em simultâneo até metade do 2º período, pelo que achamos pertinente abordar o processo ensino-aprendizagem que caracterizou a experiência com cada turma.

### **3.1.1. Turma 12º44**

A turma 12º44, apesar de ser ligeiramente mais numerosa comparativamente à 12º45 (19 alunos na primeira turma e 16 na segunda), revelou-se um grupo cujo trabalho diário permitiu ultrapassar mais facilmente as dificuldades mencionadas anteriormente. Este grupo de alunos acabou por demonstrar maior assiduidade, respeito pelas regras definidas e empenho nas tarefas, sendo que, pela altura de terminarmos a lecionação a esta turma e transferirmos esta responsabilidade ao colega Carlos Vieira, sentimos que já se havia estabelecido maior cumplicidade com os alunos e que a relação professor-aluno era bastante estável com qualquer um dos discentes. O facto de termos mantido uma relação de proximidade com estes até ao final do ano letivo é um reflexo dessa ligação estabelecida. Acrescenta-se que se contribuiu inclusivamente para as ponderações das notas da disciplina, no final dos 2º e 3º períodos.

A lecionação a esta turma não deixou de registar alguns momentos em que se sentiu a necessidade de proceder com maior rigidez. Porém, podemos generalizar e afirmar que os alunos revelaram empenhamento para melhorar em todos os parâmetros de avaliação.

A alterar algo respeitante à lecionação da turma 12º44 seriam as estratégias direccionadas ao controlo dos comportamentos desviantes de determinados alunos. Compreendemos que por vezes é necessário intervir de uma forma mais rigorosa. No entanto, as intervenções realizadas neste tipo de situações poderiam ter sido mais eficazes na pretensão de envolver e motivar os alunos para os conteúdos da disciplina.

### 3.1.2. Turma 12º45

Quando realizámos uma breve pesquisa, no início do 1º período, para conhecer o trajeto dos alunos nos anos anteriores de ensino secundário, apurámos que esta turma resultava da junção de três turmas de 11º ano. Esta razão ajuda a explicar a existência inicial de três grupos na turma, que se mantiveram durante todo o ano letivo, o que permite contextualizar a situação específica das dinâmicas grupais desta turma.

Desde o início sentiram-se dificuldades em gerir as atitudes dos alunos e motivar o seu empenhamento nas aulas. Acreditamos que estas dificuldades foram consequência da conduta e personalidade específicas de alunos que se identificavam principalmente com um ou outro grupo da turma e que por diversas vezes manifestaram não querer colaborar ou participar em tarefas com determinados colegas. Sentiu-se ainda que teria sido importante encarar algumas situações que se verificaram durante as aulas com maior autoridade, o que acabaria por contribuir para a construção da relação professor-aluno.

Fazemos questão de expor técnicas que podem ser utilizadas para otimizar o clima relacional da turma, de acordo com Antunes (2012):

- Conhecer e tratar o aluno pelo próprio nome;
- Interessar-se pelos problemas pessoais do aluno;
- Evitar os *feedbacks* repetitivos e desprovidos de conteúdo (ex: isso, isso...vai, vai...);
- Dar atenção a toda a turma evitando a discriminação;
- Evitar repreender, criticar ou ridicularizar os alunos em público;
- Evitar usar a atividade física como castigo (ex. fazer extensões de braços);
- Apoiar e elogiar o esforço dos alunos independentemente dos resultados obtidos;
- Destacar o trabalho como meio para atingir os mais elevados níveis de prestação;
- Procurar conhecer a teia de relações existentes no seio do grupo com quem se está a trabalhar, procurando atuar contra o autoritarismo, a discriminação, injustiças, etc.;
- Repelir a discriminação em função do sexo, raça, nível de prática, estatuto socioeconómico, entre outros;

- Solicitar a apreciação do trabalho realizado, como forma de responsabilização e aceitação das consequências adjacentes.

É-nos possível averiguar que, apesar de não termos conseguido estabelecer totalmente o clima relacional que pretendíamos para a turma 12º45, recorreremos a grande parte dessas técnicas sabendo que esse seria um fator essencial para o sucesso no desempenho do coletivo. Se tivéssemos de repetir o estágio nas mesmas condições que caracterizaram este ano letivo, o clima relacional desta turma seria alvo de trabalho mais profundo desde a fase inicial, acrescentando-se que seria inclusivamente um tema pertinente para o estudo de caso.

Durante o estágio chegámos à conclusão de que a dinâmica da turma não favorecia a aplicação de exercícios sem a deliberação cuidada sobre que alunos poderiam constituir cada grupo e quais deles poderiam ser emparelhados, para que todos estivessem empenhados na tarefa e não perturbassem a aula. Por esta razão procurámos salvaguardar a estruturação de cada plano de aula, de modo a que a transição entre as tarefas respeitasse o menor tempo possível e favorecesse as trocas de elementos que fossem necessárias pela proximidade entre determinados grupos de alunos. Entendemos igualmente que a relação custo-benefício, em termos de gestão das aulas, seria mais rentável através da solicitação de tarefas simples e concisas que permitissem garantir o maior tempo possível nas tarefas.

Contudo, procuramos realçar que estas dificuldades acabaram por permitir adquirir noção e experiência mais abrangentes acerca da importância da gestão de organização e clima da classe, pelo que considerámos estas adversidades como essenciais na nossa formação.

Neste momento, e após a experiência pedagógica que se viveu com esta turma, afirmamos que a lecionação da mesma seria hoje caracterizada por maior rigor, desde o início do ano letivo, no que respeita a definição de grupos de trabalho e do cumprimento das regras. Só assim seria possível alcançar com maior eficácia os objetivos delineados, ao mesmo tempo que os alunos sairiam mais beneficiados no seu processo educativo.

O facto de termos lecionado duas turmas no ano de estágio representou inicialmente uma dificuldade acrescida, embora seja de referir que nos foi possível retirar benefícios para o processo ensino-aprendizagem. Nomeadamente, a leção inicial de algumas matérias à turma 12º44 (e o mesmo pode ser dito de modo inverso) permitiu adquirir um domínio mais estável de algumas variáveis, como a rentabilização do espaço de aula, a gestão dos grupos de trabalho, o fornecimento de *feedback* e a instrução dos conteúdos. Mais concretamente, identificámos as matérias de danças sociais, de voleibol e de badminton como aquelas em que sentimos terem sido aplicadas essas variáveis com maior segurança e controlo, já por altura da leção final dessas matérias à turma 12º45.

A capacidade de instruir de forma concisa, perceptível (adequada a cada espaço de aula) e objetiva, foi uma das evoluções que mais se notaram e que acreditamos ter sido bastante desenvolvida durante a leção conjunta das turmas.

A necessidade de preparar todos os conteúdos a abordar para as duas turmas, e de conciliar os mesmos com as funções de direção de turma, contribuiu para que se sentisse verdadeiramente um ritmo de trabalho exigente mas ao mesmo tempo gratificante, se considerarmos a perspetiva global da prática letiva.

### **3.1.3. Planeamento anual**

A elaboração do planeamento anual é uma premissa para um ensino eficaz, pois é esta ferramenta que possibilita ao professor gerir as tarefas a realizar em função dos prazos estabelecidos. Pires (2005) introduz o conceito de planeamento como a pretensão de organizar o futuro, através da definição de objetivos e da implementação de estratégias para alcançá-los. Portanto, interpretamos o planeamento como um meio necessário para a preparação atempada e cuidada de todas as tarefas que um professor pretende realizar num ano letivo.

Os documentos referentes ao planeamento anual podem ser consultados nos anexos de A a D.

A lecionação a duas turmas de 12º ano requereu o conhecimento do contexto escolar em que estávamos inseridos, das linhas orientadoras do PNEF e do grupo de EF da ESJM, das características dos alunos, dos recursos materiais e humanos de que dispúnhamos na escola, dos conteúdos a lecionar e do próprio calendário letivo, ao que se acrescenta a variável das condições climatéricas. Este conjunto de fatores teve de ser equacionado e refletido para a elaboração do planeamento anual de cada turma e o estabelecimento dos objetivos a atingir, salvaguardando a viabilidade e exequibilidade das nossas tarefas.

Consideradas as condições que deveríamos respeitar por estarmos inseridos no grupo de EF da ESJM, foi pedido a cada turma a manifestação de preferência pelas matérias que desejavam ver abordadas durante o ano letivo (nunca descurando a variedade ou redescoberta de atividades motoras), pondo em prática o princípio da especificidade explícito no PNEF (Jacinto et. al, 2001). Esse compreende um plano de turma em que todos os alunos têm condições para desenvolver e aperfeiçoar as competências prioritárias das matérias, de acordo com as suas possibilidades pessoais. Assim sendo, os alunos preencheram a ficha do aluno e escolheram as matérias dentro de um quadro curricular cujas categorias de atividades desportivas a escola suportava.

O quadro de categorias das atividades desportivas respeitou as orientações do PNEF (Jacinto et. al, 2001) e do grupo de EF, sendo definido pela possibilidade de escolha de

2 matérias na categoria dos Jogos Desportivos Coletivos, 1 matéria numa categoria de Desportos Individuais (atletismo ou ginástica), 2 matérias numa categoria de atividades desportivas alternativas. A dança afigurava-se como conteúdo obrigatório a abordar.

Após o preenchimento da ficha do aluno, as matérias escolhidas pela turma 12<sup>o</sup>44 foram futebol, basquetebol (Desportos Coletivos), atletismo (Desporto Individual), basebol e ténis (Alternativas). Relativamente à dança, incluíram-se as matérias de danças sociais e danças tradicionais no planeamento. Porém, o programa nacional refere que, além de serem equacionadas as preferências da turma, não devemos “submeter incondicionalmente” o aluno às escolhas da maioria da turma (Jacinto et al., 2001, p. 27). Deste modo, para o planeamento anual considerámos igualmente as matérias em que os alunos tinham menos vivências e aquelas que reuniram votos suficientes como terceiras escolhas. No caso da turma 12<sup>o</sup>44, incluímos as matérias de voleibol e badminton.

Quanto à turma 12<sup>o</sup>45, para além das escolhas da maioria dos alunos (futebol, basquetebol - Desportos Coletivos; atletismo – Desporto Individual; badminton, ténis – Alternativas), foram incluídas as matérias de voleibol e basebol como as terceiras escolhas. As matérias de dança moderna e danças sociais foram igualmente abrangidas.

Tratámos de posicionar as necessidades dos nossos alunos como um dos fatores prioritários na elaboração do planeamento anual que viria, naturalmente, a sofrer alterações. A sua formação eclética foi outro dos princípios que procurámos respeitar, tal como é indicado no PNEF (Jacinto et. al., 2001), pois essa deve prevalecer às condicionantes encontradas em qualquer local de trabalho.

Como reforça Cardoso (2009, p.8), “a ideia de que o aluno e as suas necessidades vêm sempre em primeiro lugar, e devem estar na base dos objectivos a atingir, deverá ser partilhada por todos e interiorizada individualmente”.

Nessa perspetiva, a distribuição das matérias ao longo do ano letivo privilegiou as matérias nas quais os alunos evidenciaram maiores lacunas na avaliação inicial e aquelas mais votadas pela turma. O mapa das instalações, elaborado pelo grupo de EF, foi o segundo critério para essa distribuição. Neste ponto é necessário reforçar que as

matérias foram distribuídas com a intenção de favorecer, dentro do possível, uma periodização congruente com o desenvolvimento das capacidades motoras dos alunos e dos conteúdos programáticos, tal como é aconselhado por Jacinto et al. (2001). Só depois de refletir sobre estes critérios foram tidos em conta os espaços desportivos que estavam atribuídos à lecionação das turmas 12º44 e 12º45 e a possibilidade de lecionar diferentes matérias em cada espaço.

O planeamento foi enquadrado no sistema de rotação de instalações aplicado pelo grupo de EF, que se caracteriza por 5 rotações em todo o ano letivo. As turmas transitavam entre espaços desportivos de 6 em 6 semanas. Este sistema de rotação das instalações contribuiu para definirmos o modelo de lecionação misto para o processo ensino-aprendizagem, já que neste modelo encontramos um ajustamento desse processo às rotações. Considerando o modelo misto apresentado por Rosado (s.d.), estruturámos o planeamento anual por etapas ajustadas aos espaços de que dispúnhamos em cada rotação, o que não impediu a planificação de aulas poli e monotemáticas e uma adaptação de determinados espaços à abordagem de diferentes conteúdos.

Uma vez que as instalações da Piscina estavam livres, optou-se por abordar a matéria alternativa de danças sociais neste espaço, tendo em conta que esta se apresentava como uma das áreas em que a maioria dos alunos não tinha adquirido competências nos anos anteriores, pelo facto de não ter sido lecionada.

É ainda de realçar que se procedeu a uma permuta das instalações (entre Ginásio e Campo de Futebol, na 4ª rotação) com um dos docentes, após discutirmos com a orientadora cooperante as possibilidades que melhor serviriam as necessidades de aprendizagem da turma partilhada 12º44. Por aqui percebemos a importância do mapa da rotação das instalações, como ferramenta essencial ao planeamento anual, e a abertura dos docentes do grupo de EF em relação à ação do núcleo de estágio.

Para ambas as turmas, as aulas de EF encontravam-se distribuídas duas vezes por semana, com tempo programa de 90 minutos. No entanto, o regulamento interno da escola previa aulas de EF de 75 minutos de tempo útil e as aulas estavam ainda distribuídas em dias consecutivos, visíveis contraindicações ao mínimo de três sessões semanais em dias não consecutivos, como é estipulado no PNEF (Jacinto et al., 2001).

Reverendo o planeamento anual e o processo ensino-aprendizagem, entendemos que esse não favoreceu a evolução dos alunos na matéria de voleibol, se considerarmos que esta era uma das matérias em que apresentavam mais lacunas e que a sua lecionação ficou distribuída nas 1ª e 5ª rotações. Este seria um pormenor a repensar, se se repetisse o estágio, pois os objetivos delineados para essa matéria não foram totalmente alcançados.

### **3.1.3.1. Planeamento das unidades didáticas**

Enquadrada no planeamento anual, a unidade didática surge como um dos instrumentos de organização indispensáveis a um projeto de lecionação correspondente às necessidades dos alunos e às condições encontradas no meio escolar. Este elemento de planificação incorpora os objetivos que estabelecemos para os alunos, em cada matéria de ensino, pelo que sem o mesmo a ação do professor corre o risco de ser descontextualizada.

Batalha (2004) especifica a unidade didática como um plano a médio prazo que engloba os comportamentos que se pretendem solicitar numa temática. A autora acrescenta que esses devem ser solicitados através de atividades motoras adequadas à idade, nível técnico e possibilidades de aprendizagem do aluno médio. Por estas palavras compreende-se como o instrumento em questão auxilia a ação do professor e facilita a adaptação das tarefas aos níveis de aprendizagem dos alunos.

Sem uma linha de estruturação definida para efetuar as unidades didáticas, consultámos exemplares dos estagiários de anos anteriores e propostas de alguns autores. Após essa consulta procedemos à sua elaboração, sabendo que a flexibilidade destes planos seria fundamental para uma constante adequação ao desempenho dos alunos.

Nesse sentido, a estrutura das unidades didáticas foi caracterizada por uma introdução das temáticas a desenvolver, seguida da sua contextualização (identificação da turma e avaliação-diagnóstico). O planeamento anual, os recursos disponíveis e os objetivos definidos precederam a apresentação dos conteúdos a lecionar e a justificação da sua

estruturação. Foram ainda expostos os critérios de avaliação das respetivas matérias, a avaliação final dos alunos, os planos de aula e um balanço final da unidade didática.

É possível consultar um exemplar de unidade didática no anexo E.

Apesar de termos como referência a taxonomia de Almada et al. (2008) para a sistematização das atividades desportivas, o agrupamento das matérias em cada unidade didática não obedeceu unicamente a essa sistematização, mas também aos blocos de lecionação definidos no planeamento anual. Maior rigor neste aspeto poderia ter contribuído para uma lecionação mais eficaz no que concerne à indução de comportamentos motores nos alunos com diferentes conteúdos abordados.

Sublinhamos que, no geral, a nossa lecionação seguiu unidades didáticas em que se salvaguardaram as condições necessárias para o *transfer* entre conteúdos de diferentes matérias nas aulas poli ou monotemáticas (por ex. ação de serviço no Ténis e no Voleibol, a ocupação racional dos espaços nos Desportos Coletivos Basquetebol e Futebol ou a contagem de tempos nas Danças sociais e na Dança moderna).

Verificámos a necessidade de estudar e rever as matérias abordadas para construir as unidades didáticas, visto que disso dependia a correta análise dos níveis de aprendizagem dos alunos e uma estruturação adequada do cronograma dos conteúdos.

Quanto à estruturação específica dos conteúdos nas unidades didáticas, guiámo-nos pela ideia exposta por Gouveia (2011), de que o jogo deve ser encarado como um meio de ensino que deve estar presente em cada aula, sendo este crucial para os alunos aperfeiçoarem a sua compreensão acerca da respetiva modalidade desportiva e integrarem progressivamente situações mais complexas. Esse elemento esteve presente através de formas reduzidas, jogos formais com condicionamentos e sem condicionamentos.

Aqui é de salientar que as turmas 12º44 e 12º45 significaram diferentes estratégias de planificação nos conteúdos das unidades didáticas. Para a primeira turma (ao longo do semestre que lecionámos), foram desenvolvidos jogos pré-desportivos e circuitos de exercícios específicos, no início das aulas. Para a segunda turma, começámos

igualmente por tentar alcançar os objetivos delineados através dessas estratégias, mas apercebemo-nos de que as dinâmicas comportamentais da turma não favoreciam essas opções. Optámos por passar a solicitar tarefas de complexidade reduzida para manter os alunos em empenhamento motor.

Com a contínua dinamização das aulas, adquirimos a lógica de que cada momento letivo de uma determinada matéria deveria representar a continuidade dos conteúdos trabalhados no momento anterior, para que os alunos tivessem hipótese de aprender segundo progressão e consolidação. Foi dentro desta perspetiva que as unidades didáticas foram estruturadas.

Inerente ao estágio pedagógico, esta tarefa afigurou-se-nos como uma das mais difíceis, pelo que seria definitivamente algo a melhorar se se repetisse o ano letivo. Apesar de terem sido selecionados os conteúdos programáticos de cada matéria, de acordo com as avaliações-diagnóstico e as necessidades dos alunos, e da elaboração dos devidos cronogramas dos conteúdos, as unidades didáticas apenas foram finalizadas num período posterior ao que tínhamos previsto.

Teria sido benéfico entregar estes documentos com maior antecedência à orientadora para que a nossa ação pedagógica fosse guiada com maior eficácia. Durante o ano deveria ter-se dedicado mais tempo a completar estas ferramentas pedagógicas. Uma estratégia que deveríamos ter aplicado e para a qual a orientadora nos chamou à atenção seria a elaboração do cronograma anual do estágio, que acabámos por não realizar. Deste modo, teríamos estabelecido com maior eficácia os prazos a cumprir para a entrega das unidades didáticas.

### **3.1.3.2. Planos de aula**

A planificação das aulas foi uma realidade constante durante todo o estágio, pelo que se procurou rentabilizar ao máximo a utilização do plano de aula como instrumento, no sentido de melhorar a nossa atuação como professores.

Piéron (1996) menciona que uma planificação criteriosa e refletida é considerada por todos os didáticos um critério decisivo de um ensino de qualidade e que, assim sendo, o estagiário deve tornar-se consciente acerca da premência desta operação. Para reforçar esta ideia, Batalha (2004) diz-nos que a sessão de aula aparece como um ponto de equilíbrio entre a planificação e a realidade da aula, transparecendo a ideia de que este é um meio através do qual o estagiário deve refletir e adaptar os conteúdos a lecionar às características dos seus alunos e aos objetivos estabelecidos.

Para além do plano estar presente em todas as aulas, em suporte papel, todos os exemplares elaborados foram cedidos à orientadora pedagógica. Adquirimos a noção de que este instrumento não deveria apenas auxiliar a nossa intervenção nas aulas, mas também permitir o próprio acompanhamento e intervenção da orientadora. A estruturação dos planos de aula visou o cumprimento dos objetivos e conteúdos a trabalhar em cada momento de lecionação e a apresentação dos mesmos de modo que fosse perceptível à orientadora, porque desta forma poderíamos beneficiar dos seus conselhos e intervenções no decorrer das aulas. Piéron (1996) suporta este pensamento afirmando que o *feedback* direcionado à aprendizagem do professor é constituído pela observação da sua ação, fornecimento dos dados obtidos e ajuda a utilizá-los.

Antes do começo das aulas consultámos alguns exemplos de planos de aula de alguns autores e de estagiários de anos anteriores para termos noção de como estavam estruturados, sendo que para a construção do esboço do plano inicial foram igualmente considerados os conhecimentos da disciplina de Didática da Educação Física IV. Acabámos por moldar esse esboço de acordo com as conceções de Batalha (2004).

Desde as primeiras aulas, o plano de aula foi sucessivamente melhorado e adaptado de modo a personalizar o mesmo à nossa dinâmica de lecionação e a se retirar o maior proveito para o processo ensino-aprendizagem. No entanto, e apesar de cada plano ser um guia do que deveria ocorrer nas aulas, apercebemo-nos de que teríamos de o conhecer bem para que no decorrer de cada aula não nos sentíssemos “presos” ao documento e a nossa gestão das aulas fosse mais expedita.

Referindo concretamente a estrutura do plano, o cabeçalho é constituído pela data, a hora de realização da aula, o tempo útil previsto, a turma a lecionar, o número da aula, o

local, o número de alunos e o material a utilizar. Procurámos ainda indicar os objetivos específicos de cada aula, que eram posteriormente inseridos como conteúdos no respetivo sumário do sistema digital Place21.

No corpo do plano podemos ver a divisão da aula em três partes (inicial, fundamental e final), e referência aos seguintes dados: os tempos inicial e final das tarefas e a respetiva duração; os objetivos comportamentais e os conteúdos a desenvolver em cada exercício; as estratégias de operacionalização e as formas de organização. Após o quadro que inclui estas categorias, expusemos possíveis observações a reter para a lecionação e duas tabelas para apontar a frequência cardíaca e algumas notas acerca do empenhamento motor dos alunos. Esta última tabela foi adotada do trabalho desenvolvido pelas estagiárias de EF da ESJM, no ano letivo de 2010/2011.

No final dos documentos do plano de aula, encontramos a reflexão crítica que tentávamos realizar ao terminar cada aula, e que constituiu uma importante componente de todos os momentos letivos, no sentido de exigirmos a nós próprios um esforço autocrítico sobre o que poderíamos melhorar como professores.

Relativamente à estruturação dos exercícios, a nossa intenção foi organizá-los de acordo com a coerência que nos foi transmitida por Prudente (2011). Essa compreende o aumento progressivo da complexidade dos exercícios a trabalhar (do menos complexo para o mais complexo), em função do espaço e do número de intervenientes. Apesar de poder ser associada aos Desportos Coletivos, no nosso entender, esta estratégia de ensino deve ser aplicada às restantes matérias, pois favorece uma aprendizagem progressiva dos alunos através da passagem de situações em que têm de dominar menor número de variáveis para situações com maior número de variáveis a analisar e trabalhar.

É possível consultar um exemplar de plano de aula no anexo F.

A utilização do plano de aula possibilitou dissipar algumas das dificuldades sentidas, no início da prática letiva, para gerir vários momentos de aula, sendo que a nossa curta experiência pedagógica permitiu-nos corroborar o que Antunes (2012) aponta como as vantagens da planificação das aulas: maior frequência de comportamentos associados ao

ensino ativo em professores principiantes; menos comportamentos fora da tarefa; menos tempo de espera; mais instrução pertinente.

Durante as aulas, o recurso ao plano foi igualmente bastante útil na aplicação da personalização do ensino. Uma vez que as diferentes características dos alunos exigiram o planeamento e dinamização, nas aulas, de tarefas simultâneas com diferentes níveis de complexidade, verificámos que a consulta do plano nos deu outro conforto para reorganizar mentalmente a estrutura da aula em situações em que a nossa capacidade de análise e gestão das variáveis não seria a mais eficaz. Pires (2005, p. 236) invoca uma afirmação defendida por Henry Fayol (s.d.) em que este parece apoiar-nos nesta constatação: “os melhores planos não conseguem antecipar todas as ocorrências imprevisíveis que podem acontecer, mas devem considerar estas ocorrências e preparar as medidas necessárias ao momento das surpresas”.

Revedo os planos de aula aplicados durante o estágio, muitos deles seriam repensados devido ao pouco tempo de realização de que os alunos dispunham em determinadas tarefas, principalmente em situações em que se solicitaram tarefas simultâneas com trocas entre funções. Os alunos precisam de tempo suficiente para executar, errar, corrigir e aprender.

Poderíamos melhorar os nossos planos de aula através da inclusão de tarefas específicas para os alunos que ficavam a assistir à aula, considerando a frequência com que alguns alunos da turma 12º45 se encontravam impossibilitados de participar ativamente na aula. Uma das estratégias a aplicar para a inclusão desses alunos seria solicitar a quantificação de variáveis nas tarefas que estivessem a observar, com intuito de verificarem tendências comportamentais que envolvessem os conteúdos teóricos abordados. Esta estratégia permitir-lhes-ia conhecer o desempenho dos colegas e assimilar a matéria.

### 3.1.3.3. Aptidão física

No início do ano letivo discutimos com a orientadora pedagógica um dos objetivos do ciclo secundário que está estabelecido no PNEF (Jacinto et al., 2001, p.14) e é comum a todas as atividades da disciplina:

Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente de resistência geral de longa e média durações, da força resistente, da força rápida, da flexibilidade, da velocidade de reação simples e complexa, de execução, de deslocamento e de resistência, e das destrezas geral e específica.

Os autores acrescentam que o treino das capacidades motoras deve ser tratado não só como característica ou elemento intrínseco à atividade motora dos alunos, como também “através da exercitação e exigências específicas em todas as aulas” (p.19), nunca descurando a sua adequação à(s) matéria(s) lecionada(s).

Concordámos que, a par dos processos de desenvolvimento e avaliação das restantes matérias de ensino, deveria ser elaborada uma unidade didática com propósito de elevar as capacidades condicionais dos alunos (turmas 12º44 e 12º45). A avaliação da aptidão física é integrada no PNEF (Jacinto et al., 2001) com referência à bateria de testes FITNESSGRAM e à Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF), onde os alunos se devem situar.

Deste modo, criámos três mesociclos de trabalho das capacidades condicionais, que incluíram as componentes aptidão muscular, flexibilidade e aptidão cardiovascular, para serem administrados ao longo do ano letivo, na parte inicial de cada aula.

No exemplar do plano de aula, no anexo F, é possível verificar a planificação de um dos mesociclos.

Apesar da dificuldade em personalizar a prescrição do trabalho das capacidades condicionais (força e flexibilidade) a cada aluno, tentámos aplicar o princípio da individualização do treino (Prudente, 2011b), incorporando nos três mesociclos tarefas

com diferentes variantes de progressão. Os mesociclos apresentaram igualmente o aumento progressivo da carga, através do número de repetições (ou segundos) e das séries. Através destas variáveis, procurámos estimular os alunos nos casos em que evidenciassem muitas dificuldades (manter exercício inicial e somente aumentar a carga) ou até facilidade de execução (progredir na variante com o aumento da carga).

Em seguida são expostos os fundamentos dos tipos de trabalho estabelecidos para a elevação das capacidades condicionais.

### **Treino da força**

Segundo Benjamin e Glow (2003), as diretrizes para o treino da força em crianças e adolescentes promovem uma atividade segura e valorativa para os jovens. Os autores explicitam que o treino da força deverá ser realizado 2 a 3 vezes por semana, com pelo menos um dia de descanso entre sessões e que deverá envolver todos os grandes grupos musculares, com equilíbrio entre os grupos opostos. A fase inicial do treino da força deverá consistir numa série de 10 a 15 repetições, em 6 a 8 exercícios (Benjamin e Glow, 2003).

Ao longo do ano letivo, o programa de trabalho de força proposto apresentou aumentos de carga, seguindo-se deste modo o princípio da progressividade, que indica ser preciso aumentar as cargas de treino de forma progressiva e gradual, respeitando o aumento de nível das capacidades condicionais.

O tipo de trabalho de força desenvolvido nas aulas foi baseado em exercícios calisténicos (peso do próprio corpo como resistência), uma vez que a aplicação deste tipo de exercícios não exigia qualquer tipo de equipamento, sendo ainda possível trabalhar os principais grupos musculares. Acrescentando-se que os exercícios calisténicos constituem uma ferramenta que os alunos podem integrar como hábito de vida saudável.

Relativamente ao número de séries a incluir no trabalho de força dos jovens, Peltier, Strand e Terbizan (2008) especificam que este deve ser desenvolvido progressivamente de 1 até 3 séries, sendo que para o trabalho incidir eficazmente sobre a capacidade

condicional em questão, as repetições deverão ser, pelo menos 6, enquanto a partir das 15 repetições o trabalho incide sobre a força de resistência.

### **Trabalho de flexibilidade**

Badaro, da Silva e Beche (2007) argumentam que o conceito de flexibilidade não reúne consenso quanto à sua definição, embora alguns autores a considerem como “qualidade física responsável pela execução de movimentos voluntários de amplitude máxima dentro dos limites morfológicos, dependente tanto da elasticidade muscular quanto da mobilidade articular” (p.34).

Os mesmos autores diferenciam esse conceito, do conceito de alongamento, sendo que neste se procura a “manutenção dos níveis de flexibilidade obtidos e a realização dos movimentos de amplitude articular normal com o mínimo de restrição possível” (p. 34).

Ainda segundo esses autores, a flexibilidade estática é caracterizada “pela mobilização do segmento corporal de forma lenta e gradual, por agente externo” (p. 33), até ao seu limite máximo, enquanto a flexibilidade dinâmica caracteriza-se “pela amplitude de movimento máxima obtida pelos músculos motores, de forma rápida” (p. 33). O primeiro tipo de flexibilidade foi predominantemente incorporado nas nossas aulas.

Equacionamos igualmente as recomendações de flexibilidade do ACSM (2006, citado por IDEA Fitness Journal, 2012), de que os exercícios de flexibilidade deverão ser realizados pelo menos 2 a 3 vezes por semana, incluindo todos os grandes grupos musculares, bem como os grupos opositores. O estiramento deverá ser mantido durante 15 a 30 segundos e realizado até ao limite do movimento e os músculos poderão ser estirados em várias posições, para aumentar o grau de amplitude da articulação.

### **Treino de resistência**

Segundo o PNEF (Jacinto et al., 2001, p. 49), a resistência é uma das capacidades condicionais a trabalhar em EF:

1. O aluno realiza, em situação de corrida contínua, de jogo, percursos de habilidades ou outras:

1.1 Acções motoras globais de longa duração (acima dos oito minutos), com intensidade moderada a vigorosa, sem diminuição nítida de eficácia, controlando o esforço, resistindo à fadiga e recuperando com relativa rapidez após o esforço.

O *American College of Sports Medicine* (2000, citado por Balasekaran, Loh, Govindaswamy & Robertson, 2012) recomenda que o indivíduo seja instruído no sentido de auto-regular a intensidade de exercício dentro do intervalo-alvo da escala de Borg adaptada, de níveis 5 a 7 (níveis de esforço moderado a intenso), durante atividades físicas, com vista a melhoria da saúde, como correr, andar ou andar de bicicleta.

Conjugando as fontes bibliográficas pesquisadas e as indicações do PNEF (Jacinto et al., 2001), definimos uma intensidade para o trabalho de resistência entre 60 e 75% da frequência cardíaca máxima (FC<sub>máx</sub>), com duração entre 8 a 10 minutos, calculada pela fórmula:  $FC_{máx} = 220 - \text{idade}$  (Ornelas, 2010). Como a idade média dos alunos era de 17 anos, chegámos ao intervalo de pulsações por minuto (ppm) em que eles deviam se situar após o exercício:

$$FC_{máx} = 220 - 17 = 203$$

$$60\% FC_{máx} = 0,6 \times 203 = 122 \text{ (valor aproximado)}$$

$$75\% FC_{máx} = 0,75 \times 203 = 152 \text{ (valor aproximado)}$$

Solicitámos a mediação da Frequência Cardíaca (FC) como indicador da condição física, na maioria das aulas. Sabendo que o intervalo médio era de 122 – 152 ppm, utilizámos a estratégia de contagem das pulsações durante 5 segundos e conseqüente multiplicação por 12, para que os alunos adquirissem uma percepção aproximada do seu próprio esforço.

Notámos ao longo das aulas que a maioria dos alunos se mostrava interessada em apurar as suas próprias pulsações, após os exercícios iniciais, o que nos leva a evidenciar que este método foi extremamente viável pelo seu valor prático e didático.

## **Estratégias aplicadas**

As estratégias adotadas nas aulas, para este tipo de trabalho, foram:

- Criação de uma rotina de trabalho – para tal, foi fundamental explicar aos alunos o trabalho a desenvolver e os objetivos a atingir, justificando os processos adotados, desde a medição da FC, aos músculos visados em cada elemento à correção postural;
- Designação de um aluno em cada aula para se responsabilizar pela dinamização do trabalho – esta estratégia foi aplicada após verificarmos sinais de estabelecimento da rotina de trabalho e resultou principalmente com os alunos que se distraíam com mais facilidade, pois estes mostravam-se mais empenhados;
- Disposição dos alunos em xadrez – permitiu corrigir com maior facilidade erros posturais e intervir em termos proprioceptivos, quanto à colocação dos membros.

Outra estratégia que estava definida era o trabalho autónomo dos alunos no decorrer do último mesociclo, mas apercebemo-nos de que tal não seria possível com a turma 12º45, devido à falta de empenho demonstrada pela generalidade dos alunos.

O balanço desta unidade didática aponta para uma desmotivação generalizada, em relação ao trabalho das capacidades condicionais, com especial ênfase na turma 12º45.

Inicialmente, o desenvolvimento da resistência integrou exercícios em circuito. No entanto, percebeu-se que, no caso da turma 12º45, a relação custo/benefício apenas seria favorável ao processo contínuo de aula, se se solicitasse uma ativação cardiovascular simples como a corrida à volta do espaço de aula, devido às dinâmicas muito específicas que caracterizaram a turma.

Até ao fim do período em que se lecionaram as aulas da turma partilhada (12º44), foi possível solicitar a responsabilização pela dinamização do trabalho de força e flexibilidade, solicitando a alguns dos alunos mais empenhados. Quando o colega estagiário Carlos Vieira assumiu a lecionação desta turma e continuou o trabalho iniciado, foi possível verificar que vários alunos corresponderam e demonstraram serem capazes de dinamizar o trabalho. Mais se acrescenta que aos mesmos foi aplicada a

estratégia de solicitação de trabalho autónomo, embora se tenha verificado que a mesma acabou por não surtir o efeito pretendido, pois os alunos não cumpriam na íntegra os elementos relativamente às repetições e à duração.

O desenvolvimento das capacidades condicionais tem grande importância quando solicitado a alunos que, no geral, pouco ou nada participam em atividades desportivas. No entanto, perante a desmotivação e resistência dos mesmos, talvez devêssemos ter desenvolvido este trabalho apelando a uma maior componente lúdica entre os alunos ou até privilegiando a escolha de equipas por parte dos alunos com maior empenho, após o momento do trabalho das capacidades condicionais. Estamos certos de que deveriam ter sido desenvolvidas outras estratégias para motivar os alunos.

#### **3.1.4. Realização e intervenção pedagógica**

A fase de realização e intervenção pedagógica surge após toda a planificação que o professor deve efetuar como preparação para os momentos de lecionação.

Englobada na gestão do processo ensino-aprendizagem, a intervenção pedagógica é vista por nós como a atividade do estágio que nos permitiu verdadeiramente aprender a ensinar e a conjugar as variáveis que um professor tem de estar preparado para encontrar num contexto de aula.

Piéron (1996) realça quatro elementos essenciais no ensino das atividades físicas e que traduzem o sucesso pedagógico: o tempo de empenhamento motor; as reações do professor às prestações do aluno; o clima da aula; e a organização da atividade.

Para que o tempo de empenhamento motor do aluno seja o pretendido, deve ser subentendido outro critério com grande influência, a apresentação da tarefa. Rosado e Mesquita (2011) apresentam a otimização da comunicação como um fator decisivo na instrução, pelo facto dos alunos serem caracterizados por diferentes níveis de atenção, aquando da apresentação de um exercício. Os mesmos autores revelam que, para efetivar essa otimização, o professor deve selecionar apenas a informação mais

relevante sobre a tarefa solicitada e evitar assim o excesso de estímulos fornecidos aos alunos.

Esta foi uma das nossas principais dificuldades no início do estágio e o que nos fez perceber que teríamos de estudar com maior rigor os planos de aula, mas também as matérias a lecionar, para que conseguíssemos dominar os conteúdos e, conseqüentemente, solicitar aos alunos as tarefas de um modo breve e direto. As primeiras aulas lecionadas às duas turmas fizeram-nos sentir que teríamos bastante trabalho pela frente neste capítulo. A apresentação das tarefas foi muitas vezes longa e continha especificidades técnicas que a nossa orientadora pedagógica nos fez perceber que não contribuía para a simplicidade dos processos. Nesse sentido, e porque sabemos que com o treino apropriado surgem os resultados desejados, verificamos que nas últimas aulas do ano letivo os alunos já demonstravam com muito menos frequência sinais de incompreensão antes ou durante as tarefas de aula, o que interpretamos como o aumento da clareza e objetividade da nossa instrução.

Uma estratégia que consideramos ter sido eficaz para passar a informação essencial aos alunos foi o questionamento coletivo e individual, sendo esta definida por Rink (1993, citado por Rosado & Mesquita, 2011). A essa juntam-se:

- Direcionar o aluno para o objetivo da tarefa;
- Dispor a informação numa sequência lógica;
- Apresentar exemplos corretos e errados;
- Personalizar a apresentação;
- Repetir a tarefa quando é difícil de compreender;
- Promover o *transfer* das experiências anteriores;
- Apresentar a tarefa de forma dinâmica.

Para além da apresentação da tarefa, Rosado e Mesquita (2011) realçam as condições que a apresentação deve respeitar para captar a atenção dos alunos. Como os estímulos externos que distraem os alunos são tão variados, os autores indicam que o professor deve:

- Controlar eventuais comportamentos desviantes;

- Ter em atenção a sua colocação em relação à turma e a colocação desta de costas para as outras turmas, quando em espaços partilhados;
- Manter a turma no seu campo visual;
- Reservar espaço para efetuar uma demonstração, se for necessário.

Estas foram condições salvaguardadas no estágio e com as quais aprendemos a planificar e antecipar as nossas aulas, registando-se inclusivamente situações que nos suscitaram a ação imediata para manter os alunos atentos à instrução. Para além destas, a variabilidade das condições atmosféricas e a escolha do espaço de aula a ocupar no Campo de Futebol contribuíram para que procurássemos ocupar antecipadamente determinados espaços e rentabilizar o ensino dos conteúdos abordados.

Batalha (2004) argumenta que a apresentação dos conteúdos está relacionada com os estilos de ensino que caracterizam o processo ensino-aprendizagem, uma vez que o professor espera provocar determinados efeitos nos seus alunos, dependendo do estilo de ensino que seleciona para expor e solicitar as tarefas. A mesma autora define os estilos de ensino “como a forma como o professor organiza a situação de aprendizagem com incidência em processos convergentes ou divergentes de trabalho” (p. 139) e junta a ideia de que podem ser utilizados diferentes estilos de ensino numa sessão de aula para facilitar ao aluno a compreensão e realização do exercício.

Na disciplina Pedagogia do Desporto abordámos o espectro dos estilos de ensino (Mosston, 1986; Ashworth, 1994; citados por Lopes, 2010), que inclui as várias opções de que o professor dispõe para favorecer o cumprimento dos objetivos que estabelece, respeitando as intenções de aprendizagem e as ações que solicita aos alunos.

O conhecimento dos vários estilos de ensino confere ao professor o poder de decidir os processos de aprendizagem pelos quais o aluno estará mais apto a alcançar os objetivos definidos. Nesses processos são tomadas decisões que podem caber, em maior ou menor grau, ao professor ou ao aluno. Estes princípios acompanharam-nos na lecionação de todas as matérias, procurando ter sempre em atenção os conteúdos a abordar e o que seria mais adequado às características dos nossos alunos.

De acordo com o anteriormente referido, a lecionação das duas turmas diferiu quanto aos estilos de ensino, sendo que a utilização destes estilos variou consoante as matérias e os níveis de abordagem (introdutório, elementar e avançado) do PNEF.

Começando por especificar as matérias de dança, na abordagem da dança moderna (turma 12º45) privilegiaram-se os estilos de ensino por Comando e por Tarefa. O primeiro foi utilizado principalmente na parte inicial das aulas, para que os alunos realizassem e interiorizassem as rotinas de barra de chão e de centro com o ritmo pretendido. Com o ensino por Tarefa, procurámos que os alunos executassem as sequências de deslocamentos, níveis e ritmos, após demonstração dos esquemas de execução. Recorremos também ao estilo de ensino por Descoberta Guiada nas aulas finais desta matéria, quando solicitámos aos alunos a criação de uma coreografia de 16 tempos, em que conjugassem os conteúdos lecionados.

Estes três estilos de ensino foram ajustados pelos objetivos a alcançar em cada tarefa, tendo o conhecimento inicial de que a nossa turma nunca tinha abordado essa matéria específica e pelos comportamentos que observámos ao longo da sua lecionação.

Na outra matéria de dança, danças sociais, privilegiámos o ensino por Tarefa porque o maior conhecimento sobre as tendências e comportamentos dos alunos (tanto na turma 12º44 como na turma 12º45) permitiu-nos criar antecipadamente os grupos/pares, para depois solicitar a execução dos esquemas coreográficos demonstrados.

Na matéria de voleibol começámos por privilegiar o estilo de ensino por Tarefa (para ambas as turmas), mas o decorrer das aulas conduziu-nos à adoção do estilo por Descoberta Guiada, no caso da turma 12º44, pois os alunos evidenciaram maior empenho nas tarefas e boa capacidade de resposta aos objetivos delineados em cada exercício. A grande evolução que esta turma apresentou nesta matéria levou-nos mesmo a repensar se a análise que fizemos após a avaliação-diagnóstico correspondia ao nível de aprendizagem da turma, o que reflete as dificuldades que tivemos na realização das avaliações iniciais e que será discutido mais à frente.

Quanto ao estilo de ensino privilegiado na lecionação de voleibol e basebol à turma 12º45, utilizámos o ensino por Tarefa para direcionar os alunos aos objetivos a alcançar,

através da exposição dos diferentes exercícios aos grupos de níveis distintos de aprendizagem que tínhamos na turma. Como esta turma possuía visíveis dificuldades nestas matérias, adotámos esse estilo de ensino respeitando o trabalho repetido sobre conteúdos básicos que muitos alunos requeriam.

Podemos afirmar que o estilo de ensino por Tarefa foi aquele a que mais recorremos na leção de futebol e de basquetebol (ambas as turmas). No caso da turma 12<sup>ª</sup>44, como abordámos estas matérias no início do estágio, ainda nos sentíamos um pouco inseguros. A estratégia adotada para assegurar que os objetivos seriam atingidos foi fornecer as instruções exatas do que os alunos deveriam realizar. Quanto à turma 12<sup>ª</sup>45, os níveis de aprendizagem que os alunos evidenciaram levaram-nos a adotar maioritariamente o estilo de ensino referido.

No que concerne aos Desportos Individuais, apesar do estilo de ensino por Comando ter sido necessário nas primeiras aulas que se lecionaram em atletismo, pelo facto dos alunos demonstrarem um conhecimento bastante escasso acerca dos conteúdos abordados, recorremos igualmente ao ensino por Tarefa. Este estilo de ensino foi igualmente o mais utilizado na matéria de ténis, para que os alunos participassem na tarefa após a explicação exata do que se pretendia.

Na matéria de badminton, o estilo de ensino por Tarefa foi o mais presente nas aulas de ambas as turmas, embora o maior domínio dos conteúdos dos alunos nesta matéria nos tenha suscitado a utilização do estilo de ensino por Descoberta Guiada, no sentido dos alunos explorarem as diferentes possibilidades de aplicação dos conteúdos.

Destacamos, por fim, as capacidades condicionais como um conteúdo da mesma importância que as matérias referidas. Para dinamizar este tipo de trabalho, em cada aula, recorremos ao ensino por Comando com plena intenção de que os alunos cumprissem as tarefas com rigor. Inicialmente, a nossa voz de comando esteve presente para depois ser gradualmente substituída pela voz do aluno que ficava responsável pela dinamização dos elementos de força e flexibilidade. Para contrapor a dificuldade em personalizar o ensino, através deste estilo de ensino, eram fornecidos constantes *feedbacks* individuais e propostos níveis de dificuldade superiores aos alunos que já dominavam o elemento solicitado.

O *feedback* constitui uma noção chave em aprendizagem motora, situando-se fulcralmente entre o ensino e a aprendizagem (Piéron, 1996). Batalha (2004) indica que o *feedback* é um fator crítico na aquisição e aperfeiçoamento das habilidades motoras e o fornecimento específico do mesmo pode ser um fator distintivo entre o professor eficaz e o menos eficaz, pois o caráter correto da informação de retorno proporciona informações muito ricas ao aluno. Contudo, pode igualmente ter um efeito de retrocesso.

Para que o efeito do *feedback* sobre o aluno seja o pretendido, há que ter a noção acerca de três aspetos da informação de retorno e os objetivos com que aplicamos esta ferramenta. Segundo Piéron (1996), esses aspetos são a quantidade, a estrutura e a qualidade, o que acaba por albergar vários tipos de *feedback* aos quais o professor deve recorrer dependendo dos objetivos definidos. Podem ser mais ou menos frequentes, individuais ou coletivos, descritivos, prescritivos, interrogativos, aprovativos, desaprovativos, específicos, etc.

Piéron (1996) faz questão de afirmar que se o *feedback* de qualidade é fundamental, logo após a prestação do aluno na tarefa, é igualmente importante averiguar se o aluno percebeu a informação e quais as atribuições que faz com a mesma.

Aliando os vários aspetos do *feedback* referidos à importância de intervir rapidamente após a ação do aluno, para que o efeito sobre a sua aprendizagem seja o pretendido, percebemos que esta ferramenta exige uma grande capacidade de intervenção pedagógica. Principalmente quando se dinamizam situações simultâneas de jogo, em que a nossa intervenção tem de ser constante e as ações dos alunos são múltiplas.

Por diversas vezes, foi-nos solicitado o recurso a *feedback* pertinente e de qualidade ao invés do *feedback* predominantemente coletivo, o que nos exigiu mais empenho e trabalho, pois sentimos que só seríamos capazes de o fazer reforçando o estudo das matérias abordadas. Uma das estratégias que procurámos utilizar foi o *feedback* aprovativo em relação ao desempenho do aluno, seguido de apenas um ou dois aspetos que este teria de ter em atenção na próxima realização da tarefa. Desta forma, tentámos eliminar a informação em excesso com que intervínhamos no início do estágio.

Apesar dos conhecimentos adquiridos no 1º ano de mestrado, nas aulas iniciais do estágio percebemos que a informação de retorno com que um professor intervém junto dos alunos pode realmente ser um grande catalisador para a aprendizagem. É que quando essas intervenções são maioritariamente de caráter positivo, a interação com os alunos é favorecida, o que fomenta uma relação saudável propícia à aprendizagem.

Sobre esse tópico, Batalha (2004) comenta que as críticas do professor devem traduzir-se no interesse e disponibilidade do aluno para investir nas atividades de aprendizagem. A autora conclui que o ambiente de aula agradável, encorajador e motivador favorecerá a aprendizagem dos alunos e a obtenção de resultados positivos, para além de facilitar a gestão da aula, por parte do professor.

Um dos fatores a destacar para a lecionação num clima positivo é o cumprimento das regras definidas, que tratámos de estabelecer logo na primeira aula do ano letivo. Todavia, o controlo das mesmas revelou-se um processo difícil, pois precisámos de tempo para compreender que a nossa passividade, em relação a alguns comportamentos dos alunos, não seria útil para nós nem para a sua aprendizagem. Apercebemo-nos de que esta definição de regras não se circunscreve apenas aos alunos, como também ao professor, uma vez que a nossa ação no controlo das mesmas é parte integral do processo de formação dos alunos.

Definimos na primeira aula, entre outras regras, que os alunos deveriam apresentar-se devidamente equipados para as aulas da disciplina. No entanto, negligenciámos em parte esta regra, o que originou a necessidade de refletirmos sobre o respeito em relação aos valores da disciplina e sobre a atitude que pretendíamos inculcar nos alunos através do uso do vestuário adequado.

Terminado o estágio reconhecemos que para criar um clima de aula favorável à aprendizagem, também foi fundamental manter uma relação formal com os alunos em que a palavra era dirigida sempre com o máximo respeito, devido à diferença de idades ser tão reduzida e à nossa aparência ser praticamente confundida com a de um aluno.

Mas encontramos situações em que a nossa ação teve de ser mais ríspida para controlar os comportamentos dos alunos e fomentar o respeito pelas regras, principalmente na turma 12º45. Como já referimos, as dinâmicas específicas desta turma assim o exigiram, e temos a noção de que em algumas ocasiões a nossa ação deveria ter sido mais rigorosa. Dois exemplos que permitem expor a reduzida dedicação e o interesse de vários alunos desta turma, em relação à presente disciplina, são as constantes ausências e os atrasos ultrapassando os 10 minutos de tolerância das aulas às 8h00.

Estas dificuldades não deixam de espelhar a nossa reduzida experiência em termos pedagógicos, mas permitiram averiguar a importância de se definir e cumprir o que é estabelecido desde o início do ano letivo. Se hoje se iniciasse o estágio pedagógico, atribuir-se-ia maior grau de importância às regras a cumprir nas aulas, pois estas são um importante instrumento de gestão da turma, e certamente seríamos capazes de enfrentar situações específicas com maior segurança e capacidade de resposta.

Batalha (2004) explicita outro fator com preponderância para o aumento do tempo de empenhamento motor dos alunos e que acaba por respeitar as questões de organização da atividade: o tempo despendido nas transições entre exercícios. Segundo a autora, a transição entre os exercícios é uma atividade de gestão e o objetivo a atingir é a diminuição do tempo gasto neste tipo de atividade.

Esta foi outra das principais dificuldades verificadas no 1º período do ano letivo, que nos levou a discutir com a orientadora pedagógica várias estratégias para diminuir a perda de tempo referida, como também a insegurança na gestão do material utilizado e dos grupos de trabalho a formar, quando alguns alunos se encontravam ausentes.

Para a gestão do material informámos os alunos que estes seriam responsáveis pelo seu transporte em cada aula, sendo os alunos lembrados deste procedimento no final da aula anterior. Com todos os pormenores que tínhamos de gerir, desde a planificação ao momento de leção de cada aula, acabámos por revelar momentos de distração quanto à confirmação do material no início das aulas. Mas com a integração na rotina de leção, este pormenor foi assimilado. Enfatizamos, porém, que não fomos capazes de induzir totalmente a rotina de colocação do material no início das aulas, à turma

12º45, como pretendíamos. Deveríamos ter dedicado mais tempo, no início do ano letivo, à instrução dos alunos para esse procedimento.

Relativamente à formação dos grupos de trabalho, aos poucos adquirimos maior conhecimento, segurança e capacidade para gerir os grupos/pares, consoante os objetivos definidos e a resposta que pretendíamos obter por parte dos alunos. Segundo o PNEF, na formação dos grupos o professor deve privilegiar a interação de alunos com diferentes níveis de aptidão, não descurando a homogeneidade dos níveis sempre que necessário à eficácia do processo ensino-aprendizagem. Este aspeto da organização esteve presente na planificação de cada aula e exigiu um grande esforço para as aulas da turma 12º45.

Enquanto que na turma 12º44 foi possível estabelecer algumas rotinas de organização de grupos, a disparidade dos níveis de aptidão que encontramos na turma 12º45 exigiu mais trabalho para a diferenciação do ensino, visto que um grupo de alunos apresentava mais lacunas na generalidade das matérias. Neste sentido, planeámos diversas aulas que integraram diferentes tarefas e objetivos para esses alunos, de modo a adequar o ensino às suas necessidades. Um dos casos que podemos destacar é o aluno com síndrome de Asperger, sobre o qual desenvolvemos o estudo de caso. Quando passámos a conhecer as suas características e procedemos à investigação acerca da síndrome, foi-nos possível adequar o ensino às suas capacidades, respeitando o seu ritmo de aprendizagem.

É de salientar que a heterogeneidade dos grupos da turma 12º45 não deixou de ser equacionada, com o intuito de proporcionar aos alunos menos proficientes a interação com colegas de níveis de aptidão superiores, integrando-os gradualmente em situações de jogo mais complexas e solicitando aos colegas mais proficientes o desenvolvimento dos valores sociais.

Em algumas aulas a escolha dos grupos ficou ao critério dos alunos, com o objetivo de verificar como se caracterizariam as equipas ou os pares formados, sendo que na maior parte das vezes os alunos mostravam-se conscientes das dificuldades dos colegas e formavam equipas equilibradas. Noutras ocasiões, como na avaliação de Dança moderna, a formação dos grupos compreendeu o nível de afinidade entre os alunos, para que estes beneficiassem da ligação emocional no resultado da coreografia final.

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

Como complemento aos conteúdos lecionados nas aulas, foram elaborados e cedidos aos alunos documentos de apoio das respetivas matérias de ensino, com a intenção de que os alunos beneficiassem deste tipo de suporte para estudarem para os testes escritos. Para elaborar os documentos de apoio, adotámos e adaptámos aqueles já existentes dos anos anteriores e criámos ainda o de Dança moderna.

Utilizámos fontes para a elaboração dos documentos, como sítios *online* das federações portuguesas correspondentes às modalidades desportivas lecionadas e alguns livros de autores dessas modalidades. Um dos livros que a orientadora pedagógica nos aconselhou a consultar foi “Movimento – Um Estilo de Vida”, destinado aos alunos do ensino secundário, e que se encontrava disponível na biblioteca da escola.

Para facilitar a transmissão dos documentos de apoio aos alunos estabelecemos que esses seriam enviados via *e-mail*, o que se revelou muito mais acessível do que se os alunos tivessem de imprimir na escola.

É possível consultar um exemplar dos documentos de apoio no anexo G.

### **3.1.6. Avaliação**

A avaliação constituiu um dos pontos mais críticos da gestão do processo ensino-aprendizagem em que tivemos a oportunidade de intervir, sabendo que todas as decisões tomadas teriam de refletir o desempenho dos alunos nas aulas, juntando-se a reflexão de todas as alíneas existentes para uma correta fundamentação das ponderações atribuídas. Esta foi das principais ideias que nos foram transmitidas pelas orientadoras ainda no começo do estágio.

Sendo a avaliação um processo regulador do ensino-aprendizagem que deve servir de ferramenta na leção das matérias, desde a primeira à última aula, Batalha (2004) afirma que esse processo possibilita valorizar as potencialidades dos alunos e o próprio

ato pedagógico do professor. Neste sentido, um dos princípios que tentámos aplicar foi o da valorização das potencialidades dos alunos, em detrimento da penalização pelas lacunas que poderiam evidenciar.

### **Avaliação diagnóstica**

De acordo com Jacinto et al. (2001, p. 31), “O objeto da primeira etapa de trabalho com a turma, no começo do ano letivo, é a avaliação inicial, cujo propósito fundamental consiste em determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias do respetivo ano de curso, procedendo simultaneamente à revisão/atualização dos resultados obtidos no ano anterior”.

Piéron (1996) defende que a avaliação diagnóstica tem o propósito de avaliar o nível de aprendizagem dos alunos, através da recolha de informação que permita identificar necessidades específicas e quais as prioridades de desenvolvimento a incluir no planeamento das aulas. Segundo o autor, este processo permite igualmente averiguar diferenças de habilidades motoras, qualidade motora e capacidade cognitiva entre os alunos. Portanto, a avaliação inicial é crucial para definir as matérias que terão maior preponderância no planeamento anual e os objetivos a atingir, de acordo com as necessidades e potencialidades que os alunos evidenciam.

A avaliação diagnóstica foi aplicada através de uma ficha de registo de dados relativos à resposta motora dos alunos. A partir dessa ficha, onde se incluíram os parâmetros a observar, tornou-se possível averiguar os níveis inicial e final de aprendizagem dos alunos. Deste modo, fomos capazes de regular o processo ensino-aprendizagem e constatar a evolução dos alunos.

As fichas de registo que utilizámos para realizar as avaliações-diagnóstico resultaram da adaptação daquelas que haviam sido adotadas pelos estagiários dos anos anteriores. Após a escolha das matérias, por parte dos alunos, entendemos que esse seria o processo mais indicado para podermos proceder ao registo do seu desempenho nas diferentes matérias. Com a respetiva categorização utilizámos 6 fichas de registo, apesar de terem sido abordadas 9 matérias, sendo que as mesmas foram organizadas da seguinte forma:

1- atletismo; 2- badminton e ténis; 3- voleibol; 4- basebol; 5- basquetebol e futebol; 6- dança.

É possível consultar as fichas de registo de todas as matérias nos anexos de H a O.

Salientamos aqui uma das dificuldades sentidas no momento das avaliações-diagnóstico. Apesar de termos estudado previamente os parâmetros a observar em cada matéria, o processo de observação e registo foi mais complexo do que esperávamos. Temos a noção de que as nossas turmas eram constituídas por apenas 19 (12º44) e 16 alunos (12º45), porém este momento de avaliação não deixou de evidenciar a nossa falta de experiência. Uma das estratégias que adotámos para conseguirmos observar com rigor todos os alunos foi a distribuição de cada momento de avaliação por 2 aulas consecutivas.

### **Avaliação formativa contínua**

Cardoso (1993; citado por Gonçalves, Albuquerque & Aranha, 2010) destaca a avaliação formativa como a mais importante, referindo que esta é a inerente à própria caminhada da aprendizagem, sendo realizada a cada momento.

Gonçalves, Albuquerque e Aranha (2010) citam igualmente Cortesão (1993), constatando que este tipo de avaliação está inserido no contexto de aula com o propósito de resolver problemas manifestados pelos alunos de forma individualizada, enquadrando-se nas situações de aprendizagem como um instrumento orientador do processo.

Todos os apontamentos que o professor regista no decorrer da avaliação formativa contínua, contribuem para o processo ensino-aprendizagem através de uma lógica de diagnóstico-prescrição-controlo. Para que se pudessem retirar apontamentos em todas as aulas, de acordo com o comportamento e desempenho dos alunos, foi adotado um quadro de registo do empenhamento motor dos alunos (visível no plano de aula que se encontra no anexo F), que foi proposto e utilizado pelo núcleo de estágio de EF do ano letivo 2009/2010 e igualmente utilizado pelo núcleo de estágio do ano passado. Para além desse quadro, eram apontados vários registos após as aulas que tornaram a

avaliação formativa mais consistente. A revisão das anotações de cada aula permitiu-nos gerir de modo mais adequado o ensino, pois permitiu planificar e organizar as aulas seguintes sem descurar os acontecimentos das aulas anteriores. Através das notas interiorizámos as alterações que teriam de ser feitas na formação de grupos e a necessidade de consolidar determinados conteúdos das matérias abordadas.

### **Avaliação sumativa**

A avaliação sumativa “(...) realiza-se no final do processo de ensino-aprendizagem, quer se trate de um trimestre, semestre, de um ano ou ciclo de estudos. Regra geral, é feita através de testes ou exames e exprime-se pela atribuição de uma nota.” (Fernandes, 2009). Sendo usualmente quantitativo, o resultado poderá igualmente ser qualitativo, refletindo o nível de rendimento do aluno no processo de aprendizagem.

Este processo é aplicado com intuito de medir em que grau os alunos atingiram ou não os objetivos (Gouveia, 2012). Batalha (2004) complementa a afirmação de Gouveia constatando que a avaliação sumativa se resume a um balanço das aprendizagens dos alunos, sendo este tipo de avaliação realizado no final dos ciclos de aprendizagem, através de uma reflexão geral acerca do desenvolvimento dos conhecimentos, das competências, das capacidades e das atitudes dos alunos, para se obter a classificação final da matéria.

Todos os momentos de avaliação sumativa dos 3 períodos exigiram que refletíssemos e relembrássemos as ocorrências no espaço de aula, assim como todo o processo de avaliação formativa. Saber que o desempenho dos alunos e a nossa interpretação dos acontecimentos resultariam na atribuição de notas, revelou-se como um dos momentos mais importantes no estágio. Ao assumirmos a responsabilidade de apresentar valores respeitantes ao crescimento dos alunos, no final de cada período, tornamo-nos conscientes de que o papel do professor adquire maiores proporções. Qualquer um dos momentos de avaliação sumativa foi caracterizado por constantes decisões e contra decisões, a fim de atribuir com justiça valores a todos os parâmetros trabalhados nas aulas.

## Parâmetros de avaliação da ESJM

Nos parâmetros de avaliação aprovados pelo grupo de EF da ESJM, para o ano letivo 2012/2013, destacam-se duas grandes áreas: uma área específica, incluindo as atividades físicas, a aptidão física e os conhecimentos, e uma área não específica, das atitudes.

As "Normas de referência para o sucesso", definidas no PNEF, constituem referência para a organização dos objetivos nas diferentes áreas.

Tabela 1 – Sistema de avaliação aprovado e adotado pela ESJM

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

### Áreas específicas

Com uma ponderação de 65% (13 valores) na avaliação final, as atividades físicas, para os 11º e 12º anos, compreendem a lecionação do nível avançado das matérias nucleares, abordadas até ao 10º ano, e de todos os níveis (Introdutório, Elementar e Avançado) das matérias alternativas.

Como explicitámos no planeamento anual (ponto 3.1.3.), são os alunos que escolhem as matérias que desejam aperfeiçoar/desenvolver, sendo obrigatória a lecionação mínima de 6 matérias. O grupo de EF da ESJM definiu como deve ser realizada a escolha:

- Jogos Desportivos Coletivos: 2 matérias (futebol; voleibol; andebol; basquetebol);
- Ginástica ou Atletismo: 1 matéria;
- Dança: 1 matéria;
- Natação Pura;
- Outras: 1 matéria

(Aeróbica, Campismo/Pioneirismo, Canoagem, Ciclocrosse/Cicloturismo, Corfebol, Corridas em Patins, Danças Sociais, Danças Tradicionais Portuguesas, Golfe, Hóquei em Patins, Hóquei 3 em Campo, Jogo do Pau, Judo, Montanhismo/Escalada, Orientação, Prancha à Vela, Râguebi, Basebol/Softbol, Ténis de Mesa, Ténis, Badmington, Tiro com Arco, Vela, etc.).

A área de aptidão física corresponde a 2 valores da nota final, sendo que para a sua ponderação recorrem-se às normas de referência do Cooper Institute (2010) para avaliar os alunos. Se estes conseguirem situar-se dentro dos valores de referência da ZSAF, em todos os testes (Corrida 1 Milha, Abdominais, Extensão dos Braços, Extensão do Tronco, Senta e Alcança, Flexibilidade Ombros), são atribuídos dez valores. Atribuem-se ainda dez valores em função da progressão e excelência, de acordo com os critérios definidos pelo grupo de EF.

A seguinte tabela ilustra essa distribuição de valores.

**Tabela 2 - Atribuição de valores nos testes Fitnessgram**

	<b>Abaixo da ZSAF Sem Prog</b>	<b>Abaixo da ZSAF Com Prog</b>	<b>ZSAF</b>	<b>Prog na ZSAF</b>	<b>Acima da ZSAF</b>
Milha	0	1,5	3	4,5	6,5
Abdominais	0	1	2	3	5
Extensão de braços	0	1	2	3	5
Extensão do Tronco	0	0,5	1	1,5	1,5
Senta & Alcança	0	0	1	1	1
Flexibilidade Ombros	0	0	1	1	1
			10val.		20val.
<b>Legenda:</b> ZSAF – zona saudável de aptidão física					

Sendo um instrumento utilizado para medir e regular os níveis de aptidão física, o Fitnessgram foi adotado pelo grupo de EF para fins de avaliação, a par das

recomendações do PNEF (Jacinto et al., 2001). Contudo, o trabalho desenvolvido pelo núcleo de estágio na ação científico-pedagógica coletiva, intitulada “Avaliação da condição física”, permitiu-nos posicionar essa ferramenta como algo que deveria servir avaliações regulares da aptidão física com fim meramente indicativo. Salientando a falta de motivação de muitos alunos para estes testes, frisamos que no manual de administração do Fitnessgram/Activitygram (Meredith & Welk, 2007) a utilização desse instrumento é direcionada principalmente à promoção de hábitos de atividade física ao longo da vida. Ou seja, apesar da importância de se realizarem os testes de aptidão física, os valores obtidos nos testes não deveriam ser incorporados nas ponderações finais da nota de EF.

Creemos que esta opinião também foi influenciada pela reduzida receptividade à realização dos testes de aptidão física que a turma 12º45 evidenciou ao longo do ano letivo.

Portanto, defendemos a seguinte proposta de avaliação em EF: atividades físicas – 70%; conhecimentos – 10%; atitudes – 20%. Especificamos o aumento no parâmetro das atitudes através da perspectiva de que a EF é um meio que serve não só “o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno”, mas igualmente a educação através da atividade física eclética (Jacinto et al., 2001, p.6). Entende-se que essa distribuição de percentagens permite valorizar o empenhamento motor dos alunos nas aulas, e do mesmo modo, atribuir relevo às suas atitudes que serão determinantes no futuro independentemente da área em que estiverem envolvidos. Esta valorização adquire maior dimensão se se tiver em conta que os alunos desta instituição de ensino se encontram numa fase de transição para o ensino superior ou até para o mercado de trabalho, onde serão fulcrais os valores de autonomia, responsabilidade, respeito mútuo e trabalho em grupo.

A terceira área específica, dos conhecimentos, cuja ponderação foi de 10% na nota final, abrangeu a aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da condição física, da interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais extraescolares, no seio dos quais se realizam as atividades físicas, e dos regulamentos, técnicas de execução e regras de segurança de cada modalidade.

Para avaliar estes conhecimentos, elaborámos e corrigimos o teste escrito aplicado em cada período, que reuniu as matérias abordadas no respetivo período, com a devida supervisão da orientadora pedagógica.

Considerámos as tarefas de elaboração e correção dos testes escritos bastante exigentes, pois o português utilizado teria de ser adequado à compreensão dos alunos e o nível de exigência não poderia ser correspondente à nossa compreensão das atividades físicas, mas antes ao nível do 12º ano. Esta correspondência não foi totalmente alcançada nos primeiros testes aplicados (turmas 12º44 e 12º45), algo que compreendemos através das notas que os alunos obtiveram, pelo que foi necessário adequar a dificuldade e a estruturação dos testes seguintes. Resta afirmar que os testes foram elaborados para um tempo estipulado de 45 minutos.

### Área não específica

**Tabela 3 - Valores das atitudes na avaliação**

<b>ATTITUDES</b>	<b>Autonomia</b> - Realização das tarefas é independente do controlo do professor	0,25	3
	<b>Responsabilidade</b> - Cumprimento das regras estabelecidas	0,75	
	<b>Participação</b> - Empenho na realização das atividades propostas	2	

Como podemos constatar na tabela 3, a autonomia, a responsabilidade e a participação configuram as atitudes, parâmetros avaliados com ponderação de 15% na nota final. A interpretação de cada uma das atitudes foi definida pelo grupo de EF.

Podemos afirmar que apenas um pequeno grupo de alunos da turma 12º45 obteve cotação máxima na autonomia, pois a turma no geral não era autónoma e exigia o controlo permanente das tarefas.

No que respeita à responsabilidade, para além de todas as regras definidas por nós para a disciplina e aquelas definidas pela escola (Regulamento interno, PNEF, normas de utilização das instalações), tivemos em consideração que muitos dos alunos não respeitavam o horário e os tempos de tolerância estabelecidos, como ainda faltavam a muitas aulas. Estes comportamentos corresponderam, principalmente, à turma 12º45.

Estabelecemos aqui uma ligação com o que expusemos nos pontos 3.1.2. (Turma 12º45) e 3.1.4. (Realização e intervenção pedagógica), relativamente ao controlo que deveríamos ter exercido sobre o cumprimento das regras definidas no início do ano letivo e que teria favorecido o clima relacional da turma, ao longo do estágio.

O terceiro item, a participação, representa o nível de envolvimento do aluno em todas as matérias abordadas nas aulas, incluindo as capacidades condicionais. A tabela 4 serve de referência à classificação dos alunos quanto à participação.

**Tabela 4 - Descriminação do parâmetro de avaliação - participação**

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

No geral, a turma 12º45 situou-se na categoria envolvimento esporádico, embora alguns alunos se situassem na categoria 2 e outros na categoria 4. Como afirmámos na avaliação formativa contínua, esta tabela constou em todos os planos de aula e era preenchida preferencialmente durante o trabalho das capacidades condicionais ou logo após a aula terminar, pois nestes momentos sentíamo-nos mais seguros para o fazer consciente e com todas as condições. No entanto, esse preenchimento apenas era feito relativamente aos alunos que se destacavam, devido à dificuldade que evidenciámos para situar todos os alunos numa dessas categorias, em todas as aulas.

Após abordarmos a ponderação das atitudes na avaliação, concluímos que a turma 12º45 acabou por exigir-nos um grande esforço na gestão do processo ensino-aprendizagem, tendo sido necessário entregar à diretora de turma 4 relatórios de comportamento relativos a ocorrências no espaço de aula em que tivemos de assumir uma postura mais rigorosa que o normal.

### **Avaliação das alunas de atestado médico**

Convém referir que, no 1º período, duas alunas da turma 12º45 apresentaram atestado médico permanente (a mesma situação verificou-se no 3º período para uma das alunas), pelo que a avaliação dessas alunas compreendeu diferentes parâmetros de avaliação definidos pelo grupo de EF para casos especiais, nunca descurando os conselhos das orientadoras. A ponderação dos parâmetros de avaliação para as duas alunas foi constituída pelos conhecimentos (85% - 17 valores) e pelas atitudes (15% - 3 valores), nos períodos em que se encontravam impossibilitadas de participar ativamente nos exercícios das aulas. Quando foram reintegradas nos exercícios, os parâmetros foram os mesmos utilizados para os restantes colegas.

No 1º período, a avaliação das duas alunas foi caracterizada pelos 3 testes escritos de 45 minutos e as atitudes, enquanto no 3º período, a única aluna que apresentou atestado médico foi avaliada pelos 2 testes escritos e as atitudes.

Os testes escritos elaborados para as alunas de atestado médico acabaram por revelar o seu descontentamento por não se sentirem tão preparadas como os colegas, o que nos fez perceber que deveríamos ter adotado estratégias para salvaguardar a sua aprendizagem.

Acabámos por revelar dificuldade para integrar as alunas da melhor forma nas aulas. Apesar das mesmas terem observado as aulas, não se solicitaram tarefas específicas que poderiam ter favorecido a aprendizagem dos conteúdos abordados. O fim do ano letivo permitiu averiguar que deveria ter sido dedicada mais atenção a este aspeto, de modo a não prejudicar as alunas.

Se se repetisse o estágio, algumas estratégias que poderiam ser adotadas para assegurar a compreensão das alunas em relação aos conteúdos lecionados seriam:

- A solicitação de tarefas de arbitragem, o que é reconhecido no PNEF (Jacinto et al., 2001), tendo para isso que fornecer documentação de apoio com a informação necessária;
- A realização de relatórios em que os conteúdos abordados eram destacados;
- O preenchimento de fichas de observação;

- A colocação do material (o que chegou a ser solicitado às alunas em questão).

### Avaliação de 3º período da ESJM

Como já referimos, os alunos têm o direito a escolher as matérias de ensino nas quais pretendem aperfeiçoar-se, de acordo com o estabelecido pelo grupo de EF. Com o mínimo obrigatório de 6 matérias que o PNEF exige, a tabela 5 representa as escolhas da turma 12º45 e as restantes matérias incorporadas no planeamento anual.

Tabela 5 - Escolha das melhores matérias respeitantes ao desempenho dos alunos

<b>Categorias</b>	<b>Matérias obrigatórias</b>	<b>Matéria</b>	<b>Matéria</b>	<b>Matéria</b>	<b>Matéria</b>	<b>Nota</b>
<b>Desportos coletivos</b>	2	Futebol	Basquetebol	Voleibol	-----	As 2 melhores
<b>Desportos individuais</b>	1	Atletismo	-----	-----	-----	Atletismo
<b>Dança</b>	1	Não se aplica				Dança moderna
<b>Alternativas</b>	2	Badminton	Ténis	Danças sociais	Basebol	As 3 melhores
						<b>Nota final</b>

Depois de discutirmos os termos de avaliação com a orientadora pedagógica, definimos que aos alunos seria dada a possibilidade de se excluírem as 3 piores notas (nas categorias que assim o permitiam), uma vez que abordámos 9 matérias.

Para a avaliação do 3º período, foram então consideradas as notas do ano letivo, em cada matéria de ensino, incluindo a aptidão física, os conhecimentos e as atitudes, e posteriormente calculada a média.

A reflexão acerca da média final de 3º período teve em conta três fatores:

- Todo o percurso de cada aluno no ano letivo;
- As notas obtidas nos anos anteriores;
- A classificação final da disciplina (a média final desta disciplina, nos 3 anos, poderia alterar-se com a subida de 1 ou mais pontos, caso os alunos o merecessem).

Como é perceptível pelos fatores que tivemos de considerar, a atribuição das notas finais foi um processo moroso, pois todas as ações dos alunos durante o ano letivo tiveram de ser consideradas para que a nota estivesse devidamente justificada e fosse concordante com a realidade.

### **Atribuição de notas**

Ao longo do ano letivo verificámos alguma incompreensão dos próprios alunos em relação às notas atribuídas.

Por força de termos de comparação com as mesmas atribuídas neste ano, pareceu-nos que as notas obtidas pelos alunos em cada matéria, nos anos anteriores, em muitos casos estavam claramente inflacionadas. Esta incongruência que encontrámos, relativamente às notas, levanta-nos a questão sobre se os critérios aplicados por todos os professores de EF da ESJM são iguais, considerando os parâmetros de avaliação estabelecidos pelo grupo da disciplina. Temos de refletir sobre que fatores poderão imperar, em última instância, na atribuição de notas, sabendo que alguns alunos chegam ao 12º ano de escolaridade e apresentam-se com visíveis lacunas como aquelas que se identificaram durante este ano de estágio. Será certamente mais fácil atribuir valores que simplesmente satisfazem os alunos (ou encarregados de educação). Julgamos que aos alunos deve ser dada a oportunidade, desde o início do ensino secundário, de percecionarem as dificuldades que possuem nas matérias de ensino, tanto como as potencialidades e pontos fortes que evidenciam. Se se der esta oportunidade aos alunos, estes estarão mais conscientes das suas necessidades e da sua própria evolução. Mas para que tal seja possível, os professores devem contribuir com uma intervenção que respeite os mesmos critérios definidos pelo grupo de EF e que permita ao aluno estar a par dos aspetos que tem de melhorar.

Apenas um sistema de avaliação bem suportado e justificado, em todos os seus parâmetros, constitui uma importante ferramenta para corresponder aos objetivos que os professores e os próprios encarregados de educação estabelecem para os alunos/educandos. Foi neste contexto que se atribuíram as respetivas notas, nos três períodos, apenas após reflexões bem ponderadas e justificadas.

Numa perspectiva mais abrangente, estamos cientes de que a igualdade de critérios na avaliação deve verificar-se em qualquer ciclo de ensino. Desta forma, expomos a dúvida sobre se a justificação dos parâmetros específicos das notas a atribuir é acessível a qualquer aluno, independentemente do ciclo de ensino em que se encontra. Procurámos interpretar essa justificação das notas como uma ferramenta que tanto serviu a nossa ação de avaliação, como a formação dos alunos, perante a possibilidade destes pretenderem ver as mesmas esclarecidas.

As notas que se atribuem no final do processo ensino-aprendizagem representam um número, uma quantificação para toda a prestação do aluno ao longo do ano letivo. Através das várias trocas de ideias com as orientadoras de estágio foi possível perceber que a grelha de avaliação deve servir como uma ferramenta para essa quantificação, para ajudar a atribuir a nota. Contudo, deve representar apenas um instrumento e não algo que determina resultados imperativos, pois estamos perante indivíduos que foram envolvidos num processo durante todo o ano letivo. Deste modo, a nota deve ser refletida considerando todo o trajeto e evolução do aluno nesse espaço temporal.

### **3.2. Assistência às aulas**

Desde o primeiro período procurámos assistir informalmente às aulas do colega de estágio, com o devido acompanhamento da orientadora pedagógica, pois sabíamos como a observação das aulas e a discussão de vários tópicos relacionados com o decorrer das mesmas poderiam ajudar-nos a aprender e crescer como docentes.

Smith, Kerr e Meek (1993) confirmam esse propósito expondo o modelo de supervisão clínica como uma ferramenta que possibilita recolher dados comportamentais específicos e fornecer ao professor estagiário *feedback* relevante com intuito de ajudá-lo a melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Aqui entende-se uma lógica de preparação das aulas, lecionação e *feedback* fornecido ao professor, na perspectiva de que este possa melhorar a prática e dar continuidade ao processo.

Para tal procedimento ser passível de ocorrer, há que observar e registar os acontecimentos de cada aula, sendo imprescindível o uso de um sistema de observação que seja sistemático e envolva as principais funções de ensino, numa lógica de eficiência do mesmo.

A construção do sistema observacional, utilizado na assistência às aulas do professor estagiário e do professor experiente, surgiu na sequência das observações informais iniciais realizadas com intuito de averiguar os aspetos que necessitavam de ser melhorados, tendo sempre em vista o aumento da eficácia pedagógica. É de salientar que o sistema observacional elaborado foi aplicado a 5 aulas do professor estagiário e 5 aulas do professor experiente.

Com o registo temporal dos acontecimentos de cada aula, pretendeu-se realizar uma observação que permitisse, para além de qualitativamente, analisar quantitativamente determinadas categorias definidas à priori, aquando das observações informais. A análise quantitativa foi realizada pela contabilização e duração das ocorrências, permitindo a obtenção de frequência do mesmo comportamento, caso fosse necessário refletir sobre o mesmo.

O sistema observacional que adotámos integrou 4 categorias provenientes de fichas de registo de Sarmiento et al. (1990):

- *Instrução à Classe* (I) – intervenções verbais ou não verbais relativas à matéria de ensino e à realização do exercício (porquê, para quê, o que fazer e como fazer), sendo fornecida antes da atividade motora dos alunos;
- *Ciclo de feedback* – O *Feedback* (FB) pedagógico é entendido como a reação do professor à prestação motora do aluno ou turma. Um ciclo de FB é considerado completo quando o professor fornece um FB, procede à *Observação* (Ob) da resposta motora consequente a este e torna a fornecer novo FB;

As anotações relativas a esta categoria foram realizadas do seguinte modo: FB/ - o professor fornece *feedback* e não procede à observação; FB+Ob – fornece *feedback* e observa, sem novo *feedback*; FB+Ob+FB – realiza o ciclo completo de *feedback*. No caso de o professor completar um ciclo e realizar novamente a observação ao aluno ou à turma, apenas deve ser apontado um novo ciclo se à mesma for adicionado um novo

*feedback*. É exemplo: FB+Ob+FB+Ob – corresponde a apenas 1 ciclo; FB+Ob+FB+Ob+FB – corresponde a 2 ciclos.

- *Organização* – Intervenções da vida na classe, como por exemplo os deslocamentos dos alunos, indicações à colocação de materiais, formação de pares ou grupos, tanto no início como no fim da atividade. Inclui as situações em que o professor coloca material;
- *Prática (P)* – Os períodos em que mais de 50% da classe está empenhada em tarefas motoras solicitadas pelo professor, estejam ou não relacionadas com os objetivos de aprendizagem.

À exceção da categoria *Ciclo de Feedback*, onde é registado o momento de ocorrência, as categorias que constam nas fichas de registo são caracterizadas pelo apontamento dos tempos inicial e final de cada episódio.

Os procedimentos de observação foram divididos em 2 fases distintas. Na primeira fase realizou-se observação a dez aulas do colega estagiário, sem instrumento de observação, de modo a visualizar e identificar possíveis erros ou comportamentos/intervenções menos corretos em que o colega deveria melhorar a prática letiva. Todas as aulas em que se realizou observação informal foram acompanhadas pela orientadora pedagógica, com quem se discutiram parâmetros a melhorar pelo colega estagiário. Como referimos no ponto 2. (Enquadramento do estágio pedagógico), as observações informais foram tão relevantes como as formais, tendo em conta as aprendizagens que se nos proporcionaram a partir da discussão com as orientadoras.

Posteriormente à observação e registo de notas, foi efetuado o balanço da aula entre o colega e a orientadora. Na segunda fase, aplicou-se o sistema observacional para identificar e analisar especificamente a atuação do professor perante a sua turma, tanto no caso do professor estagiário, como no caso do professor experiente. Desta forma, o colega estagiário foi notificado acerca dos aspetos que necessitava de melhorar, no sentido da eficiência do processo de ensino. Foi ainda possível analisar o perfil de atuação do professor experiente, o que representou uma mais-valia para o nosso processo evolutivo por proporcionar diferentes estratégias e perspetivas de ensino, e a comparação dos dados obtidos nos primeiro e segundo casos.

Após a realização de cada observação, procedeu-se ao respetivo balanço com intuito de efetuar uma análise global e reflexiva acerca dos comportamentos observados e respetivos efeitos no processo ensino-aprendizagem.

As médias ponderadas obtidas em cada parâmetro permitiram averiguar que não houve grande diferença nos dados registados, com a exceção a figurar naquele que à partida constituía o parâmetro em que o colega estagiário necessitava de melhorar de forma mais evidente: a ocorrência relativa dos ciclos de FB.

Por parte do colega estagiário foi visível a maior facilidade em fornecer ciclos completos de FB durante o trabalho das capacidades condicionais, pois este encontrava-se mais automatizado pelos alunos, o que lhe permitia intervir com maior frequência e eficácia. A estratégia de posicionamento no espaço, por parte da professora experiente, resultou em maior percentagem de ciclos completos de FB. Enquanto o colega estagiário adotava um posicionamento que lhe permitisse observar o comportamento dos alunos e interromper as situações algumas vezes para fornecer FB, em situações de jogo simultâneas, a professora experiente dedicava mais tempo ao controlo de cada situação de jogo ou de cada conjunto de alunos, sendo perceptível a maior frequência com que interrompia e intervinha no jogo para transmitir aos alunos o que seria necessário corrigir.

Relativamente aos parâmetros que serviram para registo de duração relativa, é importante referir que as duas turmas da professora experiente, que foram observadas, evidenciaram rotinas de transição entre tarefas e de cumprimento de regras da disciplina de EF, que permitiram compensar, em algumas aulas, intervalos de tempo mais extensos dedicados a tarefas de organização ou a instruções. Este facto obriga a considerar a importância de todo o trabalho que deve ser desenvolvido ao longo do ano letivo, por parte de qualquer professor.

Comparando as restantes médias obtidas pelos professores experiente e estagiário, verificou-se que, apesar das diferenças serem subtis, o último apresentou menor tempo de instrução e maior tempo de prática durante as suas aulas. Contudo, o tempo

despendido em organização da classe foi superior ao que foi evidenciado nas aulas da professora experiente.

Como este constituiu um trabalho de observação da prática pedagógica, menciona-se uma medida que foi possível observar por parte de alguns professores, durante o ano letivo. Essa era caracterizada pela opção de terminar a aula antes do tempo útil determinado. Esta opção conduz necessariamente ao levantamento de prós e contras. Por um lado, a opção poderá satisfazer os alunos que preferem conviver com os amigos em tempo de intervalo, poderá igualmente premiar o esforço e empenho dos alunos durante essa aula ou compensar os mesmos por uma aula mais exigente, e até conceder mais tempo de transição para uma aula em que tenham teste de avaliação. Por outro lado, retira aos alunos a possibilidade de rentabilizarem mais tempo em atividade física (que cada vez mais é escassa e importante nos nossos jovens) relacionada com a matéria, reduz ou retira a possibilidade daquele aluno menos proficiente realizar com sucesso uma ação que para ele acaba por ser tão importante, ou até o surgimento de uma dúvida pertinente e importante para a evolução dos alunos. É uma medida que deve ser analisada pois pode representar um grande fator motivacional para os nossos alunos, quando utilizada estrategicamente.

Foi necessário mentalizarmo-nos no início de que o nosso papel de observadores não poderia interferir com a gestão das aulas do colega estagiário, tendo em conta que numa das primeiras aulas a que assistimos, fomos buscar material que estava em falta para a aula do nosso colega e isso interferiu com a própria dinâmica da aula. Após o sucedido, foi acordado com a orientadora que não assistiríamos às aulas do colega de estágio até que tivéssemos a noção do respeito pela ação do professor estagiário no seu espaço de aula e de todas as dinâmicas que se criam neste contexto.

A escolha da professora experiente a observar baseou-se em dois fatores: para além de ser uma das docentes com mais anos de serviço na ESJM, verificou-se que o horário de lecionação a algumas das suas turmas permitia realizar as observações formais. Contudo, deveríamos ter observado, pelo menos, mais um professor, para verificar em que áreas seria necessário um trabalho mais aprofundado, adquirir conhecimentos a partir da experiência dos docentes, assimilar diferentes perspetivas e estratégias

pedagógicas, e ainda, para comparar os perfis dos docentes com o perfil do colega estagiário.

Se se repetisse o estágio pedagógico, seriam realizados alguns procedimentos para tornar a tarefa de assistência às aulas mais completa e benéfica para a formação. Embora estejamos conscientes do esforço suplementar que seria necessário, procederíamos à análise do mapa das instalações com maior antecedência, para que se averiguassem quais os professores mais experientes e que apresentavam horário de lecionação concordante com o horário das tarefas de estágio; procuraríamos conhecer superficialmente, numa fase prévia, a dinâmica do processo de ensino de mais alguns docentes, com intuito de averiguar se seria pertinente proceder à observação formal das suas aulas; e escolheríamos dois professores experientes com diferença substancial no número de anos de serviço, para que a nossa aprendizagem abrangesse comportamentos pedagógicos mais diversificados.

As observações realizadas ao professor estagiário permitiram rever num colega de mestrado o desempenho no processo ensino-aprendizagem e, por conseguinte, permitiram pôr a descoberto a necessidade de melhorar em muitos aspetos, sendo que alguns desses só foram perceptíveis através de uma observação mais rigorosa.

É possível consultar o sistema observacional no anexo P.

## **4. ATIVIDADES DE NATUREZA CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA**

### **4.1. Ação científico-pedagógica individual**

A ação científico-pedagógica individual (ACPI) que desenvolvemos, intitulada “Danças Sociais: Proposta de uma Abordagem Prática”, surgiu com o intuito de corresponder a um pedido expresso pelo grupo de EF, e de dar continuidade ao módulo da ação científico-pedagógica coletiva do ano passado, desenvolvida pelo anterior núcleo de estágio da ESJM, denominada “Laboratório de Atividades Rítmicas Expressivas – da teoria à prática”.

O desenvolvimento desta ação envolveu pesquisa bibliográfica sobre o tema, a preparação e exposição de uma apresentação ao grupo de EF, a elaboração de um artigo e ainda de um poster, que foi apresentado no Seminário Internacional de Desporto e Ciência 2013.

Constituindo matéria nuclear e obrigatória do PNEF, as ARE, nas quais se inclui a dança social, representam uma das áreas em que urge atuar, enquanto agentes responsáveis pela formação eclética dos alunos. Os docentes de EF devem, portanto, abordar as “atividades físicas expressivas, nas suas dimensões técnica, de composição e interpretação”, com intuito de “assegurar o aperfeiçoamento dos jovens nas atividades físicas (...), através de formação específica e opcional, num conjunto de matérias que garanta o desenvolvimento multilateral e harmonioso da aptidão física” (Jacinto et al., 2001, p.10).

Rosado (2007) destaca que ainda muitos docentes se apresentam relutantes em lecionar a matéria de ARE. Uma das possíveis explicações para este facto é a fraca formação (ou até mesmo ausência desta) dos docentes nesta área. Como tais dificuldades são facilmente associadas às lacunas de muitos professores, no que respeita à necessidade de maior desenvolvimento da definição do contacto relacional, Hart (2010) especifica que as danças sociais permitem fomentar a interação com o par do sexo oposto, de um

modo não-agressivo, envolvendo os papéis socialmente aceites de ambos os géneros, numa relação espacial de mútuo respeito.

As danças sociais estão presentes no programa curricular desde o 3º ciclo até ao ensino secundário, enquanto conteúdo alternativo. Segundo Jacinto et al. (2001), este tipo particular de dança contribui para o desenvolvimento global do aluno, pela acessibilidade das atividades que são passíveis de serem dinamizadas com poucos recursos e que permitem intervir significativamente para a sensibilidade dos alunos.

Hart (2010) defende que as danças sociais são um excelente meio de conduzir os alunos ao desenvolvimento dos seus quatro domínios de aprendizagem: a combinação da dança com a música permite estimular o domínio afetivo; o trabalho de solo, os padrões de dança e a estratégia envolvem o domínio cognitivo; os domínios psicomotor e de condição física são intrínsecos ao próprio exercício de dança. Este autor acrescenta que o maior benefício das danças sociais em EF poderá evidenciar-se na aprendizagem de habilidades não-competitivas que permanecem nos hábitos de vida dos estudantes e reforçam os valores sociais.

Conciliando o pedido dos professores de EF a estes argumentos, entendemos como pertinente contribuir para a consolidação e partilha dos conhecimentos, na área específica das danças sociais, desenvolvendo uma abordagem prática que tivesse aplicabilidade posterior, por parte dos mesmos, aquando da lecionação das ARE.

Após a auscultação informal ao grupo de EF, procedeu-se ao enquadramento do tema, através de uma revisão bibliográfica e de uma análise ao PNEF, para depois desenhar a proposta de abordagem prática.

Tendo em conta a experiência e os conhecimentos adquiridos na licenciatura em Educação Física e Desporto, decidimos abordar uma dança social de nível introdutório (Valsa lenta) e outra de nível elementar (Chá-Chá-Chá) que representassem uma estruturação contínua de aprendizagem desta matéria, para permitir aos professores atuar perante os níveis de aprendizagem que os seus alunos evidenciam. Devido à Rumba cubana ser de nível avançado e ao escasso tempo previsto para a dinamização da ACPI, esta apenas foi incluída na proposta de unidade didática.

Esta proposta foi enquadrada, contextualmente, de um mesmo modo que uma aula decorrente do planeamento anual. Perante este cenário hipotético, desenvolvemos a proposta supondo-se um tempo útil de aula de 75 minutos, numa unidade didática de 5 aulas. Para concretizar a proposta incluímos várias estratégias pedagógicas que os professores podem aplicar na sua lecionação.

Elaborámos igualmente uma proposta de aula de 75 minutos em que refletimos sobre a ordem de apresentação dos conteúdos.

É possível consultar a proposta de UD de abordagem prática às danças sociais no anexo Q.

No que respeita a dinamização da ACPI, começámos por apresentar um *powerpoint* que expôs a estruturação das danças sociais pela perspetiva do PNEF, a nossa proposta de abordagem das três danças sociais já referidas em 5 aulas (e a respetiva estruturação das aulas), um exemplo de aula de 75 minutos desta matéria, a postura do senhor e da senhora nas danças latinas e nas danças modernas/clássicas, e ainda o passo básico e a contagem dos tempos na valsa lenta e no chá-chá-chá. Procedemos depois à parte prática, onde abordámos passos das respetivas danças sociais com a participação de alguns docentes do grupo de EF.

Como é perceptível, procurámos abranger os dois tipos específicos de danças sociais expostos no PNEF, integrando, pelo menos, uma dança social moderna/progressiva e outra latino-americana/não-progressiva.

### **Apreciações gerais**

A realização da ACPI conduziu-nos à apreciação de que, apesar dos docentes terem manifestado a sua satisfação, a fraca preparação para a dinamização da ação foi evidente no resultado final. Averiguámos que a preparação geral da ação deveria ter sido mais cuidada, pois a planificação revelou-se demasiado ambiciosa e os conteúdos apresentados deveriam ter sido mais treinados e assimilados. Deveríamos ter dedicado mais atenção às dinâmicas específicas de lecionação deste tipo de conteúdos. Os aspetos

que a reflexão nos permitiu salientar são: a nossa disposição no espaço, em relação aos docentes participantes e aos que apenas estavam a assistir; da mesma forma, a disposição dos participantes em relação aos professores que estavam a assistir; a exposição dos passos das danças deveria ter respeitado um ritmo mais pausado para favorecer o acompanhamento dos professores; a demonstração imediata do passo básico das danças, na sua globalidade e com acompanhamento da contagem, não favoreceu a compreensão do mesmo por parte dos participantes que não estavam familiarizados com esse; a utilização mais eficiente da música.

No nosso entendimento acabámos por subestimar o trabalho e os ensaios que deveríamos ter realizado para que a ação tivesse decorrido como se pretendia. Como referimos no ponto 3.1.3.1. (Planeamento das unidades didáticas), a elaboração de um cronograma, englobando todas as tarefas do estágio, teria sido vantajosa para cumprir os prazos e o restante trabalho que careceu, como um poster para informar antecipadamente o grupo de EF acerca da temática da ação.

No fim da ação aplicámos um questionário pós-intervenção para os professores preencherem, no sentido de garantir um instrumento de avaliação da ação. A análise e interpretação dos dados obtidos nos questionários conduziram-nos à afirmação de que, apesar das nossas falhas, esta ação individual registou um balanço geral positivo e permitiu dar um contributo ao grupo de docentes de EF da ESJM, no que à lecionação da matéria de danças sociais diz respeito.

Esta foi uma excelente oportunidade para dar um contributo aos docentes numa área em que ainda muitos se apresentam relutantes em atuar, devido a motivos de insegurança ou ainda por necessitarem de entrar em contacto com outras metodologias de ensino desta matéria. O facto de, aproximadamente, apenas um terço do grupo de professores de EF ter participado na parte prática, demonstra exatamente essa situação.

Esta ação individual acabou por contribuir para a prática letiva, pois realçou o que teríamos de melhorar na abordagem das danças sociais nas nossas turmas. O facto de termos desenvolvido esta ação para um público-alvo mais preparado e recetivo aos conteúdos de ARE, proporcionou-nos as condições ideais para apenas focarmos a nossa intervenção em aspetos mais relacionados com a gestão do material, a estruturação da

matéria e o tipo de *feedbacks* fornecer, sem termos de preocupar-nos com a gestão de comportamentos desviantes.

#### **4.2. Ação científico-pedagógica coletiva**

Um dos objetivos definidos para a ação científico-pedagógica coletiva (ACPC) foi a criação de um laboratório (entenda-se por espaço de debate) recetivo à reflexão de temas pertinentes no meio escolar, envolvendo para tal um trabalho conjunto de todos os núcleos de estágio, o contributo de profissionais ligados às áreas específicas que se desenvolveram e a participação dos professores de EF da Região.

A par da ACPI, esta ação requereu uma pesquisa bibliográfica sobre o tema desenvolvido, o tratamento de dados obtidos por questionário, a elaboração de um documento geral e de um artigo e a apresentação do trabalho desenvolvido a docentes da disciplina. No entanto, o nível de organização da ação foi de uma complexidade claramente superior, desde logo devido à necessidade de todos os núcleos de estágio coordenarem inicialmente os trabalhos segundo um tema global para, posteriormente, contarem com a colaboração dos respetivos especialistas convidados.

O tema escolhido para a ACPC foi “A Avaliação em Educação Física”, enquanto o nosso núcleo de estágio desenvolveu o subtema “A Avaliação da Condição Física”. A pertinência deste subtema parte da importância de analisar e interpretar o desempenho dos alunos nos testes de aptidão física, para que aos mesmos possa ser fornecida uma orientação concordante com as competências de estilo de vida saudável que se pretendem desenvolver. Como Gonçalves, Albuquerque e Aranha (2010, p.17) referem, 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”, o que nos suscitou o interesse de refletir sobre a otimização/avaliação da condição física.

No trabalho desenvolvido, para além do foco sobre os conceitos de avaliação e de condição física, um dos nossos objetivos centrou-se em expor o tópico da condição

física como meio para a aquisição de hábitos saudáveis e as respectivas recomendações de entidades internacionais e do PNEF (Jacinto et al., 2001) na vertente da saúde. Outro objetivo compreendeu a apresentação da aptidão física enquanto conteúdo da disciplina de EF, pelo que verificámos as vantagens e os inconvenientes desse tipo de avaliação e o que os testes de aptidão física que os autores recomendam para aplicar no meio escolar. Com o objetivo de refletir/propor formas de otimização/avaliação da condição física, nas aulas de EF, citámos autores com propostas de metodologias e instrumentos direcionados a este tipo de avaliação, o que contribuiu para elaborarmos e distribuímos o questionário com o qual reunimos dados acerca do que os professores implementam nas suas aulas.

A pesquisa efetuada evidenciou que o princípio inerente à avaliação da aptidão física e à atividade física deve ser a promoção da prática regular e recreativa de atividade física que conduza à participação em atividades físicas ao longo da vida (Wiersma & Sherman, 2008). Segundo os autores, a avaliação da aptidão física pode ser uma experiência positiva e divertida, quando aplicada numa perspetiva de compreensão do currículo de EF e dinamizada num ambiente positivo. No entanto, os mesmos realçam que esta tem vindo a ser caracterizada negativamente, ao longo das últimas cinco décadas, devido à importância atribuída aos resultados dos testes como motivo único de categorização do nível de condição física dos alunos.

Rodrigues, Bezerra e Saraiva (2005) evidenciam que a sedentarização, característica do mundo contemporâneo, explica a diminuição dos níveis de aptidão física dos jovens. Nesse sentido, a condição física geral deste escalão etário deve ser trabalhada nas escolas, sendo a disciplina de EF um meio privilegiado para promover a prática da atividade física e, por conseguinte, as atitudes e os comportamentos concordantes com hábitos de vida saudáveis.

Na tentativa de estabelecer uma ligação entre os conceitos aptidão física, saúde e bem-estar, Chomitz et al. (2011) asseguram que um aluno que apresente uma boa condição física será mais propício a apresentar níveis superiores de saúde em geral, o que, por sua vez, tem sido comprovado como contributo para o desempenho académico.

Arday et al. (2011) destacam o facto de 220 minutos semanais de EF representarem um estímulo suficiente para melhorar a condição física dos alunos, sobretudo a componente da capacidade aeróbia que está fortemente relacionada com a saúde cardiovascular nas crianças e adolescentes. O estudo destes investigadores suscita a reflexão acerca do cumprimento da carga letiva da disciplina de EF, mas também acerca da importância de garantir que a carga letiva semanal estabelecida seja suficiente e a sua distribuição seja congruente com o alcance dos benefícios da prática da atividade física para a saúde e elevação da condição física. Fica a dúvida sobre se essas condições se verificam atualmente.

Enquanto conteúdo da disciplina, o PNEF contempla a componente da condição física com um programa comum para cada ciclo de escolaridade, que inclui o desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas (resistência, força, flexibilidade e destreza geral) e a aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da condição física (Jacinto et al., 2001). Para sermos mais concretos, o PNEF do ensino secundário aborda a aptidão física dos alunos, numa ótica de melhoria da saúde e do bem-estar, incluindo como uma das finalidades a elevação e manutenção das capacidades motoras, e o aumento da performance energético-funcional e sensoriomotora em trabalho muscular diversificado com variações de duração, intensidade e complexidade.

Como já foi exposto no ponto 3.1.6. (Avaliação) deste relatório, o programa curricular guia-se pelos valores que balizam a ZSAF, da bateria de testes Fitnessgram, como referência para o processo de avaliação da aptidão física.

No que concerne às vantagens e inconvenientes da avaliação da aptidão física na disciplina, alguns autores como Silverman, Keating e Phillips (2008), consideram favorável a aplicação desse tipo de testes na escola. Estes autores apresentam as seguintes razões: a compreensão dos conceitos atividade física e aptidão relacionada com a saúde, por parte dos alunos (deve constar no currículo); a possibilidade dos professores ensinarem aos alunos as várias formas de atividade física existentes e como estes podem melhorar cada componente da aptidão relacionada com a saúde. Por outro lado, autores como Wiersma e Sherman (2008) contra-argumentam com a ideia de que os testes podem constituir desconforto para os alunos que não estão habituados a

realizar determinado tipo de esforço físico, devido a não praticarem atividade física regularmente, acrescentando que os testes podem originar desmotivação em caso de comparações com os resultados dos colegas.

Apesar da literatura não reunir um consenso acerca da avaliação da aptidão física no meio escolar, a nossa posição está de acordo com o que assumimos no ponto 3.1.6., aquando da exposição dos parâmetros de avaliação da ESJM. Os testes de aptidão física devem constituir um processo regular em EF, para o professor poder informar o aluno e aconselhá-lo sobre o que este pode melhorar para adotar hábitos de vida saudável. Porém, os resultados dos testes não devem ser contabilizados para avaliar o desempenho do aluno na disciplina.

Quanto à aplicação dos testes de aptidão física nas aulas, Ernst et al. (2006) aconselham três aspetos: auxiliar os alunos no sentido de administrarem os testes a si próprios; a interpretação dos resultados; e a construção de perfis de aptidão para um planeamento de um programa personalizado e para a vida. De acordo com os mesmos autores, o uso apropriado do Fitnessgram implica:

- Realizar os testes individualmente para que os alunos avaliem o seu próprio nível de aptidão;
- Disponibilizar os testes a todo o grupo de professores (constar no currículo do aluno); Otimizar os testes pessoais para permitir que os alunos possam estabelecer os seus níveis de desempenho, de forma privada;
- Melhorar os testes individuais para que os alunos possam determinar os seus níveis de performance;
- Passar os valores da zona saudável aos alunos e os tipos de atividade para alcançá-las;
- Auxiliar os alunos no acompanhamento dos resultados ao longo do tempo.

Os autores mencionam outros aspetos como dar prioridade à confidencialidade dos resultados das avaliações e à auto comparação dos resultados ao invés da comparação entre alunos, para assim incentivar e encorajar os mesmos.

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

O que a literatura nos mostrou ser consensual é o entendimento de que, para a avaliação da aptidão física não surtir o efeito contrário ao que se pretende, deverá ser fomentado um ambiente acolhedor e divertido em que se respeitem as capacidades individuais de cada aluno, com o cuidado de explicar o processo que está a ser conduzido e motivar para a autossuperação.

O nosso objetivo de refletir acerca de formas de otimização/avaliação da condição física conduziu-nos a propostas metodológicas e instrumentos de avaliação defendidos por alguns autores. Silverman et al. (2008) sugerem uma unidade didática de educação para a condição física nas escolas secundárias, referindo que, após os testes de aptidão física, os alunos podem realizar uma análise dos seus pontos fracos e fortes, e, posteriormente, desenvolver um plano de desenvolvimento da condição física. Os autores argumentam que o professor pode ainda planejar uma aula onde os alunos avaliam e analisam a sua força e resistência abdominal, para depois projetarem atividades no sentido de desenvolver essa componente de aptidão relacionada com a saúde, nunca descurando a supervisão do docente.

Por sua vez, Lloyd et al. (2010) propõem um modelo multidimensional e interativo com o principal propósito da “alfabetização física”, algo que os programas e as iniciativas efetuadas na disciplina deveriam possuir. A prática de avaliar única e exclusivamente a aptidão física dos jovens não tem tido as repercussões desejadas por esta ser apenas umas das peças do puzzle da “alfabetização física”. Por isso propõe-se que não se excluam os testes de aptidão física em crianças, mas não se deverá proceder à sua avaliação de forma isolada dos outros domínios: comportamentos da atividade física; *skills* motores fundamentais; consciência do conhecimento e compreensão (Lloyd et al., 2010). Segundo estes autores, há necessidade de um modelo de avaliação mais robusto e integrado da aptidão física na EF.

Estas propostas metodológicas constituem importantes sugestões, apesar de nos conduzirem a determinadas reflexões. Se os alunos beneficiarem não só do apoio do seu professor, como também da família, para iniciarem ou incrementarem a prática regular da atividade física em idades mais suscetíveis à implementação desse hábito, o ensino secundário poderá ser caracterizado pela maior maturidade e compreensão dos alunos em relação à necessidade de participação em atividades físicas. Isto implica que o esforço seja não só da escola, mas igualmente do docente, do encarregado de educação e da comunidade.

De acordo com a literatura, a clássica forma da avaliação da aptidão física que tem sido implementada nas escolas, até à data, não tem sido muito eficaz na promoção da atividade física e de estilos de vida saudável ao longo da vida e, tendo a perceção que os indivíduos da sociedade contemporânea, nomeadamente os jovens, estão cada vez mais sedentários e obesos, é pertinente questionar a utilidade deste formato de avaliação na escola. Levantam-se questões, tais como:

- Qual a verdadeira utilidade e potencialidade do modelo de avaliação isolado da aptidão física?
- Quais os resultados que advêm deste modelo; qual o tipo de alunos que pretendemos formar?
- Qual a alternativa ao modelo de avaliação isolado?
- No caso de adotarmos o modelo da “alfabetização física”, como operacionalizamos a avaliação integrada da aptidão física?
- É possível o controlo individual do desempenho dos alunos?

Estas são questões vitais sobre as quais os agentes educativos, sociais e governativos deverão debruçar-se seriamente, no sentido de intervir de forma conjunta, para inverter os índices de sedentarismo, obesidade e de pouca participação desportiva que se intensificam de ano para ano.

Relativamente aos instrumentos de avaliação, Meredith e Welk (2007) destacam a bateria de testes Fitnessgram, que já foi referida no ponto 3.1.6. (Avaliação) por ser adotada pelo grupo de EF da ESJM para a avaliação da aptidão física. Kemper e Mechelen (1996) salientam o EUROFIT como o esforço europeu de estabelecer uma

forma de avaliação em vários países, em conjunto com o *Council of Europe*, de modo a construir, avaliar e promover em grande escala uma bateria de testes de aptidão física para crianças com idade escolar.

Após o enquadramento e a contextualização do nosso tema, através de bibliografia, construímos um questionário de administração direta para recolher informações acerca da importância do trabalho/avaliação da condição física atribuída por 46 docentes provenientes de 6 escolas da RAM (do âmbito do estágio pedagógico) e assim aprofundarmos a nossa reflexão. As perguntas incluíram as formas de trabalho da condição física que os docentes utilizam nas suas aulas, os instrumentos mais utilizados para avaliar esta componente, que carga horária semanal deveria ser dedicada ao seu desenvolvimento, a importância atribuída pelos mesmos a esta componente da avaliação, quais as principais dificuldades na sua implementação, como planeiam o desenvolvimento da condição física ao longo do ano e de que forma esta é administrada durante as aulas.

Este questionário acabou por ser um dos elementos mais importantes de todo o trabalho, pois da sua aplicação resultaram os dados que nos transmitiram o modo como os professores afirmam trabalhar/aplicar os aspetos da avaliação da aptidão física nas aulas. Esses dados viriam a constituir um grande contributo para a nossa reflexão e para suscitar a reflexão por parte dos professores participantes na apresentação do nosso módulo. Todavia, reconhecemos que o questionário deveria ter sido elaborado com maior antecedência para poder ser validado e focar eficazmente os aspetos mais pertinentes.

O trabalho permitiu-nos chegar a algumas conclusões que devemos realçar. O processo de avaliação da aptidão física, interpretado como ferramenta de regulação a aplicar na disciplina de EF e como meio de intervenção para a promoção de hábitos de vida saudável, permite ao professor atuar no sentido de que os alunos tenham um desempenho académico favorável e prolonguem os comportamentos adquiridos na formação para o resto da vida. Porém, os estudos referem que se os professores não estiverem seguros quanto à administração dos testes, se a sua aplicação não for autêntica, se os alunos não forem informados acerca dos procedimentos e motivados para atingirem valores de autossuperação e, se os resultados não forem acompanhados

de orientação por parte do professor, a avaliação da aptidão física será um mero processo de rotina do qual não serão retirados os devidos benefícios para os alunos.

O trabalho e avaliação da condição física deverão seguir uma metodologia específica, de modo a que não se utilizem os resultados dos testes de aptidão física somente para apurar os mais aptos ou menos aptos, mas também promover e estimular uma “educação” para uma boa condição física (sendo algo que deve estar planeado e discriminado na unidade didática).

A escola não deverá assumir total responsabilidade na promoção de hábitos e estilos de vida saudável, mas deverá antes haver um esforço da família e da comunidade envolvente.

A avaliação da aptidão física no meio escolar é um tema que não reúne consenso na literatura. Porém, os atuais programas curriculares de EF são unânimes ao considerar o trabalho das várias componentes da condição física como uma das principais finalidades da disciplina e intrínseco à atividade motora, tendo como grande argumento a elevação das capacidades condicionais numa ótica de saúde e bem-estar.

Os dados recolhidos junto dos respondentes indicaram-nos que a carga letiva semanal necessária para o trabalho harmonioso da condição física dos alunos deveria ser de 4,5-6 horas. A maioria dos respondentes concorda com a aplicação do Fitnessgram para avaliar a aptidão física, apontando as normas de aplicação como a principal dificuldade. As principais dificuldades de aplicação do Fitnessgram, indicadas pelos docentes discordantes e concordantes com a sua aplicação, coincidem com a literatura, na medida em que é difícil controlar os resultados individuais dos alunos ou responsabilizar os seus pares pelo mesmo. Apesar de alguns docentes considerarem que a condição física não deve ser avaliada como matéria de ensino, a maioria defende que esta avaliação continuará a ser pertinente mesmo se a nota da disciplina deixar de ser ponderada na média dos alunos, o que espelha a importância que este tipo de avaliação representa, em concordância com o que está exposto sobre a condição física no PNEF. Deduzimos que, para os docentes, a avaliação da condição física continuará a constituir um veículo promotor da atividade física, saúde e bem-estar.

A forma da avaliação da aptidão física implementada nas escolas, até à data, não tem as repercussões desejadas na promoção de estilos de vida saudável, pelo que urge questionar o formato atual de avaliação caracterizado por ser uma aferição isolada das restantes componentes. Um exemplo de alternativa ao modelo isolado de avaliação atual da aptidão física seria a realização dos testes integrados em conteúdos das matérias abordadas. Considerando o teste da aptidão aeróbia, poder-se-ia incorporá-lo numa corrida de meio fundo do atletismo, em que se conjugassem os conteúdos dessa disciplina com as diretrizes do respetivo teste, nomeadamente a necessidade de dosear o esforço e estabelecer uma estratégia para a corrida, a compreensão da amplitude e da frequência da passada, a importância da respiração correta, entre outros.

Entendemos ser necessária maior investigação para encontrar modelos de avaliação operacionalizáveis, pelo que esta temática deverá ser alvo de reflexão e estudo no sentido de atuar de forma mais eficaz nos hábitos e na aptidão dos jovens, sendo a disciplina de EF, não o único, mas um dos meios privilegiados para o efeito. Em trabalhos futuros, seria importante proceder a uma investigação com o propósito de inquirir alunos e ex-alunos para questionar se as experiências da otimização da condição física no ensino secundário foram positivas e enriquecedoras. Outra possibilidade seria averiguar se os jovens continuam a prática de atividade física após a conclusão do ensino secundário.

### **Apreciações gerais**

O balanço do nosso módulo da ACPC foi positivo, sendo de apontar alguns itens que consideramos pertinentes.

Responsabilizámo-nos igualmente pela divulgação da ACPC e, mais concretamente, do nosso módulo ao Senhor Presidente da ESJM, Dr. Jorge Moreira, de modo a envolver o principal representante da escola que nos acolheu para realizarmos o estágio pedagógico, num espaço de cariz científico e reflexivo e assim mostrarmos o trabalho que desenvolvemos nesta atividade.

A decisão sobre o espaço onde decorreria o nosso módulo foi mais complexa do que se julgava, pois o atraso nas tarefas iniciais conjuntas que envolveram todos os estagiários não permitiu requisitar antecipadamente a Sala de Senado, no piso -2. Deste modo, as possibilidades de ocupação do espaço na reitoria e do anfiteatro 1, na Universidade da Madeira, dependeriam do número de inscrições registado. O que nos leva a outro ponto importante na organização da ACPC, o facto de ter sido decidido que a validação da participação dos professores na ação envolveria o seu pagamento. Esta decisão foi tomada para garantir que os inscritos compareceriam nos dias dos respetivos módulos para os quais tinham feito inscrição.

Contámos com a intervenção de preletores e professores convidados de 4 escolas diferentes para a mesa redonda, o que só se conseguiu através de procedimentos que nos exigiram uma constante atuação cuidada e rigorosa. O contacto com estes intervenientes foi estabelecido via *e-mail*, o que subentendeu uma abordagem sempre cuidada que contribuiu para persuadir os mesmos a enriquecer o nosso módulo com os seus conhecimentos e experiência de ensino, na área da avaliação da aptidão física. Acrescentamos que os professores participantes na mesa redonda representaram os 3 ciclos de ensino, sendo essa uma das nossas intenções iniciais.

Para a apresentação teórica tivemos de nos preparar e treinar o texto até algumas horas antes da sua realização. Embora pudéssemos ter praticado mais a apresentação, consideramos que esse esforço foi recompensado e julgamos que deveríamos ter procedido do mesmo modo para a ACPI.

O tempo estipulado para a nossa apresentação teórica foi cumprido na íntegra, tendo esta sido clara e sucinta nos conteúdos. Para isso contribuíram a pouca informação que os diapositivos apresentaram e os gráficos simples e de visualização acessível usados para mostrar os dados obtidos através do questionário.

Relativamente à intervenção dos convidados no nosso módulo, a preleitora convidada, Professora Doutora Ana Rodrigues, contribuiu para o desenvolvimento do tema através da abordagem de tópicos mais específicos e concretos, relativos à avaliação da aptidão física. Consideramos que foi importante a coordenação com a preleitora no que respeita aos conteúdos que seriam abordados nas duas primeiras comunicações do módulo.

Quanto à mesa redonda, os professores convidados efetuaram comunicações concordantes com o que havia sido previamente estabelecido, o que contribuiu para a exposição de dados acerca dos índices de atividade física nos contextos nacional e internacional, de exemplos práticos de formas de desenvolvimento da condição física e da avaliação da aptidão física, e ainda do que ocorre no contexto escolar em que se encontram. As comunicações destes professores basearam-se na exposição oral e na exposição por suporte digital.

Tendo em conta que o cerne deste módulo era o debate e a confrontação de ideias, esperávamos maior adesão da plateia ao mesmo, embora o moderador e os professores convidados da mesa redonda tenham contribuído grandemente para a exposição de ideias, como havíamos previsto. Uma das estratégias que poderia ter sido utilizada para promover o debate e que poderia incitar maior participação por parte dos professores presentes seria a organização da 2ª parte do módulo em painéis. A estruturação em plenário poderá ter inibido a plateia relativamente à exposição de questões durante o debate. Outro aspeto que poderia ter contribuído para o debate era a nossa exposição de questões, algo para o qual a orientadora cooperante já nos tinha incentivado.

Os principais pontos positivos a destacar do nosso módulo, são: a integração do espaço de mesa redonda na sua estruturação, o que contribuiu para a riqueza da mesma, através das perspetivas dos professores de EF de 4 escolas; a divulgação de resultados concretos acerca de questões pertinentes na avaliação da aptidão física; a exposição de situações de aplicabilidade prática por parte da preleitora convidada; o facto do moderador ser conhecedor da área, o que possibilitou a sua contribuição para o debate através de questionamento; a estratégia eficaz adotada para o registo de presença dos professores, que implicou a assinatura apenas no início e no final do módulo, o que fez com que os professores permanecessem até ao fim do mesmo.

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

Finda a ACPC, reconhecemos que, enquanto grupo de professores estagiários, a nossa capacidade de coordenação das tarefas ficou um pouco aquém do que seria desejado e isso revelou-se na falta de cumprimento de alguns prazos estabelecidos, principalmente no que respeita a validação da ação por parte da secretaria regional de educação e, conseqüentemente, a elaboração e divulgação do cartaz da ação. O atraso no cumprimento destas tarefas verificou-se no necessário adiamento das datas dos módulos.

Reconhecemos igualmente que a experiência anterior na dinamização da ação individual foi muito importante para todo o planeamento das tarefas desta atividade. Mais uma vez, fazemos referência à falta de uma listagem geral das atividades de estágio, pois este pormenor teria sido muito proveitoso para a confirmação de todo o material necessário à organização do módulo.

## **5. ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR**

A atividade de intervenção na comunidade escolar (AICE) decorreu na ESJM e incidiu sobre a conferência “Inovação/empreendedorismo: constrói o teu futuro”. A escolha desta temática baseou-se na associação que se verifica entre o ensino secundário e a preparação para as oportunidades de mercado de trabalho.

O propósito desta conferência foi a sensibilização dos alunos para o espírito empreendedor e alertar para a necessidade de inovar e ser pró-ativo na sociedade atual.

O tópico do empreendedorismo é cada vez mais destacado na literatura, sendo muitas vezes associado às necessidades de sobrevivência num mercado de trabalho competitivo e exigente. O estágio pedagógico no contexto do ensino secundário conduziu-nos ao entendimento de que existiam premissas ideais para a organização de uma conferência acerca de um tópico desta importância, tendo em conta que, como Liberato (2005) expõe, esse ciclo de ensino corresponde a um momento na vida dos jovens em que estes se mostram inquietos e se questionam sobre como devem preparar-se para o futuro profissional, quando o meio que os rodeia é cada vez mais competitivo e reduzido no que respeita à empregabilidade. Pereira et al. (2007) reforçam essas premissas defendendo que a escola é um meio globalmente aceite para a promoção de atitudes de empreendedorismo nos jovens, sendo esta uma componente crítica na educação das novas gerações e no desenvolvimento sustentado do país.

Verificámos ainda que esta atividade se enquadrava com o programa de atividades extracurriculares da escola, uma vez que nesse estava incluído o projeto “rs4e – Road Show for Entrepreneurship”, como indicámos no ponto 1.1. (Caraterização da escola) do relatório. Esta atividade acabou por representar uma aposta neste tipo de projetos e a possibilidade de mostrar aos alunos outros exemplos concretos de empreendedorismo de sucesso.

Num contexto propício ao desenvolvimento deste tipo de temáticas, projetámos organizar a atividade na sala de conferências da escola, no dia 15 de maio, dentro de um horário (9h45 – 11h15) em que, preferencialmente, as turmas de 12º ano pudessem

comparecer, já que este ano de escolaridade reúne os alunos finalistas do ensino secundário e que estão prestes a concluir o ensino obrigatório. No entanto, a atividade era dirigida a toda a comunidade escolar, incluindo professores, alunos e funcionários.

Para que a organização da atividade não nos levantasse problemas de última hora, procurámos desde logo a contribuição de possíveis interessados a intervir na conferência. Um dos preletores que obviamente nos ocorreu foi o gestor do projeto que já mencionámos como incluído no programa extracurricular da escola (rs4e), o Dr. Carlos Lopes. Após uma primeira abordagem foi-nos confirmada a possibilidade do seu contributo enquanto preletor, tendo-nos sido sugerida a participação da Engenheira Lígia Gonçalves, uma das criadoras da aplicação móvel *Walk Me – Levadas Madeira*, o que nos pareceu uma excelente oportunidade de mostrar um bom exemplo de sucesso no empreendedorismo, aos participantes na conferência. O terceiro interveniente convidado foi o Dr. Cristian Berim, co-fundador do *Living Funchal Health Club*, que nós quisemos incluir no programa da conferência por representar um exemplo mais enquadrado com a nossa área de formação.

Para definirmos os objetivos, o programa e o cartaz da conferência, foi necessário debatermos os aspetos que idealizávamos ver cumpridos, no âmbito do estágio, com os preletores convidados, sendo que facilmente procedemos a essas definições.

Assim sendo, os objetivos gerais e específicos definidos foram:

Objetivos gerais:

- Sensibilizar os alunos para os conceitos de inovação e empreendedorismo;
- Fomentar nos alunos uma atitude empreendedora;
- Promover a reflexão sobre o empreendedorismo como contribuição para a sociedade.

Objetivos específicos:

- Apresentar as 5 etapas essenciais do empreendedorismo;
- Caracterizar o empreendedor;
- Fornecer exemplos de áreas onde foram aplicados conceitos inovadores/empreendedores;

- Consciencializar acerca das potencialidades de gerar emprego através das mais variadas oportunidades de negócio;
- Sensibilizar os alunos para a alternativa de desenvolver projetos por conta própria;
- Expor os projetos inovadores da aplicação móvel *Walk Me* e do *Living Funchal Health Club*.

As tarefas que realizámos para preparar a conferência incluem os momentos de abordagem aos preletores, a elaboração do pré-projeto a ser aprovado pelas orientadoras, a modificação do tema inicial que tínhamos previsto no planeamento anual e os procedimentos de divulgação da mesma no meio escolar.

Uma das estratégias que adotámos para divulgar a conferência às turmas da escola, foi a recolha dos *e-mails* dos diretores de turma, na secção de informática, para facilmente notificar os professores e alunos acerca da atividade. A par deste procedimento, afixámos no bar dos professores uma folha onde os diretores de turma interessados deveriam indicar o seu nome, a turma com a qual se fariam acompanhar e o número de alunos que compunham a turma. Optámos por deixar a folha afixada até à véspera da realização da atividade para que depois tivéssemos uma noção aproximada do número de participantes que se encontrariam a assistir.

É possível consultar o cartaz, o cronograma de tarefas e o programa da conferência nos anexos R e S.

Para assegurar que tudo estaria pronto para a dinamização da conferência, na manhã do dia da sua realização, deslocámo-nos à sala de conferências com um dos funcionários para conferir que todo o material necessário estava em condições e que cuidados deveríamos ter com o mesmo.

### **Apreciações gerais**

Considerámos que foram atingidos os objetivos inicialmente propostos para a AICE.

Dentro das possibilidades de temas equacionados para a AICE, optou-se pelo tema de inovação/empreendedorismo por este ser um tema atual e pertinente para os alunos que

terminam o ensino secundário, como também por ser extensível aos professores, funcionários e demais envolvidos na escola.

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

Um dos aspetos com os quais deveríamos ter tido mais atenção foi a afixação dos cartazes na escola com tempo suficiente para a comunidade escolar poder consultá-los e, porventura, passar a informação através de conversas informais.

Apesar de se ter registado um pequeno atraso no início da conferência, devido à chegada dos alunos das turmas inscritas após o intervalo, os tempos estipulados no programa foram cumpridos.

A ocupação da sala de conferências da escola representava, à partida, maior facilidade em termos de logística e de acessibilidade do que nas restantes salas disponíveis. Porém, os preparativos deveriam ter sido mais cuidados, no que diz respeito à *check-list* do material necessário, pois as águas não foram colocadas na mesa dos preletores logo no início da conferência.

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

No que respeita as intervenções dos convidados, o Dr. Carlos Lopes fez uma preleção adequada e pertinente, permitindo introduzir da melhor forma o tema, pois procurou fornecer exemplos concretos para os quais os alunos estão mais sensibilizados. A preleção da Engenheira Lígia Gonçalves surgiu na continuidade da intervenção anterior,

pelo que a articulação foi bastante adequada. A sua exposição representou um caso concreto e um bom exemplo de uma empreendedora recém-formada que aplicou os seus conhecimentos com uma atitude pró-ativa e hoje está no mercado de trabalho com um produto patenteado com perspectivas de futuro. A última preleção, do Dr. Cristian Berim, inseriu-se numa ótica um pouco diferente da anterior, pois representou o testemunho de um serviço desportivo inovador, num contexto já bastante desenvolvido na Região, que são os ginásios.

Relativamente ao debate, foram colocadas algumas questões principalmente por parte dos professores presentes, reunindo-se as condições que pretendíamos para um espaço de reflexão.

Quanto aos tempos de preleção estipulados, apenas a intervenção do Dr. Cristian excedeu o previsto. No entanto, conseguiu-se dinamizar o debate fazendo com que a conferência terminasse atempadamente.

Sendo esta uma atividade inserida no estágio pedagógico, deveríamos ter assegurado o registo do momento para a posteridade, através de fotografias.

Os temas que foram visados pelos três preletores foram pertinentes e alvo de grande interesse por parte dos participantes. No entanto, deveria ter-se procurado averiguar de que cursos eram as turmas presentes para que fosse estabelecida uma ponte mais eficaz entre os casos práticos e as áreas de interesse e estudos dos alunos.

Este tipo de atividades constitui-se como uma excelente oportunidade de intervenção por parte dos estagiários dos anos seguintes, pois adequam-se ao perfil da ESJM, uma escola com tradição e valores bem estabelecidos, receptiva a novas ideias e a explorar métodos inovadores.



## **6. ATIVIDADES DE INTEGRAÇÃO NO MEIO**

### **6.1. Atividades no âmbito da Direção de Turma**

As atividades de direção de turma constituíram uma realidade neste estágio pedagógico, tendo sido possível concretizar algumas das tarefas que abordámos no 1º ano de mestrado e assim adquirir uma noção mais exata acerca das responsabilidades que este cargo contempla.

Peixoto e Oliveira (2003) referem-se ao diretor de turma (DT) como um gestor pedagógico intermédio que deve corresponder aos crescentes desafios visíveis no trajeto de formação dos alunos. Essa figura de gestão intermédia assume responsabilidades específicas que incluem a coordenação dos professores da turma, a promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, a integração destes no meio escolar e o relacionamento entre a escola, o encarregado de educação e a comunidade Martins (2005).

Como indicámos no ponto 1.2. (Turmas atribuídas), assumiram-se as funções de DT nos 1º e 2º períodos, mais precisamente até ao final da 3ª rotação das instalações (08 de fevereiro). A partir do início da 4ª rotação e até ao final do ano letivo, as tarefas de DT ficaram a cargo do colega de estágio Carlos Vieira.

O processo foi caracterizado pelo devido acompanhamento da orientadora pedagógica que, através da sua experiência nestas funções, procurou sempre transmitir a importância que este cargo representa nas dinâmicas estabelecidas com a turma, no processo ensino-aprendizagem dos alunos, na coordenação das dinâmicas estabelecidas no conselho de turma, no contacto com os respetivos encarregados de educação, ou até nas relações estabelecidas no meio escolar.

As funções e tarefas que desempenhámos ao longo do ano letivo incluíram a comunicação de importantes informações aos alunos da turma, o conhecimento e relacionamento favorável com os professores da turma e com os encarregados de educação, as questões administrativas e a presença nas reuniões de conselho de turma e de entregas de notas.

O cargo de DT permitiu-nos construir uma relação sólida com os alunos, o que os fez sentirem-se seguros para falarem sobre como decorriam as aulas, como estava a ser o seu desempenho nas várias disciplinas e transmitirem o seu estado a nível socio-afetivo (uma vez que o aluno é um ser bio-psico-social e atravessa vários estados anímicos durante o ano letivo). Neste âmbito, desenvolvemos tarefas como a eleição do(a) delegado(a) de turma logo no início do ano letivo, o controlo das faltas dos alunos no início ou fim de cada aula e a gestão das dinâmicas alunos-professores de turma.

Destacamos as reuniões de entregas de notas como momentos de compreensão do comportamento dos alunos perante a presença dos encarregados de educação e como essa é reveladora e até justificativa de muitas das atitudes que se observavam em contexto de aula. São estes momentos que também contribuem para que se conheça o aluno para além do que é observável nas aulas, pois os alunos evidenciam outro tipo de atitude e sensibilidade, sendo que daqui se destaca muita da importância da função de DT.

Na relação do DT com os demais professores tivemos oportunidade de iniciar uma dinâmica que se iniciou nas reuniões de conselho de turma. Estas contribuíram grandemente para situar mentalmente a nossa posição como um professor contribuinte e relevante no sistema de ensino. Esta relação e a aceitação dos professores perante as nossas funções constituíram um importante contributo para a nossa aceitação dos desafios do processo de ensino.

Os momentos de desenvolvimento desta relação não se revelaram apenas nas reuniões de conselho de turma, mas igualmente em todo o espaço escolar, por diversos propósitos, não somente a prestação dos alunos nas aulas.

Quanto à relação do DT com os encarregados de educação, os principais momentos em que contactámos com estes foram durante o horário de atendimento (quintas-feiras, entre as 15h00 e as 15h45), estabelecido no início do ano letivo, e nas reuniões de entrega de notas. Não tendo surgido nenhum caso fora da normalidade a especificar, é possível afirmar que este contacto com os encarregados de educação constituiu uma importante ferramenta para compreensão do comportamento dos alunos nas aulas, principalmente por parte de determinados alunos que por vezes apresentaram

comportamentos desviantes, uma vez que as informações partilhadas auxiliaram a compreensão das atitudes dos educandos e permitiram encarar com uma atitude pró-ativa a prestação dos alunos e o controlo da mesma.

Por último, a gestão dos processos administrativos foi caracterizada pelo recurso constante à plataforma Place21, da Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos e ao *dossier* de turma que começou a ser organizado desde o início do ano letivo.

Todas estas atividades de direção de turma contribuíram não só para adquirir uma perspetiva mais concreta acerca do envolvimento deste cargo e da sua importância no meio escolar, como também para perceber como a sua atuação é crucial para estabelecer uma ponte eficaz entre a rede complexa que pode ser a relação entre educandos, professores, encarregados de educação e as estruturas da escola.

Apesar das dificuldades que um DT pode encontrar e das várias resistências que poderão aparecer no exercício das suas funções, este cargo deve ser valorizado pelo modo como possibilita a integração de todas as partes em consonância no processo de ensino. Por isso, entendemos a função de DT como um grande contributo para o sucesso do ensino e para a integração global das partes constituintes neste processo.

### **6.1.1. Caracterização da turma**

Através da caracterização de turma tivemos por objetivo obter o maior número de informações possível sobre os nossos alunos, para auxiliar todos os docentes da turma e assim potenciar o processo ensino-aprendizagem. Esta caracterização foi fundamental para aceder a conhecimento aprofundado da turma com quem trabalhamos durante o período letivo.

Tendo em conta que nós (professores estagiários) seríamos responsáveis pelas funções de DT em fases distintas (como foi referido no ponto 6.1.), elaborámos em conjunto a caracterização da turma 12<sup>º</sup>44, para que na primeira reunião intercalar com os

professores pudéssemos apresentar a análise dos dados recolhidos. A apresentação ocorreu no dia 4 de outubro de 2012.

Para recolhermos as informações necessárias à caracterização da turma, procedemos ao levantamento de dados do histórico dos alunos e aplicámos três questionários. O primeiro consistiu na ficha individual do aluno, o que nos forneceu um conhecimento geral da turma e algumas particularidades de cada aluno. O segundo questionário foi elaborado pela própria escola e cedido pela direção executiva, sendo de cariz mais específico. Este consistiu no preenchimento de perguntas *online* e permitiu traçar o perfil da turma. O último instrumento consistiu num questionário em papel criado pelo núcleo de estágio, onde se pretendia obter respostas a questões pertinentes que não constavam nos questionários anteriores. Estes dados foram apresentados e analisados no conselho de turma, servindo como complemento às informações gerais e específicas que foram transmitidas e que contextualizaram a turma.

Ao contrário dos restantes instrumentos, os dados obtidos através da ficha do aluno corresponderam apenas aos 19 alunos que se encontravam inscritos na disciplina de EF.

Os três questionários utilizados para este trabalho foram aplicados em diferentes momentos.

É possível consultar a ficha do aluno e o questionário complementar nos anexos T e U, respetivamente.

Após o aconselhamento da orientadora pedagógica, recolhemos igualmente informações acerca das turmas de onde os alunos transitaram e as notas disciplinares obtidas no ano letivo anterior.

Todos os dados recolhidos através desses instrumentos foram tratados para, posteriormente, a informação mais pertinente ser compilada e apresentada aos professores, na reunião de conselho de turma.

A turma 12<sup>o</sup>44, que foi alvo do trabalho de caracterização, era composta por 26 alunos, 18 do sexo masculino e 8 do sexo feminino. Destacamos que, apesar dos alunos

inscritos em EF serem provenientes de 6 turmas diferentes de 11º ano, a 12º44 acabou por revelar uma boa dinâmica de trabalho nas aulas, correspondendo com um clima geralmente positivo.

Apesar dos instrumentos utilizados terem servido o objetivo de caracterização dos nossos alunos, estamos conscientes de que as informações obtidas apenas nos concederam um conhecimento superficial e que só seríamos capazes de adquirir uma noção realista do comportamento e das características dos alunos através da prática letiva. Portanto, consideramos que a caracterização da turma não se findou com o trabalho elaborado no 1º período, mas antes prosseguiu ao longo das aulas.

No entanto, este processo serviu definitivamente para começarmos a desenvolver a relação com os professores e os alunos da turma 12º44, o que acabou por beneficiar a nossa integração no meio escolar e a dos alunos no 12º ano de escolaridade.

### **6.1.2. Estudo de caso**

Apesar de estar integrado no estágio pedagógico como uma das atividades no âmbito da direção de turma, o estudo de caso foi desenvolvido no contexto da turma 12º45, cuja lecionação ficou à nossa responsabilidade.

A decisão acerca do caso específico que deveríamos desenvolver não foi fácil de tomar, o que explica o facto de termos definido o tema apenas no 2º período. Esta dificuldade também é subentendida no ponto 3.1.2. (Turma 12º45), quando afirmamos que o clima relacional da turma seria um tema bastante pertinente a desenvolver no estudo de caso. É neste sentido que surge o nosso reconhecimento de que a perspetiva que tínhamos inicialmente, sobre um estudo de caso, não era a mais abrangente, pois não considerámos a possibilidade da turma como um “objeto de estudo”.

Tendo em mente a necessidade deste estudo repercutir positivamente sobre o processo de aprendizagem do aluno, acabámos por optar pelo estudo do caso de um aluno

portador da síndrome de Asperger (SA). Por questões de sigilo, o aluno foi identificado como Pedro ao longo do trabalho.

Segundo Yin (1994), no contexto de investigação em educação, um estudo de caso é aplicado quando o investigador tenciona aprofundar o seu conhecimento sobre os dados ou fatores importantes relativos a uma pessoa, um grupo ou até uma organização, e eventualmente averiguar se existe algum tipo de interação entre os mesmos. Na generalidade dos casos o objetivo é “a observação de fenómenos raros, mas ricos ou importantes do ponto de vista de informação contida para questionar uma dada teoria ou contrapor teorias, para explorar uma hipótese ou uma metodologia de análise” (Almeida & Freire, 2008, p. 126).

Identificámos o aluno como portador de SA na reunião intercalar do mês de outubro e entendemos que este caso constituía uma premência de estudo, não só pela exigência de adequação do ensino, como também pela necessidade de conhecer este tipo de perturbação neuro comportamental. Deste modo, o estudo e a compreensão dos comportamentos inerentes à SA fizeram parte da nossa atuação enquanto professor para que fossemos capazes de responder às necessidades educativas especiais desse aluno e de futuros casos semelhantes.

Sabíamos que uma atuação eficaz implicaria a pesquisa, estruturação e divulgação de informação pertinente que contribuísse para a personalização do processo ensino-aprendizagem de alunos com diferentes necessidades, não só na perspetiva da interação professor-aluno, mas também na perspetiva da interação do aluno com os respetivos colegas de turma.

A disciplina de EF tem o poder de se distinguir das restantes pela oportunidade que dá a cada aluno de viver o seu corpo no processo de aprendizagem, independentemente das suas necessidades. Portanto, vimos a EF como uma oportunidade para o aluno desenvolver os três domínios – psicomotor, socio afetivo e cognitivo – respeitando as suas características.

Para realizar o estudo procedemos à recolha de informação a partir de algumas fontes, como os dados do aluno no sítio *online* Place, dados cedidos pela professora de Educação Especial e a literatura existente. Através dos dados obtidos procurámos contextualizar e caracterizar os aspetos socio afetivos e académicos do aluno, como também averiguar possibilidades de estratégias de intervenção adequadas.

Tal como o autismo clássico, a SA é considerada como uma condição de desenvolvimento que se manifesta nos primeiros anos de vida, embora não apresente qualquer histórico de atrasos linguísticos ou atrasos de desenvolvimento geral (Baron-Cohen & Klin, 2006). Os autores acrescentam que a SA é um subgrupo do espectro do Autismo e que se caracteriza pelas dificuldades sociais, comportamento repetitivo e interesses específicos pouco comuns (Baron-Cohen & Klin, 2006).

A revisão de literatura mostrou que os indivíduos com SA adquirem uma perceção bastante diferente do mundo e que, entre outras características, apresentam dificuldades de aceitação a diferenças de rotina, preferem processos de continuidade e têm hábitos obsessivos, interessam-se por particularidades de um determinado tema ou assunto, têm grandes dificuldades na linguagem não-verbal e na determinação do espaço corporal (Kirby, 2005).

Klin (2006) destaca os monólogos originados por interesses veementes em determinados tópicos e o foco total sobre os mesmos, acrescentando a falta de coordenação motora, embora estes fatores não sejam necessários para o diagnóstico deste distúrbio. Os indivíduos portadores deste distúrbio poderão exibir capacidades excecionais ou talentos em determinadas áreas, podendo o seu vocabulário ser extremamente rico e algumas crianças parecerem pequenos professores, apesar de a SA originar uma interpretação literal das coisas e dificultar o uso de linguagem em contextos sociais (Kirby, 2005).

Quanto aos comportamentos antissociais, os indivíduos com esta síndrome têm uma grande probabilidade de serem “vítimas de piadas ou outras formas de agressão”, pelo que apesar de não serem inibidos na presença de outras pessoas, demonstram uma tendência para se situarem na periferia dos ambientes sociais (Klin, 2006, p.58).

Na procura de estabelecer uma relação entre a SA e as atividades físicas, encontramos autores que referem que indivíduos com fraca coordenação motora são menos ativos fisicamente quando comparados aos seus colegas com nível superior de coordenação motora (Borremans, Rintala, & McCubbin, 2010). Estes autores mencionam dados comparativos entre os indivíduos situados no espectro de autismo e os restantes de desenvolvimento normal, apontando que têm sido verificadas grandes diferenças ao nível da competência motora. Nomeadamente, os indivíduos com SA podem apresentar lacunas motoras severas.

Sowa e Meulenbroek (2012) apontam que o exercício físico constitui uma ferramenta com potencialidades a nível do funcionamento socio-motor dos indivíduos com SA. Apesar de apresentarem riscos semelhantes de aparecimento de doenças associadas à inatividade física e do seu índice de atividade física diminuir com o aumento de idade na mesma proporção que os jovens sem distúrbios, os jovens com DEA, incluindo SA, são menos ativos comparativamente aos colegas com desenvolvimento normal (Pan & Frey, 2006).

A disciplina de EF é um importante instrumento para a redução dos comportamentos estereotipados dos distúrbios do espectro de autismo (Levinson & Reid, 1993, citados por Antunes, 2006).

Tendo em conta que estes alunos necessitam da devida diferenciação nas aulas de EF para serem bem-sucedidos, Antunes (2006) cita Martínez-Illescas e Martínez Abellán (2003) revelando algumas possibilidades de adaptações a realizar: selecionar atividades que não exijam modificação, ou apenas modificar o necessário, respeitando dentro do possível a totalidade do programa; modificar as regras da atividade, a técnica de execução da destreza, a técnica de ensino e o ambiente.

Os objetivos definidos para o estudo de caso foram:

1. Construir um suporte teórico sobre a SA nos jovens que contribua para uma compreensão e respetiva atuação mais eficaz, na perspetiva de professor de EF, tendo como referência o Pedro:
  - Estudar e compreender a SA, de acordo com a literatura existente;

- Expor a caracterização do aluno no contexto escolar, englobando o processo ensino-aprendizagem e a relação sócio afetiva desse com os agentes de ensino;
2. Propor e aplicar estratégias e possibilidades de personalização do processo ensino-aprendizagem, para alunos com esta síndrome:
    - Clarificar e conduzir os respectivos colegas de turma a uma compreensão geral acerca da SA e dos comportamentos do aluno;
    - Pesquisar estratégias de intervenção e recomendações provenientes da literatura e outras fontes, para alunos com SA, que permitam melhorar o processo pedagógico nas aulas de EF e, se possível, que sejam extensíveis às aulas em geral;
  3. Sensibilizar o aluno para a importância da prática regular de atividade física:
    - Incentivar o aluno à prática de atividade física sugerindo formas de atividade desportiva organizada que poderá integrar;
  4. Criar base de suporte para atuação em situações futuras, no contexto do ensino em geral:
    - Estender o contributo deste estudo a outras áreas que não somente a EF;
    - Estruturar o conhecimento proveniente deste estudo para que a outros casos similares possam ser disponibilizadas mais condições de intervenção com sucesso.

Quando reportámos aos colegas de turma que o Pedro possuía SA, foi possível apurar que alguns já apresentavam uma ideia superficial acerca da síndrome e que demonstravam consideração pela mesma. Refere-se ainda que, no decorrer das aulas, a turma sempre evidenciou respeito e compreensão pelo Pedro.

Foram progressivamente integradas no processo específico de ensino-aprendizagem do Pedro algumas das estratégias pedagógicas definidas, no contexto da disciplina, com intuito de proporcionar as condições mais favoráveis à sua evolução. Entre essas destacam-se: o fornecimento de instruções claras e concisas, relativamente aos exercícios, acrescentando-se a repetição das instruções sempre que necessário; a

dedicação de mais tempo no controlo do empenhamento motor do aluno, com intuito de completar ciclos de *feedback*; a estratégia de motivar o aluno, não só quando não era bem-sucedido num exercício, mas igualmente quando a sua realização de um exercício era exemplar; a gestão dos elementos constituintes das equipas, nos desportos coletivos, de modo a facilitar o seu processo de aprendizagem; o incentivo ao aluno, no sentido de pedir ajuda sempre que precisasse.

Durante as aulas foi perceptível que o aluno não demonstrava desconforto em relação à proximidade espacial com o próximo, sendo de destacar o seu à-vontade nas aulas de dança moderna e danças sociais.

Procurámos ainda conhecer mais profundamente o historial desportivo do Pedro através de momentos informais, sendo possível apurar que este praticou a modalidade de Futebol anteriormente ao ensino secundário, aproximadamente por volta dos seus 14 anos. As razões apontadas pelo aluno, para a desistência dessa participação desportiva, foram a falta de interesse e a vontade em dedicar-se aos estudos.

Apesar de estarmos conscientes de que este procedimento deveria ter sido realizado com maior antecedência, no mês de maio reunimos com a Professora da Educação Especial, que semanalmente acompanhava o Pedro, para obter conhecimento complementar às informações recolhidas.

### **Apreciações gerais**

Este estudo de caso teve repercussão na nossa função pedagógica e na relação professor-aluno, pelo que se pode considerar que teve igualmente repercussão nas aulas e na consideração do processo ensino-aprendizagem do aluno. Porém, temos a noção de que a nossa atuação deveria ter iniciado logo no 1º período para que a repercussão no aluno correspondesse ao nível que se pretendia.

No geral, os objetivos inicialmente delineados foram cumpridos, embora a sensibilização do aluno para a prática de atividade física pudesse ter sido mais relevante. Deveriam ter sido aplicadas formas mais eficazes de sensibilizar o aluno para tal, quer

fosse através de informação cedida por *e-mail* ou através do contacto com o seu encarregado de educação.

Através de todo o processo que incluiu o estudo, acompanhamento e levantamento das características do Pedro, foi possível averiguar que o desporto e a prática de atividade física podem ser entendidos como pontos de equilíbrio para os Asperger, quando utilizadas as estratégias mais adequadas.

Sentimos inicialmente a necessidade de investigar a SA, no sentido de a contextualizar e compreender os comportamentos associados à mesma, não sendo menos importante referir o facto do aluno integrar a turma onde exercemos a atividade pedagógica. No entanto, a pesquisa deveria ter destacado mais casos de SA ligados diretamente à EF, para averiguar que estratégias foram usadas no processo ensino-aprendizagem. Considerámos o estudo de caso como uma obrigatoriedade, uma vez que para além da diferenciação no processo de ensino, era a competência pedagógica que se pretendia salvaguardar ao realizar a intervenção com o aluno em questão.

O conhecimento concreto das características do aluno, aliado à investigação, permitiram refletir sobre a intervenção durante as aulas, sendo exemplos as situações de instrução das tarefas a realizar, a compreensão da capacidade de concentração reduzida do aluno em matérias que não eram do seu interesse e a organização dos grupos de trabalho nos desportos coletivos de modo a favorecer o seu processo de aprendizagem. Esta organização foi inclusivamente uma das dificuldades iniciais que reportámos no ponto 3.1.2. (Turma 12º45) e que aos poucos procurámos ultrapassar através da diminuição do grau de complexidade dos exercícios e da própria estruturação das aulas.

Durante o estágio chegámos à conclusão de que os níveis de complexidade que nos esforçávamos por incorporar nas tarefas (não esquecendo o necessário ajustamento ao nível de aprendizagem dos alunos) teriam de ser repensados, pois a condicionante da dinâmica da turma não favorecia a aplicação de exercícios sem a deliberação cuidada sobre que alunos poderiam constituir cada grupo e quais deles poderiam ser emparelhados, para que todos estivessem empenhados na tarefa e não perturbassem a aula. Por esta razão procurámos salvaguardar a simplicidade dos exercícios e a própria estruturação de cada plano de aula, de modo a que a transição entre as tarefas

respeitasse o menor tempo possível e favorecesse as trocas de elementos que fossem necessárias pela proximidade entre determinados grupos de alunos. Por outras palavras, entendemos que a relação custo-benefício, em termos de gestão das aulas, seria mais rentável através da solicitação de tarefas simples e concisas que permitissem garantir o maior tempo possível nas tarefas.

É relevante reforçar que pretendemos sensibilizar os docentes, principalmente de EF, para os alunos com SA e contribuir para a eficácia da sua atuação perante estes casos. Este é apenas um dos casos de alunos com este distúrbio do espectro de autismo, mas que poderá servir de exemplo para futuras intervenções ou estudos comportamentais relativos à síndrome.

Tendo em conta o seu diagnóstico e as dificuldades coordenativas em algumas matérias, considerámos o Pedro como um aluno relativamente proficiente e que apresenta bons resultados académicos. Sublinhamos a importância que a consciencialização e apoio da família, relativamente ao seu diagnóstico, acabaram por ter para o progresso do aluno e para os resultados que obteve. Quanto mais cedo ocorrer a aceitação da família em relação a um diagnóstico desta natureza, melhores serão os resultados alcançados pelo educando e, por conseguinte, maior será a sua margem de evolução.

Com intuito de auxiliar a futura intervenção dos docentes de EF ou de futuros professores estagiários, perante alunos com SA, acrescentámos às estratégias indicadas na metodologia do estudo de caso algumas possibilidades de atuação que poderiam ter sido aplicadas ao longo deste ano letivo:

- A vivência de experiências diversificadas como a Dançoterapia ou o movimento expressivo, pois as atividades rítmicas expressivas poderão ter um papel não só terapêutico como também educacional, segundo nos confirma Oliveira (2009). Nesta sugestão surge a importância do desenvolvimento da comunicação não-verbal que, sendo indissociável ao processo de comunicação global, constitui-se como uma das áreas mais significativamente afetadas nas crianças, de acordo com a mesma autora. Esta estratégia é extensível a todas as crianças com necessidades educativas específicas que sejam incluídas no espectro de Autismo, não apenas no caso de Asperger;

Realça-se que a Dançoterapia permitirá o desenvolvimento da comunicação não-verbal e do relacionamento social, pois Santos (2006, citado por Oliveira, p.3) defende que “o movimento e a Dança são formas muito primárias e imediatas de quebrar barreiras, envolvendo-nos enquanto indivíduos e no encontro com os outros, num processo profundo de relação que não é atingido (ou conseguido) com a linguagem verbal”.

- O recurso ao suporte audiovisual para demonstrar/exemplificar ao aluno como planejar a sua participação em atividades físicas e criar/incrementar hábitos de vida saudável. Sendo extensível a toda a turma, esta hipótese surge para responder à maior necessidade em combater o sedentarismo, que os alunos com SA evidenciam;
- Nos casos em que se verifica essa necessidade, abordar o encarregado de educação para informar acerca da prestação do aluno na disciplina e da possibilidade de fornecer instrumentos ao mesmo no sentido de o capacitar para a prática regular de atividade física.

Concluimos que a turma em que o Pedro foi inserido foi benéfica para si, pois os seus colegas compreenderam e aceitaram o seu diagnóstico de forma bastante favorável.

Entendemos que a Escola Jaime Moniz tem uma caracterização indicada para o acolhimento dos alunos com a SA, pois respeita e aplica o princípio da inclusividade e, no geral, os seus alunos compreendem e não são indiferentes às necessidades dos alunos com este diagnóstico.

## **6.2. Ação de extensão curricular**

A planificação da ação de extensão curricular foi acompanhada por alguma indecisão quanto à definição do tema que iríamos desenvolver, pois tivemos de equacionar a contextualização do meio escolar, do tipo de alunos que constituíam as turmas que nos foram atribuídas e a integração dos docentes e dos respetivos encarregados de educação.

O núcleo de estágio acabou por decidir a organização de uma atividade *outdoor*, o *Stand Up Paddle* (SUP), com o intuito de divulgar uma modalidade desportiva recente e em

expansão na Europa, que permite conjugar a atividade física recreativa e o mar. A atividade decorreu no dia 17 de maio de 2013, entre as 9h45 e as 12h00, na praia do antigo arsenal, ao lado do Forte de São Tiago.

Intitulada “Stand Up Paddling”, a atividade foi organizada em colaboração com um representante da empresa AroundFreedom, que cedeu o material apropriado para a prática da modalidade, aproveitando deste modo a divulgação da mesma à comunidade educativa.

Brown (2013) afirma que esta modalidade desportiva tem registado níveis crescentes de popularidade e para tal tem contribuído o desenvolvimento tecnológico da prancha e da pagaia, permitindo aliar o trabalho harmonioso do corpo a uma experiência divertida na água.

Os benefícios advindos da prática de SUP são vários ao nível da melhoria da saúde física e mental, nomeadamente: o contributo para a definição muscular, a correção da postura, o trabalho a nível do sistema cardiovascular, a melhoria da coordenação motora, e assume-se igualmente como terapia para a mente (Clube do Vento, 2012).

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

Os objetivos gerais que definimos para a atividade foram os seguintes:

- Sensibilizar os alunos para as potencialidades do meio aquático no que concerne ao desenvolvimento de atividades físicas;
- Fomentar nos alunos a prática da atividade física;
- Expor os procedimentos de segurança para a prática da atividade.

Quanto aos objetivos específicos, delineámos os seguintes:

- Permitir aos alunos experimentar uma modalidade desportiva nova;
- Consciencializar acerca das potencialidades dos desportos de natureza;

- Caracterizar a modalidade de SUP e expor os procedimentos de segurança inerentes a esta atividade;
- Sensibilizar para os vários benefícios que a modalidade possui no sentido de melhoria da condição física, saúde e bem-estar;
- Promover a modalidade junto dos alunos e da comunidade educativa.

Após deliberarmos sobre a data e a hora que seriam mais propícios à organização da atividade, decidimos que o público-alvo seria constituído pelos alunos das turmas 12º41 (turma lecionada pelo colega Carlos Vieira) e 12º44 (turma partilhada), os respetivos professores e encarregados de educação.

Apesar de estarmos conscientes das dificuldades que encontraríamos para envolver os encarregados de educação e professores na atividade, sentimo-nos bastante motivados para desenvolver esta atividade, tendo em conta o *feedback* que recebemos por parte dos alunos em relação à possibilidade de experimentarem uma modalidade desportiva diferente. Este fator correspondeu à receptividade que inicialmente seria expectável por parte deles.

Para além de termos proposto inicialmente a atividade aos alunos para averiguarmos a sua receptividade, a organização envolveu algumas reuniões com o representante da empresa AroundFreedom para definirmos o material que seria necessário, quantas pessoas estariam presentes na atividade, qual seria a duração da mesma, as regras de segurança que deveríamos realçar, a ativação do seguro para os participantes e como procederíamos à divulgação das atividades da própria empresa, como ação de retorno pela colaboração prestada. Concordámos em enviar um pedido de *press release* ao Diário de Notícias para divulgar a atividade e deslocámo-nos inclusivamente à sede, porém nunca obtivemos uma resposta por parte dessa instituição.

Contactámos ainda a Direção Executiva para divulgar a atividade no sítio *online* da escola e entregámos declarações de autorização aos alunos com o intuito de informar e convidar os respetivos encarregados de educação à participação na atividade. Os meios aos quais recorremos para convidar os professores das duas turmas a participar foram o correio eletrónico e o contacto informal. No entanto, apercebemo-nos de que os professores tinham outras prioridades que os impossibilitavam de comparecer.

Quanto ao programa da atividade, a estratégia que o núcleo de estágio definiu foi um sistema de rotatividade com 3 grupos: um grupo na água a praticar SUP com o professor Roberto, da AroundFreedom; outro a assistir à exposição sobre suporte básico de vida, preparada pelo aluno com formação e experiência em socorrismo, Francisco Pereira (turma 12º41); enquanto o último grupo estaria a assistir à exposição sobre socorrismo em meio aquático, da responsabilidade de um nadador-salvador com quem contactámos. Após cada 30 minutos, os grupos fariam a transição para a próxima estação num intervalo de 10 minutos, sendo cada professor estagiário responsável pela supervisão de uma das duas estações em que seriam realizadas as exposições.

Para fins de divulgação, conseguimos ainda o contributo de um fotógrafo profissional, o que nos possibilitou publicar as fotografias no sítio *online* da escola, acompanhadas de um texto de síntese em que procurámos situar as turmas e o local onde decorreu a atividade. Esta estratégia visou não só dar visibilidade a uma atividade extracurricular desenvolvida pelo núcleo de estágio, como também à modalidade desportiva e à empresa que disponibilizou o material para o efeito.

No que concerne à parte prática da atividade, esta teve o seu início 10 minutos mais tarde que o planeado, devido ao atraso de alguns alunos. Acrescenta-se que o nadador salvador convidado para realizar a palestra sobre socorrismo no mar não pôde estar presente, devido a compromissos profissionais de última hora, pelo que o aluno Francisco Pereira realizou a sua exposição duas vezes, uma para cada grupo que se encontrava fora da água.

Durante a prática foi possível a cada grupo permanecer na água durante 40 minutos (mais 10 do que o previsto), através de transições rápidas e sem registo de qualquer tipo de acidente. Houve ainda tempo para alguns alunos repetirem a prática, juntamente com os professores estagiários, o professor Roberto (representante da empresa) e o Fotógrafo destacado para a atividade.

Através das suas exposições, o aluno Francisco Pereira foi capaz de envolver os seus colegas e os professores presentes e transmitir conteúdos importantes acerca do suporte básico de vida, em variadas situações do dia-a-dia, recorrendo a duas alunas para

simular o papel de vítima. Considerámos uma mais-valia para a atividade o facto de se ter proporcionado a um aluno a oportunidade de expor conhecimentos para enriquecer colegas e professores.

Terminada a atividade solicitámos a alguns alunos o preenchimento de um inquérito de satisfação que nos permitiu verificar a repercussão positiva que a mesma teve sobre os participantes. A possibilidade dos alunos conhecerem uma modalidade desportiva nova e o facto de lhes termos inculcado o desejo de praticarem novamente atividades de mar foram os principais indicadores.

É possível consultar as declarações de autorização entregues aos alunos, o programa da atividade e o texto publicado no sítio *online* da escola, nos anexos de V a X.

### **Apreciações gerais**

No geral, os objetivos delineados para esta atividade foram alcançados, apesar das condicionantes a que uma atividade *outdoor* está sujeita. Verificaram-se excelentes condições meteorológicas para a realização da atividade, nomeadamente céu limpo, mar calmo, ausência de vento e temperatura amena. A juntar a este fator, refira-se que o responsável da empresa AroundFreedom preparou tudo o que era necessário dentro do horário estabelecido, os alunos compareceram no local inicialmente definido e o Fotógrafo esteve presente a tempo de juntar-se ao primeiro grupo que saiu da escola.

Um fator que contribuiu decisivamente para a dinamização desta atividade foi a proximidade do local de realização da mesma à escola, o que permitiu a fácil e rápida deslocação dos alunos, a ótima acessibilidade em termos logísticos e os diferentes níveis de ondulação do mar, encontrados na praia do Forte de São Tiago, que aumentaram progressivamente a dificuldade em surfar em pé.

O *feedback* dos alunos foi extremamente positivo, demonstrando a sua vontade em repetir a atividade com os professores estagiários numa ocasião futura. Para este facto apontamos que, apesar de nunca terem experimentado a modalidade SUP, ao experimentarem as várias posições na prancha os alunos foram bem-sucedidos, o que os motivou para continuar a prática.

No entanto, os encarregados de educação e os respetivos professores dos alunos, apesar de terem sido convidados, não estiveram presentes na atividade. Essa ausência poderá ser explicada pela falta de disponibilidade ou de interesse por atividades desta natureza, como também pelo facto de ter sido organizada numa sexta-feira de manhã (caso dos encarregados de educação), em época de preparação para os exames nacionais (caso dos professores).

A comparência dos encarregados de educação na atividade de extensão curricular foi a nossa maior dificuldade. Temos presente que é difícil contar com a presença dos encarregados de educação de alunos de 12º ano numa atividade extracurricular, não esquecendo o *feedback* que obtivemos aquando da auscultação informal realizada aos alunos. Estes manifestaram que não estavam recetivos à presença dos encarregados de educação e que a sua disponibilidade seria reduzida se a atividade fosse dinamizada num fim de semana.

Parte da dificuldade reside no facto dos encarregados de educação, atualmente, não demonstrarem vontade de se deslocar à escola. A convivência com colegas docentes ao longo do estágio levou ao entendimento de que, atualmente, a ida dos encarregados de educação à escola está muito associada aos comportamentos de desvio dos seus educandos. É necessário valorizar mais outras estratégias que estarão a ser postas em prática, durante o ano letivo, para envolver os encarregados de educação no processo de aprendizagem dos educandos, e que a mentalidade relativamente às atividades extracurriculares seja de participação como forma de apoiar o educando.

Deveríamos ter planeado a atividade com maior antecedência para favorecer o envolvimento dos encarregados de educação, o que possibilitaria, até determinado grau, moldar o tipo de atividade para que os encarregados de educação e os professores comparecessem. Realçam-se as presenças de duas turmas a cargo da professora Rufina, de EF, que pretendeu divulgar a atividade desenvolvida e dar oportunidade aos seus alunos para assistir à mesma.

Após a organização da atividade, poderíamos ter enviado um *mail* aos alunos para assegurar que os encarregados de educação tiveram conhecimento do que foi

desenvolvido e para que os nossos alunos lhes transmitissem a vontade que nos evidenciaram em repetir a atividade.

Sabendo que a participação dos encarregados de educação não se resume apenas ao momento da atividade, outra estratégia que teria resultados mais concretos de divulgação seria a exposição das fotos nos placards que a escola possui.



## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encarámos o estágio pedagógico como uma oportunidade única para aplicarmos o conhecimento adquirido ao longo dos 4 anos de formação académica, mas acima de tudo, sabíamos que estavam reunidas as condições ideais para iniciarmos a nossa experiência no ensino. Essas condições proporcionaram-nos diversos momentos de aprendizagem, o que equivale a dizer que nos possibilitaram errar. E temos a certeza que foi através desses erros que evoluímos e adquirimos a perspectiva de que ser professor não é ser possuidor do poder absoluto do conhecimento que molda os jovens, mas antes ser consciente de que só um conhecimento em constante renovação nos permitirá identificar e responder com sucesso às necessidades dos nossos alunos.

Consideramos essencial afirmar que durante todo o ano de estágio foi fundamental mantermos uma mentalidade de constante aprendizagem, não só relativamente à relação com os orientadores, mas igualmente em relação aos alunos. Sabendo que a nossa função era conduzir os mesmos num processo progressivo de educação e formação, considerou-se fundamental o princípio de que o professor é um formador em constante formação, pois todos os dias pode aprender com os seus alunos se a isso se permitir.

Foi esta evolução recíproca que procurámos fomentar e desenvolver, pois se escutarmos com atenção os nossos alunos verificamos que eles próprios fornecem-nos *feedback* que nos pode direcionar às ações mais adequadas para colmatar as suas necessidades.

A retrospectiva permite-nos afirmar que a nossa organização das diversas tarefas de estágio não foi a ideal, sendo essencial a elaboração de um cronograma geral. Este dar-nos-ia, porventura, uma visão mais abrangente para definirmos com mais pertinência determinadas decisões, sem perder a noção do todo. Por outras palavras, poderíamos ter configurado as atividades com maior interligação, o que seria benéfico para rentabilizar as condições que tivemos ao nosso dispor.

Destacamos a prática letiva como a atividade de estágio que mais nos permitiu evoluir, não apenas por ter sido a atividade com maior duração, mas igualmente devido ao nível de exigência que encontramos e às dificuldades advindas dessa prática. Se uma das

qualidades que distinguem um professor de um monitor se verifica na capacidade que o primeiro deve demonstrar em conjugar as diferentes variáveis que caracterizam o imprevisível contexto de aula, então estamos seguros de que o nosso trajeto durante este ano letivo aproximou-nos da primeira categoria.

## **8. RECOMENDAÇÕES**

Com estas recomendações pretendemos evidenciar procedimentos que constituíram lacunas ou que representaram aspetos importantes no nosso processo pedagógico.

Começamos por referir uma das primeiras escolhas que o futuro professor estagiário tem de fazer, que é a escola onde pretende estagiar. Apesar de deixarmos bem vincado que os núcleos de estágio da ESJM são privilegiados por beneficiarem de ótimas condições durante o ano letivo, recomendamos aos futuros estagiários que procurem recolher informação acerca das várias instituições escolares que estão a equacionar. No entanto, destacamos um aspeto que para nós foi ainda mais importante, o colega de trabalho com quem vamos partilhar todas as experiências do estágio pedagógico.

Um aspeto que frisámos várias vezes neste relatório e que se torna essencial para uma organização eficaz de todos os processos envolvidos no estágio, é a elaboração do cronograma geral das atividades. Este documento será importante para manter o foco sobre as tarefas mais próximas do prazo estabelecido, sem perder a noção do todo.

Outra dos aspetos que realçamos é a elaboração de uma base de exercícios que possam ser aplicados nas aulas, com as devidas adaptações às características das turmas e dos alunos. Este instrumento poderá poupar muitas horas de planificação.

Algumas das atividades de estágio foram apenas realizadas no 3º período, o que originou uma sobrecarga de planeamento e realização de tarefas num período que rapidamente se esgota. Recomendamos o cumprimento das tarefas de estágio antes desse período, para que a prática letiva seja a única atividade restante e se possa concentrar apenas neste processo beneficiando a aprendizagem dos alunos.

A criação de um relacionamento saudável com os restantes docentes do grupo de EF da escola é essencial para um estágio bem-sucedido. Partilhar conhecimentos, saber escutar e estar disposto a aprender com os futuros colegas de profissão, constituem alguns dos grandes benefícios do estágio no meio escolar e é deste contacto que provém grande parte da nossa aprendizagem enquanto estagiários.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). *A Rotura – A Sistemáticas das Actividades Desportivas*. Torres Novas: Edição VML.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Antunes, B. (2006). *Atenção à diversidade nas aulas de Educação Física: uma proposta de intervenção psicomotora – Estudo de caso*. Porto: FADEUP.
- Antunes, H. (2012). *Apontamentos da disciplina Organização e Inovação em Educação Física e Desporto Escolar*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Ardoy, D. N., Fernández-Rodríguez, J. M., Ruiz, J. R., Chillón, P., España-Romero, V., Castillo, M. J., & Ortega, F. B. (2011). Improving Physical Fitness in Adolescents Through a School-Based Intervention: the EDUFIT Study. *Revista Española de Cardiología (English Edition)*, 64(6), 484-491. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rec.2011.02.010>
- Badaro, A. F. V., da Silva, A. H., & Beche, D. (2007). Flexibilidade Versus Alongamento – Esclarecendo as Diferenças. *Revista do Centro de Ciências da Saúde*, 33 (1), pp. 32-36. Retirado de <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revistasauade/article/view/6461/3929>.
- Balasekaran, G., Loh, M., Govindaswamy, V., & Robertson, R. (2012). OMNI Scale of Perceived Exertion: mixed gender and race validation for Singapore children during cycle exercise. *European Journal of Applied Physiology*, 112(10), pp.3533-3546. Retirado de SPORTDiscus with Full Text Database.
- Baron-Cohen, S., & Klin, A. (2006). What's so special about Asperger Syndrome? *Brain and Cognition*, 61(1), pp. 1-4. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.bandc.2006.02.002>

- Batalha, A. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Benjamin, H. J. & Glow, K. M. (2003). *Strenght Training for Children and Adolescents - The Physician And SportsMedicine*, 31(9). Retirado de <http://www.autourdavignoncoaching.com/wp-content/uploads/2008/12/forceenfantphysician.pdf>
- Borremans, E., Rintala, P., & McCubbin, J. A. (2010). Physical Fitness and Physical Activity in Adolescents With Asperger Syndrome: A Comparative Study. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27(4), pp. 308-320.
- Brown, M. (2013). *Stand Up Paddle Boarding*. American Fitness, 31(3), p. 39.
- Cardoso, M. I. (2009). *O contributo do estágio pedagógico para o desenvolvimento da profissionalidade dos docentes de Educação Física – a perspectiva do estagiário*. Porto: Universidade do Porto.
- Chomitz, V. R.; Slining, M. M.; McGowan, R.J.; Mitchell, S.E.; Dawson, G.F. & Hacker, K.A. (2009). Is there a relationship between physical fitness and academic achievement? Positive results from public school children in the North eastern United States. *Journal of School Health*, 29(1): 30-37.
- Clube do Vento (2012). *Benefícios da Prática do Stand Up Paddle*. Retirado de [clubedovento.com/index.php/stand-up-paddle/164-beneficios-da-pratica-do-stand-up-paddle](http://clubedovento.com/index.php/stand-up-paddle/164-beneficios-da-pratica-do-stand-up-paddle).
- Ernst, M. P., Corbin, C. B., Beighle, A., & Pangrazi, R. P. (2006). Appropriate and Inappropriate Uses of FITNESSGRAM: A Commentary. *Journal Of Physical Activity & Health*, 3S90-S100.
- ESJM (s.d.). *Projeto Educativo*. Retirado de [www.jaimemoniz.com](http://www.jaimemoniz.com)

ESJMb (s.d.). *Escola - Quem somos?* Retirado de [www.jaimemoniz.com](http://www.jaimemoniz.com)

Fernandes, I. (2009). *O contributo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem para a qualidade educativa na educação pré-escolar. Um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Freire, A. (2001). *Concepções Orientadoras do Processo de Aprendizagem do Ensino nos Estágios Pedagógicos*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), pp. 104-113.

Gonçalves, F., Albuquerque, A. & Aranha, A. (2010). *Avaliação*. Um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Maia: Edições Ismai.

Gouveia, E. R. (2011). *Apontamentos da disciplina Didática da Educação Física e Desporto II*. Funchal: Universidade da Madeira.

Gouveia, E. R. (2012). *Apontamentos da disciplina Didática da Educação Física e Desporto III*. Funchal: Universidade da Madeira.

Hart, N. (2010). The Benefits of Ballroom Dance in Physical Education. *Pennsylvania Journal Of Health, Physical Education, Recreation & Dance*, 80(3), 6. Retirado de SPORTDiscus With Full Text Database.

IDEA Fitness Journal. (2012). *Spotlight on Stretching*, 9(9), p.96. Retirado de SPORTDiscus with Full Text Database.

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º anos: Cursos gerais e cursos tecnológicos*. Lisboa:

Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.

Kelly, A. V. (1981). *O currículo. Teoria e Prática*. São Paulo: Harbra.

Kemper, H. C. G., & Mechelen, W. V. (1996). Physical Fitness Testing of Children: A European Perspective. *Pediatric Exercise Science*, 8(3), pp. 201-214.

Kirby, B. L. (2005). What is Asperger Syndrome? *The O.A.S.I.S. Web Page*. Retirado de [http://missionvalleyprep.org/file\\_download/9/](http://missionvalleyprep.org/file_download/9/)

Klin, A. (2006). Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira De Psiquiatria*, 28, s3-s11.

Liberato, A. (2005). *Empreendedorismo na Escola Pública: Despertando Competências, Promovendo a Esperança*. Retirado de [http://www.oei.es/etp/empreendedorismo\\_escola\\_publica\\_teixeira.pdf](http://www.oei.es/etp/empreendedorismo_escola_publica_teixeira.pdf).

Lloyd, M., Colley, R. C., & Tremblay, M. S. (2010). Advancing the Debate on 'Fitness Testing' for Children: Perhaps We're Riding the Wrong Animal. *Pediatric Exercise Science*, 22(2), pp. 176-182.

Lopes, H. (2010). *Apontamentos da disciplina Pedagogia do Desporto*. Funchal: Universidade da Madeira.

Martins, J. (2005). *Das Competências Legais às Práticas Organizacionais do Director de Turma*. Volume I. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional. Lisboa: Universidade Aberta.

Meredith, M. D., & Welk, G. J. (2007). *FITNESSGRAM/ACTIVITYGRAM test administration manual. (4th ed.)*. Champaign: Human Kinetics.

Oliveira, I. M. (2009). *Contributos de um programa baseado na Dançoterapia/Movimento Expressivo no desenvolvimento da Comunicação Não-Verbal em crianças e jovens com PEA*. Lisboa: FMH.

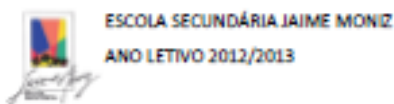
- Ornelas, R. (2010). *Apontamentos da disciplina Saúde e Prescrição do Exercício*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Pan, C.-Y., & Frey, G. (2006). Physical Activity Patterns in Youth with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(5), 597-606. doi: 10.1007/s10803-006-0101-6
- Peixoto, M. J., & Oliveira, V. (2003). *Manual do director de turma – contextos, relações e roteiros*. Porto: Edições ASA.
- Peltier, L., Strand, B., & Terbizan, D. (2008). Resistance Training In A Physical Education Curriculum - Implementation And Training Guidelines. *Missouri Journal Of Health, Physical Education, Recreation & Dance*, pp. 1870-78. Retirado de SPORTDiscus with Full Text Database.
- Pereira, M., Ferreira, J. & Figueiredo (2007). *Promoção de Empreendedorismo na Escola. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular*. Retirado de [http://juventude.gov.pt/Emprego/InovaJovensCriativos/Documents/Guiaio\\_Promocao\\_Empreendedorismo\\_escola\\_DGE.pdf](http://juventude.gov.pt/Emprego/InovaJovensCriativos/Documents/Guiaio_Promocao_Empreendedorismo_escola_DGE.pdf).
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.
- Pires, G. (2005). *Gestão do Desporto – Desenvolvimento Organizacional* (2ª edição). Porto: Edição APOGESD.
- Ponte, J. P., Januário, C., Cruz, I., Ferreira, I. C., & Alarcão, I. (2000). *Por uma formação inicial de qualidade. Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP para a formação de professores*. Retirado de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm>
- Prudente, J. (2011). *Apontamentos da disciplina Didática da Educação Física e Desporto II*. Funchal: Universidade da Madeira.

- Prudente, J. (2011b). *Apontamentos da disciplina Metodologia do Treino Desportivo*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Rosado, M. (2007). A Dança na Escola: Programa de Danças Sociais. In M. Moura & E. Monteiro (Eds.), *Dança em Contextos Educativos* (pp. 149-161). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rodrigues, L. P., Bezerra, P., & Saraiva, L. (2005). Influência do meio (urbano e rural) no padrão de aptidão física de rapazes de Viana do Castelo, Portugal. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 5, pp. 77-84.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Sarmento, P., Rosado, A., Rodrigues, J., Veiga, A. L., & Ferreira, V. (1990). *Pedagogia do Desporto II – Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Silverman, S., Keating, X., & Phillips, S. R. (2008). A Lasting Impression: A Pedagogical Perspective on Youth Fitness Testing. *Measurement In Physical Education & Exercise Science*, 12(3), pp. 146-166.
- Smith, M. D., Kerr, I. G., & Meek, G. A. (1993). Physical education teacher behaviour intervention: increasing levels of performance and motivational feedback through the utilisation of clinical supervision techniques. *Physical Education Review*, 16(2), 162-172.
- Sowa, M., & Meulenbroek, R. (2012). Effects of physical exercise on Autism Spectrum Disorders: A meta-analysis. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(1), 46-57. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2011.09.001>

Wiersma, L. D., & Sherman, C. P. (2008). The Responsible Use of Youth Fitness Testing to Enhance Student Motivation, Enjoyment, and Performance. *Measurement in Physical Education & Exercise Science, 12*(3), pp. 167-183.

## **ANEXOS**

# ANEXO A: Planeamento anual das aulas de EF da turma 12º44



64 AULAS PREVISTAS: 27 - 1ºP  
18 - 2ºP  
19 - 3ºP

## PLANEAMENTO ANUAL - 12º44

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Avaliação 11º/12º ano: 11-06 e 12-06

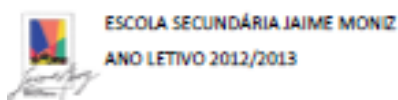
**LEGENDA:**

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

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

Composição Corporal

## ANEXO B: Planeamento anual das aulas de EF da turma 12º45



ESCOLA SECUNDÁRIA JAIME MONIZ  
ANO LETIVO 2012/2013

64 AULAS PREVISTAS: 27 - 1ºP  
18 - 2ºP  
19 - 3ºP

### PLANEAMENTO ANUAL - 12º45

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Avaliação 11º/12º ano: 11-06 e 12-06

#### LEGENDA:

	Dança Moderna		Futebol		Fitnessgram
	Danças Sociais		Basquetebol		Teste
	Atletismo / Ténis		Fut / Basebol		Composição corporal
	Badm / Volei		Basebol / Basq		
	Período sem aulas				
	Interrupção Desporto Escolar				

## ANEXO C: Distribuição das matérias por aulas e horas de lecionação

Turma 12º44

Instalações	Matérias	Nº aulas	Horas
Campo de futebol	Futebol	16	± 9
	Basquetebol	9	± 3,7
	Atletismo	12	± 5
	Tênis	7	± 8,5
	Basebol	9	± 3,7
Galinheiro	Basquetebol	5	± 6,5
Piscina	Danças sociais	5	± 6
	Danças tradicionais	4	± 5
Pavilhão	Badminton	12	± 5
	Voleibol	12	± 5

Turma 12º45

Instalações	Matérias	Nº aulas	Horas
Campo de futebol	Futebol	14	± 7,5
	Basquetebol	4	± 1
	Atletismo	10	± 5
	Tênis	10	± 5
	Basebol	13	± 8,5
Galinheiro	Basquetebol	6	± 7,5
Ginásio	Danças moderna	7	± 8
Piscina	Danças sociais	4	± 4,5
Pavilhão	Badminton	14	± 8
	Voleibol	14	± 8

## ANEXO D: Distribuição das matérias pela rotação das instalações

### Turma 12°44

Período	Rotação	Início	Fim	segunda	Modalidades	terça	Modalidades
1ºP	1ª	18 set.	02 nov.	Gal.	Basquetebol	CF	Futebol
	2ª	05 nov.	18 dez.	Pav.	Badminton Voleibol	CF	Tênis
2ºP	3ª	3 jan.	8 fev.	Pav.	Badminton Voleibol	EC	Danças sociais
	4ª	14 fev.	15 mar.	CF	Futebol Atletismo	EC	Danças tradicionais
3ºP	5ª	02 abril	07 junho	CF	Futebol	CF	Basebol
					Atletismo		Basquetebol

### Turma 12°45

Período	Rotação	Início	Fim	terça	Modalidades	quarta	Modalidades
1ºP	1ª	18 set.	02 nov.	CF	Atletismo Tênis	Pav.	Badminton Voleibol
	2ª	05 nov.	18 dez.	Ginásio	Dança moderna	Gal.	Basquetebol
2ºP	3ª	3 jan.	8 fev.	CF	Atletismo Tênis	CF	Futebol
	4ª	14 fev.	15 mar.	EC	Danças sociais	CF	Basebol Basquetebol
3ºP	5ª	02 abril	07 junho	CF	Futebol	Pav.	Badminton
					Basebol		Voleibol

## ANEXO E: Unidade didática de ARE (turma 12º45)



Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Núcleo de Estágio de Educação Física

Escola Secundária Jaime Moniz

2012/2013

# Prática Letiva

Unidade Didática

Atividades Rítmicas e Expressivas

12º45



**Orientadora Científica:**

Mestre Ana Luísa Correia

**Orientadora Pedagógica:**

Professora Doutora Maria Luísa Carvalho

**Professor estagiário:**

Diogo Neves

## Índice

Introdução .....	119
2. Contextualização da Unidade Didática .....	120
2.1. Identificação da turma .....	120
2.2. Avaliação-diagnóstico .....	120
3. Planeamento anual.....	121
3.1. Calendário escolar.....	121
3.2. Cronograma da Unidade Didática de ARE, no ano letivo 2012/2013 .....	121
3.3. Enquadramento da UD.....	123
3.4. Cronograma dos conteúdos.....	124
4. Recursos .....	125
5. Definição de objetivos.....	125
5.1. Objetivos Específicos das matérias de ARE .....	125
6. Conteúdos a lecionar na dança moderna .....	130
7. Conteúdos a lecionar nas danças sociais .....	132
8. Estruturação dos conteúdos .....	134
9. Justificação da estruturação dos conteúdos .....	137
10. Estratégias.....	139
11. Critérios de avaliação .....	144
12. Avaliação.....	145
13. Planos de aula.....	147
14. Balanço da UD .....	147
Referências Bibliográficas.....	150

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 - Cronograma da UD .....	123
Tabela 2 - Enquadramento da UD .....	123
Tabela 3 - Cronograma dos conteúdos de dança moderna .....	124
Tabela 4 - Cronograma dos conteúdos de danças sociais.....	124
Tabela 5 - Estruturação dos conteúdos de dança moderna e danças sociais .....	134
Tabela 6 - Critérios de avaliação de dança .....	144
Tabela 7 - Avaliações de dança moderna .....	145
Tabela 8 - Avaliações de danças sociais.....	146
Tabela 1 - Os cinco saltos fundamentais .....	163

## **Índice de Figuras**

Figura 1 - Cronograma das aulas de ARE no ano letivo 2012/2013 .....	122
Figura 1 - 1ª, 2ª e 3ª posições.....	160
Figura 2 - 4ª e 5ª posições.....	160

## Introdução

A Unidade Didática (UD) está enquadrada nas matérias de dança moderna e danças sociais, englobadas nas Atividades Rítmicas Expressivas (ARE), tendo por objetivo a sua lecionação segundo um processo estratégico-pedagógico devidamente estruturado. A mesma deve servir como ferramenta de orientação para a atuação do professor, sendo de realçar o seu caráter flexível, devido à necessidade de se efetuarem constantes alterações ao longo das aulas.

Batalha (1983; cit Correia, 2008) refere que a dança se destaca como um meio de pesquisa dos profissionais de Educação Física, visto que o seu objeto de estudo é a corporalidade. Com base neste argumento pode afirmar-se que a matéria que se expõe neste trabalho afigura-se como fulcral para a atuação do professor, no sentido de contribuir para a adequação da sua intervenção de acordo com as necessidades dos alunos.

A turma à qual esta UD é direcionada é de 12º ano (12º45), sendo que as matérias de dança moderna e danças sociais se distribuem, respetivamente, por totais de 8 horas e de 4,5 horas, aproximadamente.

Caraterizada por um modelo de ensino misto, onde se procura ajustar as temáticas ao “roulement” das instalações da escola, esta é uma UD que integra aulas monotemáticas, sem contudo descurar o *transfer* que se pode realizar entre as matérias (contagem, ritmo, etc). Como poderemos ver mais à frente, a dança moderna foi abordada na 2ª rotação (1º Período) e as danças sociais foram abordadas na 4ª rotação (2º Período).

Tendo em conta que dança, no geral, é um conteúdo obrigatório, e que as matérias de dança moderna e de danças sociais se revelaram como lacunas no processo de formação desta turma, procedeu-se à elaboração desta UD com o intuito de proporcionar aos alunos o desenvolvimento do seu repertório motor (e em determinados casos colmatar lacunas motoras acentuadas), através do trabalho das quatro unidades estruturais da dança (corpo, espaço, tempo e dinâmica), e a aquisição de noções culturais na área das ARE.

Para a elaboração desta UD foram considerados a avaliação-diagnóstico da turma, o PNEF de secundário, o planeamento anual e os recursos disponíveis.

## **2. Contextualização da Unidade Didática**

### **2.1. Identificação da turma**

A UD é direcionada para a turma 45, do 12º ano de escolaridade, sendo composta por 16 alunos. Treze alunos são do sexo feminino e os restantes 3 são do sexo masculino. A média de idades da turma é de 17 anos.

### **2.2. Avaliação-diagnóstico**

De acordo com Jacinto et al. (2001), “O objeto da primeira etapa de trabalho com a turma, no começo do ano letivo, é a avaliação inicial, cujo propósito fundamental consiste em determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias do respetivo ano de curso, procedendo simultaneamente à revisão/atualização dos resultados obtidos no ano anterior.”.

Após a avaliação-diagnóstico foi possível verificar que, no geral, os alunos encontram-se em condições de abordar conteúdos de nível elementar do 10º ano de escolaridade, na matéria de dança moderna, e dos níveis introdutório e elementar de 12º ano de escolaridade, na matéria de danças sociais.

Foi ainda possível verificar que alguns alunos apresentam dificuldades ao nível da flexibilidade, evidenciando uma incorreta colocação postural, e um fraco desempenho em termos de orientação espacial e vivência rítmica relacional.

### **3. Planeamento anual**

#### **3.1. Calendário escolar**

O Ministério da Educação define as datas de duração dos períodos letivos e as interrupções de atividades letivas, para o ano letivo de 2012/2013, sendo o calendário escolar caracterizado por:

- **1º Período** – 18 de setembro de 2012 a 18 de dezembro de 2012.
- **2º Período** - 3 de janeiro de 2013 a 15 de março de 2013.
- **3º Período** - 2 de abril de 2013 a 7 de junho 2013.

#### **3.2. Cronograma da Unidade Didática de ARE, no ano letivo 2012/2013**

A distribuição das aulas, por matéria específica, corresponde a sete aulas de dança moderna, ao longo da 2ª rotação das instalações (05 novembro a 18 dezembro) e 5 aulas de danças sociais, ao longo da 4ª rotação (14 fevereiro a 15 de março).

As aulas de dança moderna são lecionadas uma vez por semana, nomeadamente, terça-feira, no ginásio. Já as aulas de danças sociais são lecionadas nas instalações da Piscina, igualmente à terça-feira.

Esta figura contempla a calendarização anual, mostrando a distribuição das aulas de dança moderna (castanho) e danças sociais (verde-claro) pelo primeiro período e pelo segundo período, respetivamente.

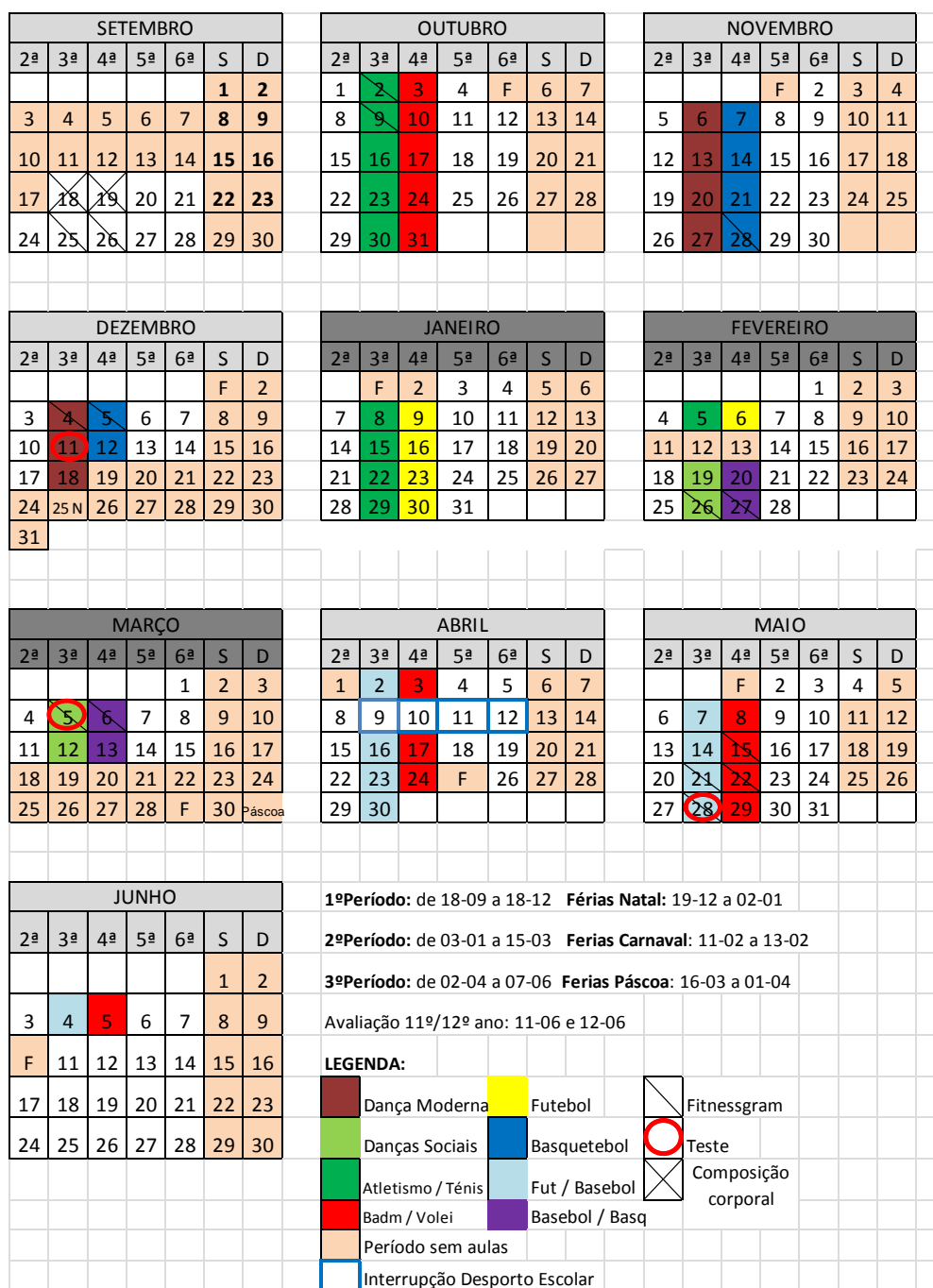


Figura 1 - Cronograma das aulas de ARE no ano letivo 2012/2013

Tabela 6 - Cronograma da UD

	outubro - 2012	novembro - 2012			dezembro - 2012			fevereiro - 2013	março - 2013		
<b>DANÇA MODERNA</b>											
<b>Nº Aula</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>				
<b>Dia</b>	3	13	20	27	4	11	18				
<b>Avaliação-Diagnóstico</b>	X										
<b>Avaliação Formativa Contínua</b>		X	X	X	X	X	X				
<b>Avaliação Sumativa</b>						X	X				
<b>DANÇAS SOCIAIS</b>											
<b>Nº Aula</b>								<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>
<b>Dia</b>								19	26	5	12
<b>Avaliação Formativa Contínua</b>								X	X	X	X
<b>Avaliação Sumativa</b>										X	X

### 3.3. Enquadramento da UD

Aqui apresenta-se o enquadramento da UD, incluindo o horário das aulas.

Tabela 7 - Enquadramento da UD

<b>Dança moderna</b>	
<b>Início</b>	06/11/2012
<b>Fim</b>	18/12/2012
<b>Dia da semana</b>	terça-feira
<b>Nº total de aulas</b>	7
<b>Horário</b>	8h10-9h20
<b>Duração das aulas</b>	70'
<b>Danças sociais</b>	
<b>Início</b>	03/10/2012
<b>Fim</b>	12/03/2013
<b>Dia da semana</b>	terça-feira
<b>Nº total de aulas</b>	5
<b>Horário</b>	8h10-9h20
<b>Duração das aulas</b>	70'

### 3.4. Cronograma dos conteúdos

Tabela 8 - Cronograma dos conteúdos de dança moderna

Conteúdos	novembro - 2012				dezembro - 2012		
	1	2	3	4	5	6	7
<b>Nº Aula</b>							
<b>Dia</b>	06	13	20	27	04	11	18
<b>Barra (chão/centro)</b>	X	X	X	X	X		X
<b>Deslocamentos</b>	X	X	X	X	X	X	X
<b>Níveis</b>	X	X	X	X	X	X	X
<b>Saltos</b>	X	X	X	X	X	X	X
<b>Voltas</b>		X		X	X	X	X
<b>Coreografia</b>	X	X	X	X	X	X	X

Tabela 9 - Cronograma dos conteúdos de danças sociais

Conteúdos		outubro - 2012	fevereiro - 2013		março - 2013	
			1	2	3	4
<b>Nº Aula</b>						
<b>Dia</b>		03	19	26	05	12
<b>Valsa inglesa</b>	<b>Ritmo</b>		X	X	X	X
	<b>Postura</b>		X	X	X	
	<b>Passo básico</b>		X	X	X	
	<b>Figuras</b>		X	X	X	X
	<b>Coreografia</b>					X
<b>Chachachá</b>	<b>Ritmo</b>		X	X	X	X
	<b>Postura</b>		X	X	X	X
	<b>Passo básico</b>		X	X	X	
	<b>Figuras</b>		X	X	X	X
	<b>Coreografia</b>				X	X

#### 4. Recursos

Expõem-se em seguida os recursos necessários à lecionação da UD, sendo estes subdivididos por:

##### Dança moderna

- **Espaciais** – Ginásio;
- **Materiais** – vestuário adequado, aparelhagem/rádio leitor de CD, CD com as músicas a utilizar e extensão elétrica.
- **Temporais** – 7 aulas de 70 minutos, à terça-feira;
- **Humanos** – professor estagiário (com apoio da orientadora pedagógica), 16 alunos e o funcionário responsável pelas instalações e pelo material.

##### Danças sociais

- **Espaciais** – Piscina;
- **Materiais** – vestuário adequado, rádio leitor de CD, CD com as músicas a utilizar e extensão elétrica.
- **Temporais** – 4 aulas de 70 minutos, à terça-feira;
- **Humanos** – professor estagiário (com apoio da orientadora pedagógica), 16 alunos e os funcionários responsáveis pelas instalações da Piscina.

#### 5. Definição de objetivos

Neste capítulo são definidos os objetivos da UD de dança, tendo em conta o nível de aprendizagem dos alunos da turma em questão (12º45). Para a seleção desses objetivos, primeiramente é considerado o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) e os respetivos objetivos gerais da Educação Física.

##### 5.1. Objetivos específicos das matérias de ARE

Abaixo são expostos os objetivos de dança moderna para o nível elementar do 10º ano de escolaridade e de danças sociais para os níveis introdutório e elementar de 12º ano de escolaridade (abrangendo concretamente a Valsa lenta e o Chá-Chá-Chá, respetivamente), delineados pelo Ministério da Educação. A partir destes, deve orientar-

se a função para com os alunos, ajustando os objetivos definidos, relativamente à sua periodização e nível de exigência, em função das capacidades demonstradas pelos alunos na avaliação inicial. Deste modo poder-se-á garantir uma adaptação às suas necessidades.

## **Dança moderna**

### ***10.º Ano - Nível Elementar***

*O aluno:*

*1 - Coopera com os companheiros, incentiva e apoia a sua participação na actividade, apresentando sugestões de aperfeiçoamento da execução das habilidades e novas possibilidades de movimentação, e considerando, por seu lado, as iniciativas (sugestões, propostas, correcções) que lhe são dirigidas.*

*2 - Analisa a sua acção e as dos companheiros, nos diferentes tipos de situação, apreciando as qualidades e características do movimento, utilizando eventualmente essa apreciação como fonte de inspiração para as suas iniciativas pessoais.*

*3 - Em situação de exercitação individual, a par ou em pequenos grupos, com ambiente musical adequado, aperfeiçoa as habilidades aprendidas anteriormente e as seguintes, associando-as entre si de maneira adequada:*

*3.1 - Sequências de saltos no mesmo lugar, variando os apoios (dois/dois, um/dois, dois/um, um/um), mantendo a figura definida na partida, durante a fase de voo e na recepção, impulsionando-se e amortecendo a queda correctamente.*

*3.2 - Sequências de voltas, no lugar à direita e à esquerda, sobre dois e um apoio (1/2 ponta), dominando o corpo nas fases de preparação (torção), na rotação propriamente dita e na fase final (desaceleração e travagem).*

*3.3 - Sequências de passos nas acções características (deslizar, balançar, puxar, empurrar, subir, descer, afastar, juntar, etc.), combinados com voltas, saltos (e outros deslocamentos) e poses.*

*3.4 - Sequências de saltos (alternando os apoios como em 3.1), nas diferentes direcções e sentidos definidos pela sua orientação própria e variando a amplitude, as figuras definidas à partida e o número de repetições, impulsionando e amortecendo correctamente.*

- 3.5 - Sequências de voltas, idênticas a 3.2, aumentando a amplitude (volume definido pela perna e pelos membros superiores) e o número de voltas, variando a distância e a posição dos segmentos corporais em relação ao eixo de rotação.
- 4 - Em situação de exploração do movimento em grupo, com ambiente musical adequado ao tema escolhido:
- 4.1 - Combina habilidades referidas em 2, seguindo a evolução do grupo em linhas rectas, quebradas, curvas e mistas (simples e múltiplas).
- 4.2 - Ajusta a sua acção para realizar alterações ou mudanças da formação, sugeridas pela dinâmica e agógica da música, evoluindo em toda a área.
- 5 - Em situação de exploração do movimento a pares e em trios, de acordo com temas e ambiente musical escolhidos por si:
- 5.1 - Movimenta-se livremente, utilizando movimentos locomotores e não locomotores, pausas e equilíbrios, e também o contacto com o(s) parceiro(s), “conduzindo” a sua acção, “facilitando” e “esperando” por ele, se necessário.
- 5.2 - Segue a movimentação do(s) companheiro(s), realizando as mesmas acções com qualidades de movimento idênticas.
- 5.3 - Segue a movimentação do(s) companheiro(s), realizando as acções inversas e contrárias e/ou com qualidades de movimento antagónicas (contração/relaxamento, extensão/flexão, salto/queda, etc.).
- 6 - **Propõe, prepara e apresenta projectos coreográficos**, individuais, a pares ou em grupo, na turma, de acordo com o motivo e a estrutura musical escolhidos, integrando as habilidades e combinações exercitadas com coordenação, fluidez de movimentos e em sintonia com a música.

## **Danças sociais**

### **11.º e 12.º Anos - Nível Introdutório**

*O aluno:*

- 1 - Cooperar com os companheiros, incentivar e apoiar a sua participação em todas as situações, apresentando sugestões de aperfeiçoamento, e considerando, por seu lado, as propostas que lhe são dirigidas.
- 2 - Aceita limitações do parceiro, bem como as suas falhas, procurando o êxito do par em todas as situações.

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

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

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

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

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

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

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

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

5.4.3 - Realiza sequências de 6 passos em 6 tempos (dois **closed changes**), virando progressivamente durante os 6 passos até  $\frac{1}{4}$  de volta para a esquerda, quando se encontrar perto de um canto do espaço físico, para poder continuar a progredir no sentido inverso.

## **11.º e 12.º Anos - Nível Elementar**

*O aluno:*

- 1. Coopera com os companheiros, incentiva e apoia a sua participação na atividade, apresentando sugestões de aperfeiçoamento, e considerando, por seu lado, as propostas que lhe são dirigidas.*
- 2. Analisa as suas ações e as dos companheiros, nos diferentes tipos de situação, apreciando as qualidades e características do movimento.*
- 3. Aceita limitações do parceiro, bem como as suas falhas, procurando o êxito do par em todas as situações.*
- 4. Respeita o espaço partilhável, mantendo distância dos outros pares, de modo a evitar choques que perturbem o seu desempenho.*
- 5. Em situação de dança a pares, nas **Danças Latino-Americanas/não progressivas**, seleciona com antecipação, do repertório desenvolvido, os passos/figuras a executar à sua vontade e mediante a disponibilidade de espaço, mantendo a estrutura rítmica da **Rumba Quadrada, Chá-Chá-Chá, Rock** (forma simplificada do **Jive**) e **Salsa** (progressões):*

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

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

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

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

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

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

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

5.4.5. **Promenades/New Yorker, partindo de Posição de Contra Promenade Aberta e virando progressivamente de forma a assumir a Posição Aberta lado a lado pega E-D, a Posição Aberta frente a frente pega a duas mãos, a Posição de Promenade Aberta, a Posição Aberta lado a lado pega D-E e finalizando na Posição Aberta frente a frente pega D-E.**

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

## **6. Conteúdos a lecionar na dança moderna**

Após a avaliação inicial e a consideração do nível de aprendizagem demonstrado pelos alunos, devem ser definidos os conteúdos a abordar. No contexto da dança moderna, a estruturação dos conteúdos abrange os seguintes itens: movimentos básicos, terminologia e fatores do movimento (corpo, espaço, tempo e energia ou dinâmica).

### **6.1. Movimentos básicos**

Os movimentos básicos subdividem-se em 2 categorias: locomotores e não-locomotores.

Movimentos básicos locomotores (projeção do corpo no espaço):

- “walk” (andar);
- “jump” (saltar);

- “hop” (salto);
- “run” (correr);
- “leap” (saltar).

Movimentos básicos não-locomotores (aqueles em que o corpo é capaz de atuar a partir de uma base fixa da posição de: sentado, de pé, deitado, ou de joelhos):

- “bend” e “stretch” (flexão e extensão);
- “swing” (oscilação);
- “push” e “pull” (empurrar e puxar);
- “twist” e “turn” (torção e volta);
- “bounce” (molejar);
- “shake” (tremer).

Complementando a exposição dos movimentos básicos, há que dar relevo às seguintes categorizações:

- Duração de tempo (longa/curta);
- Intensidade (forte/fraca);
- Dinâmica (forte/leve);
- Tempo (rápido/lento);
- Espaço (próximo/distante) e respectivas dimensões (pequeno/estrito/largo/amplo);
  - Planos (frontal/profundo/diagonal/horizontal/vertical);
  - Direções (direita/esquerda/diagonal direita/diagonal esquerda/baixo/cima);
  - Nível (baixo – sentado/deitado/joelhos; normal; alto);
  - Linhas no solo (retas/zig-zag/curvas/círculos/quebradas/espírais).

Estas categorizações serão enquadradas no Paradigma Labaniano, mais à frente.

## **6.2. Fatores do movimento**

“A Dança envolve uma experiência rica ao nível cognitivo, físico, afetivo e social, fazendo parte de um jogo de relações entre o Corpo, o espaço próximo e distante, o tempo e a sua sequencialidade, os ritmos, velocidades e pausas, as dinâmicas e as suas energias e inércias.” Batalha (2004, p. 44).

Rudolf Laban é evocado por Batalha (2004), devido ao seu grande trabalho como pedagogo na área da Dança, destacando-se o estudo que realizou na análise do movimento. Com o intuito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, Laban procurou estruturar este fenómeno por unidades e assim promover uma metodologia de abordagem a esta matéria que permitisse uma aprendizagem inteligente e refletida da dança.

Deste modo, é feita referência ao Paradigma Labaniano, que apresenta as seguintes unidades estruturais:

- **Corpo** – referente ao próprio corpo ou a outro corpo, é dividido segundo Corpo Físico (postura, tónus, alinhamento das cinturas, alongamento da coluna, apoios, respiração, flexibilidade, força, velocidade, agilidade, coordenação, fluidez, antecipação rítmica, ataque e ressalto) e Corpo Expressivo (foco, postura, *port de tête*, *port de bras*, início e finalização do gesto, amplitude do gesto, linhas faciais, qualidade do gesto);
- **Espaço** - área, foco, planos, níveis, direções, simetria e assimetria, trajetórias, linhas, design, volume, formas, dimensões;
- **Tempo** – duração, frases, figuras musicais, pausa, velocidade e aceleração;
- **Dinâmica** – acentuações, contrastes, ênfase, ilusões, ritmo e fluência.

## 7. Conteúdos a lecionar nas danças sociais

São agora definidos os conteúdos a abordar na matéria de danças sociais, sendo que a estruturação dos conteúdos está principalmente associada a cada uma das danças específicas a abordar: Valsa inglesa e Chá-chá-chá.

### 7.1. Passos da Valsa lenta (inglesa):

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

#### Coreografia de Valsa lenta:

- 2x 12 tempos Closed change;

- 12 tempos Closed change com  $\frac{1}{4}$  volta à direita.

## **7.2. Passos do Chá-chá-chá:**

- Passo básico;
- New York (para a frente, ao contrário do Hand-to-hand);
- Spot turn;
- Hand-to-hand.

### Coreografia de Chá-chá-chá:

- 16 tempos em passo básico;
- 2 New York;
- 8 tempos em passo básico;
- 2 Spot turn;
- 8 tempos em passo básico;
- 2 Hand-to-hand;
- 8 tempos em passo básico;
- Passo básico.

## 8. Estruturação dos conteúdos

Tabela 10 - Estruturação dos conteúdos de dança moderna e danças sociais

Aula	Data	Objetivos	Conteúdos	Estratégias
1	03/10	Aferir o nível de aprendizagem dos alunos na dança social cha-cha-chá Introduzir a contagem de tempos do cha-cha-chá e a postura geral nas danças sociais	- Contagem de tempos. - Avaliação-diagnóstico: Passo base do cha-cha-chá	Aleatoriedade na definição dos pares  Professor serve de modelo e desempenha ambos os papéis
<b>Dança moderna</b>				
2	06/11	Introduzir o trabalho das capacidades condicionais força e flexibilidade, em barra de chão e de centro  Introduzir ritmos, deslocamentos, níveis, saltos e posições de equilíbrio e posições de braços  Introduzir frase coreográfica de 8 tempos	- Exercício de ativação cardiovascular; - Flexibilidade e ajustamento postural (barra de chão e de centro); - Movimentos básicos não-locomotores: en dehors, bend, side bend, bounce; - Posições de equilíbrio: rond de jambe e battement tendu; - Posições de braços: 2ª e 5ª posições; - Movimentos básicos locomotores: walk, passo-troca passo, run, hop e salto de gato; - Noção de tempo: realização dos movimentos básicos com diferentes músicas. - Coreografia de 8 tempos	Recurso à aluna com experiência em ginástica rítmica para exemplificar exercícios de barra de chão  Organização dos alunos por vagas nos movimentos básicos locomotores  Utilização de músicas com diferentes ritmos  Organização dos alunos em xadrez no trabalho de barra e na coreografia de 8 tempos
3	13/11	Consolidar os conteúdos abordados na aula anterior  Introduzir posição de equilíbrio passé  Introduzir voltas  Introduzir frase coreográfica de 8 tempos	- Jogo lúdico para ativação cardiovascular; - Flexibilidade e ajustamento postural (barra de chão e de centro); - Movimentos básicos não locomotores: en dehors, bend, side bend, bounce; - Posições de equilíbrio anteriores e passé; - Posições de braços: 2ª e 5ª posições; - Movimentos básicos locomotores da aula anterior e jump; - Voltas; - Noção de ritmo: realização dos movimentos básicos com diferentes músicas.	Organização dos alunos por vagas nos movimentos básicos locomotores  Utilização de músicas com diferentes ritmos  Organização dos alunos em xadrez no trabalho de barra e na coreografia de 8 tempos
4	20/11	Consolidar os conteúdos abordados nas aulas anteriores  Introduzir os movimentos básicos não-locomotores stretch, bend frontal e lateral  Introduzir o movimento básico locomotor salto a pés juntos  Introduzir frase coreográfica de 16 tempos  Definir os pares para a coreografia	- Flexibilidade e ajustamento postural (barra de centro); - Movimentos básicos não locomotores anteriores e introdução de: stretch, bend frontal e lateral; - Posições de equilíbrio; - Posições de braços: 2ª e 5ª posições; - Movimentos básicos locomotores da aula anterior e salto a pés juntos; - Diferentes níveis de deslocamentos e ritmos; - Definição dos pares para a coreografia de 16 tempos	Organização dos alunos por vagas nos movimentos básicos locomotores  Utilização de músicas com diferentes ritmos  Organização dos alunos em xadrez no trabalho de barra e na coreografia de 16 tempos

5	27/11	<p>Consolidar os conteúdos abordados nas aulas anteriores</p> <p>Introduzir os movimentos básicos não-locomotores swing, push e turn</p> <p>Introduzir saltos e voltas</p> <p>Introduzir frase coreográfica de 16 tempos</p> <p>Promover construção autónoma de coreografia de 16 tempos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Flexibilidade e ajustamento postural (barra de chão e de centro);</li> <li>- Movimentos locomotores: saltos de 1 pé para 1 pé, 1 pé para pés juntos, 2 pés para 1 pé, 2 pés para 2 pés; saltos engrupado, cabriole, tesoura e corsa;</li> <li>- Movimentos básicos não-locomotores: swing, bend, bounce, stretch, push, turn, voltas sobre 1 e 2 apoios;</li> <li>- Orientação espacial: deslocamentos nas diversas direções utilizando os movimentos básicos aprendidos;</li> <li>- Construção autónoma da coreografia de 16 tempos com auxílio do professor</li> </ul>	<p>Organização dos alunos por vagas nos movimentos básicos locomotores</p> <p>Utilização de músicas com diferentes ritmos</p> <p>Organização dos alunos em xadrez no trabalho de barra e na coreografia de 16 tempos</p> <p>Pares dispostos aleatoriamente no praticável, no trabalho autónomo da coreografia</p>
6	04/12	<p>Consolidar os conteúdos abordados nas aulas anteriores</p> <p>Introduzir os movimentos básicos não-locomotores shake e pull</p> <p>Introduzir nova frase coreográfica de 16 tempos</p> <p>Promover construção autónoma de coreografia de 16 tempos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Flexibilidade e ajustamento postural (barra de chão e de centro);</li> <li>- Posições de equilíbrio;</li> <li>- Movimentos básicos locomotores: walk, run, hop;</li> <li>- Movimentos básicos não-locomotores: shake, bend, bounce, stretch, push, pull, swing, turn, voltas sobre 1 e 2 apoios;</li> <li>- Orientação espacial: deslocamentos nas diversas direções utilizando os movimentos básicos aprendidos;</li> <li>- Construção autónoma da coreografia de 16 tempos com auxílio do professor</li> </ul>	<p>Organização dos alunos por vagas nos movimentos básicos locomotores</p> <p>Utilização de músicas com diferentes ritmos</p> <p>Organização dos alunos em xadrez no trabalho de barra e na coreografia de 16 tempos</p> <p>Pares dispostos aleatoriamente no praticável, no trabalho autónomo da coreografia</p> <p>Solicitação de aluna de atestado médico para auxiliar a construção coreográfica dos colegas</p>
7	11/12	<p>Promover ativação cardiovascular</p> <p>Consolidar os conteúdos abordados nas aulas</p> <p>Promover construção autónoma de coreografia de 16 tempos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho de ativação cardiovascular;</li> <li>- Movimentos básicos não-locomotores: shake, bend, swing, turn, voltas sobre 1 e 2 apoios;</li> <li>- Orientação espacial: deslocamentos nas diversas direções utilizando os movimentos básicos aprendidos;</li> <li>- Construção autónoma da coreografia de 16 tempos com auxílio do professor</li> </ul>	<p>Organização dos alunos em xadrez na realização das frases coreográficas</p> <p>Pares dispostos aleatoriamente no praticável, no trabalho autónomo da coreografia</p> <p>Utilização de sets de músicas com ritmo marcado e constante</p>
8	18/12	<p>Promover a consolidação da coreografia de 16 tempos trabalhada nas aulas anteriores</p> <p>Trabalhar uma coreografia de 32 tempos, com os alunos divididos em 3 grupos</p> <p>Desenvolver o trabalho de cooperação</p> <p>Aferir o nível de aprendizagem dos alunos na matéria de dança moderna</p> <p>Entregar e corrigir o teste escrito</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consolidação e apresentação da coreografia de 16 tempos;</li> <li>- Apresentação de coreografia de 32 tempos, por parte dos 3 grupos de alunos.</li> <li>- <b>Avaliação sumativa</b> de dança moderna.</li> </ul>	<p>Organização dos alunos em xadrez no trabalho de ativação cardiovascular</p> <p>Aplicação das 5 frases coreográficas construídas na aula anterior no trabalho de ativação cardiovascular</p> <p>Utilização de sets de músicas com ritmo marcado e constante</p> <p>Apresentação de cada coreografia de 16 tempos no centro do praticável</p> <p>Organização dos alunos em 3</p>

				grupos para apresentação de coreografia de 32 tempos
<b>Danças Sociais</b>				
9	19/02	<p>Introduzir elementos de Valsa lenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contagem;</li> <li>- Postura do Senhor e da Senhora;</li> <li>- Passo básico (Closed Change) em quadrado;</li> <li>- Closed Change com ¼ volta à direita.</li> </ul> <p>Introduzir elementos de Chá-Chá-Chá:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contagem</li> <li>- Postura do Senhor e da Senhora nas Danças</li> <li>- Passo básico.</li> </ul>	<p>Exercícios de ativação cardiovascular</p> <p><u>Valsa Lenta:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contagem tempos (1, 2, 3);</li> <li>- Postura Senhor e Senhora;</li> <li>- Passo básico (closed change);</li> <li>- Closed change com ¼ volta.</li> </ul> <p><u>Chá-Chá-Chá:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contagem tempos (1, 2, 3, 4);</li> <li>- Postura Senhor e Senhora;</li> <li>- Passo básico.</li> </ul>	<p>Pares definidos pelo professor</p> <p>Pares do mesmo género mantêm papéis</p> <p>Método associativo aplicado nas coreografias</p> <p>Professor serve de modelo e desempenha ambos os papéis</p>
10	26/02	<p>Promover ativação cardiovascular através da barra de chá-chá-chá</p> <p>Consolidar passos abordados na aula anterior</p> <p>Introduzir elementos de Chá-Chá-Chá:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- New York;</li> <li>- Spot turn.</li> </ul>	<p>Trabalho de barra de chá-chá-chá</p> <p><u>Valsa Lenta</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Passo básico;</li> <li>- Closed Change com ¼ volta à direita.</li> </ul> <p><u>Chá-Chá-Chá</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Passo básico;</li> <li>- New York;</li> <li>- Spot turn.</li> </ul>	<p>Organização dos alunos em xadrez no trabalho de barra</p> <p>Manutenção dos pares definidos</p> <p>Pares do mesmo género mantêm papéis</p> <p>Método associativo aplicado nas coreografias</p> <p>Professor serve de modelo e desempenha ambos os papéis</p>
11	05/03	<p>Consolidar passos abordados nas aulas anteriores</p> <p>Introduzir elemento do Chá-Chá-Chá:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hand-to-hand.</li> </ul>	<p><u>Valsa lenta</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Passo básico;</li> <li>- Closed Change com ¼ volta.</li> </ul> <p><u>Chá-Chá-Chá</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Passo básico;</li> <li>- New York;</li> <li>- Spot turn;</li> <li>- Hand-to-hand.</li> </ul>	<p>Manutenção dos pares definidos</p> <p>Pares do mesmo género mantêm papéis</p> <p>Utilização de músicas das danças sociais abordadas, com vocais</p>
12	12/03	<p>Consolidar os conteúdos abordados nas aulas anteriores</p> <p>Solicitar uma nova coreografia de Valsa lenta, a partir dos conteúdos abordados</p> <p>Aferir o nível de aprendizagem dos alunos na valsa lenta e no chá-chá-chá</p>	<p>Coreografia de Valsa lenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 2x 12t closed change (quadrado) + 12t closed change com ¼ volta à direita.</li> </ul> <p>Coreografia de Chá-Chá-Chá:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 16t passo base, 2 New York, 8t passo base, 2 Spot turn, 8t passo base, 2 Hand-to-hand, 8t passo base;</li> </ul> <p><b>- Avaliação sumativa das danças sociais</b></p>	<p>Troca de alguns pares</p> <p>Pares do mesmo género mantêm papéis</p> <p>Utilização de músicas das danças sociais abordadas, com vocais</p>

## **9. Justificação da estruturação dos conteúdos**

### Dança moderna

Os conteúdos de uma UD e a respetiva estruturação devem respeitar sempre os alunos, as suas necessidades e os objetivos a atingir definidos pelo programa. Neste sentido, procurou-se agir tendo em conta a avaliação-diagnóstico efetuada e os objetivos do PNEF que seriam mais favorecedores de um processo de aprendizagem sólido.

A estruturação apresentada em cima visa melhorar o desempenho dos alunos, nas ARE, englobando as quatro unidades estruturais (corpo, espaço, tempo e dinâmica). Atendendo à filosofia de didática de dança de Batalha (2004), procura-se fomentar um trabalho consciencializado de cada uma destas unidades, pelo que a estruturação tem como objetivo proporcionar continuidade e consistência ao processo de maturação dos alunos e ao desenvolvimento da sua criatividade.

Com o intuito de lecionar as aulas com um sentido lógico e contínuo, determinados conteúdos são abordados de forma a haver uma repetição de exercícios entre aulas consecutivas que conduza a um processo de estímulo e consolidação. Aqui destaca-se o trabalho de barra de chão e de centro com o qual se pretende criar uma rotina que facilite o fornecimento de feedback.

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

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

Prevêem-se desenvolver coreografias a pares/grupos, de modo a promover a componente relacional e a cooperação.

Para desenvolver os vários exercícios durante as aulas, recorrer-se-á a músicas de géneros musicais diferentes, de modo a adequar a exigência aos alunos, em termos de coordenação música-movimento. Procurar-se-á igualmente estabelecer uma relação entre as músicas utilizadas e o tipo de solicitação energética que se pretende dos alunos.

Através do enquadramento da estruturação de conteúdos, segundo as unidades estruturais do Paradigma Labaniano, procura-se trabalhar de modo faseado com as mesmas, para depois abordá-las numa relação interdependente, de modo a evidenciar o poder da relação do corpo com o espaço, o tempo e a dinâmica.

### Danças sociais

Mais uma vez, foram tidos em consideração a avaliação-diagnóstico efetuada e os objetivos do PNEF que seriam mais favorecedores de um processo de aprendizagem consistente e progressivo.

Tendo em conta o nível geral de aprendizagem, desta turma, os exercícios de ativação cardiovascular serão realizados em trabalho de barra, o que se supõe que permitirá mantê-los concentrados na tarefa. A barra servirá igualmente para preparar os alunos com a introdução de alguns elementos envolvidos nas danças sociais e assim assegurar maior assimilação dos passos.

O PNEF de secundário apresenta que os de 11º e 12º anos podem escolher, dentro das opções definidas, as matérias nas quais pretendem aperfeiçoar-se. A matéria de danças sociais foi englobada no planeamento anual no seguimento da lecionação da dança moderna (inseridas nas ARE), considerada como conteúdo obrigatório. Salienta-se, porém, que a abordagem a esta matéria reuniu consenso por parte dos alunos, pois muitos já tinham abordado alguns conteúdos da mesma em anos anteriores e manifestaram recetividade à sua lecionação.

A decisão acerca dos conteúdos a abordar recaiu sobre uma dança social moderna/progressiva de nível introdutório (Valsa lenta) e outra Latino-americana/Não-progressiva de nível elementar (Chá-Chá-Chá), de modo a favorecer uma estruturação

contínua de aprendizagem desta matéria e a abranger, dentro do possível, os dois tipos específicos de danças sociais expostos no PNEF.

Será abordada primeiramente a Valsa lenta, de nível introdutório, e só depois será abordado o Chá-chá-chá, de nível elementar.

Apesar de ser apresentada no PNEF previamente aos passos New York e Hand-to-hand, a volta da senhora para a direita não será incluída na coreografia, pois é um elemento que não apresenta sincronização entre os intervenientes e isto não será favorecedor para a aprendizagem dos alunos desta turma.

## **10. Estratégias**

Para qualquer uma das matérias deve ser tida em conta o cuidado na utilização dos espaços e dos materiais envolvidos nas aulas e o comportamento do professor que deve servir de exemplo para a turma.

O feedback é uma importante ferramenta de estímulo e orientação, que a ser utilizada no momento certo e com a frequência correta, representa um impulsionador no processo didático-pedagógico, tendo em conta os objetivos a atingir.

Aqui estão explícitas algumas considerações sobre o uso do feedback, segundo Jasmins, Freitas, Freitas e Jesus (2011):

*Antes de fornecer informação, é importante que o professor tenha em atenção se o feedback será individual ou coletivo.*

*No caso de ser individual, é imperativo considerar:*

- Se é para “castigar” o aluno (devido a comportamentos não apropriados);*
- Se é para ajudar o aluno a alcançar os objetivos pretendidos;*
- Ter em conta se o aluno está preparado para receber o feedback e se sente necessidade de o receber;*
- Se o aluno acha pertinente o feedback;*

- *Que é necessário que o aluno receba feedbacks positivos e negativos, ou seja, o aluno deverá saber o que realizou com eficiência e com ineficiência (em maior quantidade os aprovativos que os desaprovativos);*

- *Que não é interpretado como uma crítica destrutiva.*

*No caso de ser coletivo, é necessário ter em conta:*

- *Dar informação sobre a “atmosfera” da aula;*

- *Ao dar exemplos de determinados alunos;*

- *Ter em consideração os aspetos referidos nos feedbacks individuais;*

- *Descritivo e específico.*

*O feedback ainda se poderá qualificar da seguinte forma:*

- *Descritivo; prescritivo; interrogativo; aprovativo; desaprovativo; e específico.*

### Dança moderna

Uma das estratégias a adotar nas aulas de dança moderna será a organização dos alunos em xadrez, à frente do professor, no trabalho de barra (de chão e de centro) e na coreografia de 16 tempos. Este posicionamento permitirá trabalhar através do efeito de espelho, utilizando-se a exemplificação de cada elemento por parte do professor. Quanto à organização dos alunos nas sequências de deslocamentos com diferentes ritmos, níveis, saltos e posições de equilíbrio, essa será caracterizada pela saída dos alunos em vagas, não só para que cada vaga tenha espaço de execução como também para facilitar o fornecimento de feedback específico. Finalmente, aquando do momento de trabalho autónomo da coreografia de 16 tempos de cada par, nas aulas finais, a organização dos alunos no praticável deverá ser aleatória.

As músicas utilizadas deverão compreender diferentes géneros e ritmos, pois o que se pretende é a vivência de diferentes solicitações energéticas e corporais, por parte dos alunos, que poderão contribuir para um desenvolvimento motor mais abrangente. No entanto, é importante que as músicas utilizadas apresentem um batimento bem marcado para facilitar o acompanhamento dos alunos à contagem de tempos.

Na matéria de dança moderna privilegiar-se-ão os estilos de ensino Comando e Tarefa. O estilo de ensino Comando é integrado principalmente na parte inicial das aulas, onde se pretende que os alunos executem os exercícios específicos da barra de chão e de

centro, de modo a criar uma rotina de ativação cardiovascular nas aulas. O estilo de ensino Tarefa surge nos exercícios de sequências de deslocamentos, níveis e ritmos, onde se procura a realização dos mesmos após apresentação aos alunos dos esquemas de execução. Acrescenta-se ainda o estilo de ensino Descoberta Guiada nas aulas finais desta matéria, pois pretende-se que os alunos sejam capazes de explorar e conjugar os conteúdos lecionados criando uma coreografia de 16 tempos. A tarefa será acompanhada pelo professor no sentido de contribuir à ação de cada grupo com o ajustamento de elementos de dança que melhor correspondam à coreografia demonstrada pelos mesmos.

Durante as aulas serão utilizados, tanto quanto possível, os termos linguísticos apropriados aos conteúdos da dança moderna, com o objetivo de que os alunos possam conhecer a terminologia correta dos conteúdos deste tipo de ARE. No entanto, esses termos deverão sempre ser explicados.

Constituindo um dos objetivos do PNEF, o projeto coreográfico será definido aos pares. A organização dos pares terá em conta o nível de proficiência dos alunos, demonstrado nas primeiras aulas e a afinidade entre os mesmos, visto que o nível de aprendizagem da generalidade da turma é introdutório. Crê-se que deste modo será rentabilizada em maior grau a dinâmica grupal já existente entre os elementos determinados para os pares. Apresenta-se em seguida os pares para a coreografia de 16 tempos, de dança moderna:

– Matilde e Mónica; Kimberly e Natalie; Kika e Daniela; Rúben e Ester; Paulo e Joana; Francisco e Patrícia; Carolina e Sofia.

Um dos princípios inerentes nas aulas de dança moderna é o de capacitar os alunos com um vocabulário motor abrangente para que as construções coreográficas que serão promovidas aos alunos no final de cada aula sejam interiorizadas mais facilmente pelos mesmos. Pretende-se igualmente que as próprias coreografias trabalhadas pelos alunos, nas últimas aulas, não se cinjam apenas aos movimentos aplicados nas construções frásicas apresentadas pelo professor no final de cada aula.

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

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

### Danças sociais

O professor servirá de modelo desempenhando ambos os papéis (Senhor e Senhora).

A organização dos alunos no trabalho de barra (de danças sociais) será em xadrez, para que seja possível aplicar o efeito de espelho, com os alunos virados de frente para o professor.

Quanto à organização dos alunos na exposição inicial de cada conteúdo, a turma será disposta em duas filas de oito, correspondentes à fila das Senhoras e à fila dos Senhores, mantendo o posicionamento dos pares frente-a-frente. Deste modo, poder-se-á exemplificar de costas o papel da Senhora e do Senhor, respetivamente, possibilitando que os alunos estejam com atenção à instrução. Durante a execução das tarefas o posicionamento do professor deverá ser aquele que lhe permita controlar e manter o olhar sobre todos os pares.

O estilo de ensino Tarefa será privilegiado no ensino desta matéria, onde se procurará que os alunos apliquem os conteúdos após a exposição dos mesmos.

Recorrer-se-á aos alunos mais proficientes sempre que for necessário introduzir algum passo em posição fechada (Senhor e Senhora juntos). Aproveitar-se-á igualmente a disponibilidade motora desses alunos para motivá-los a ajudar os colegas no seu processo de aprendizagem.

Outra estratégia pedagógica será a aplicação do método associativo no ensino das coreografias, ou seja, cada vez que se introduzir um passo novo adicionar-se-á o mesmo aos restantes passos, solicitando aos alunos a execução de toda a coreografia.

Relativamente aos termos linguísticos, será aplicado o mesmo procedimento que na dança moderna, com o objetivo de que os alunos possam conhecer e perceber a terminologia correta dos conteúdos deste tipo de ARE.

Tendo em conta que aos 16 alunos apenas correspondem 3 rapazes, várias raparigas assumirão o papel de senhor desde a primeira aula. Para que o processo de aprendizagem seja favorecido e os alunos assimilem os passos abordados e, por conseguinte a coreografia, os pares definidos e os papéis assumidos serão mantidos até ao final da UD. No entanto, com o decorrer das aulas, se os alunos evidenciarem maior facilidade na assimilação da coreografia poder-se-á promover a troca de papéis. Esta estratégia pode ser utilizada no sentido de os alunos poderem auxiliar-se mutuamente.

Para a definição prévia dos pares, consideram-se as dinâmicas grupais específicas desta turma, sabendo que determinados alunos terão necessariamente de manter-se separados para que as aulas decorram com normalidade e sem grandes distúrbios.

No que respeita à utilização de músicas, no início da UD, estas devem apresentar um ritmo mais lento e, ao longo da mesma, poderão ser utilizadas músicas com integração de vocais, para motivar os alunos. Não esquecendo que as músicas devem ser sempre próprias de cada dança social específica, nas últimas duas aulas procurar-se-á utilizar músicas com vocais com o intuito de motivar os alunos.

## 11. Critérios de avaliação

Tabela 11 - Critérios de avaliação de dança

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

Os critérios de avaliação apresentados situam-se nas grelhas de avaliação das matérias de ARE e constituem-se por coordenação motora, postura, ritmo, expressividade, vivência relacional e coreografia. Estes critérios foram selecionados e adaptados a partir de várias classificações citadas por Batalha e Xarez (1999).

## 12. Avaliação

### Dança moderna

Tabela 12 - Avaliações de dança moderna

Nº	NOME	coordenação o motora	postura	rítmo	expressividade	vivência relacional	coreografia	Nota
1	Ana Sofia Andrade Silva	14	14	14	13	15	14	14,00
2	Beatriz Moniz Ramos							0,00
4	Carlota Maria Faria Crawford							0,00
5	Carolina Isabel Cabral da Silva	14	13	14	13	14	13	13,50
6	Carolina Sofia Gomes da Silva	15	14	14	14	15	15	14,50
8	Daniela Filipa Camacho Leça	8	6	7	8	8	8	7,50
9	Fernanda Ester Rodrigues Rocha	11	12	12	11	12	13	11,83
10	Francisco da Silva Ferreira	11	9	10	11	9	10	10,00
12	Joana Araújo de Barros	12	12	13	13	11	13	12,33
14	Kimberly Bethania Gonçalves Gomez	16	15	16	16	16	16	15,83
15	Maria Patrícia Gonçalves Agrela	12	11	13	12	13	12	12,17
16	Matilde Canha Silveira Franco Rodrigues	14	11	12	11	10	10	11,33
17	Mónica Raquel Carvalho Góis	13	10	11	9	8	7	9,67
18	Natalie Mendes Camacho	14	15	15	15	16	16	15,17
19	Paulo Alexandre Moniz Corte	13	13	12	12	14	12	12,67
20	Rúben Alexandre Rodrigues Aguiar	10	9	11	9	9	9	9,50

## Danças sociais

Tabela 13 - Avaliações de danças sociais

<b>Nº</b>	<b>NOME</b>	<b>coordenação motora</b>	<b>postura</b>	<b>ritmo</b>	<b>expressividade</b>	<b>vivência relacional</b>	<b>coreografia</b>	<b>Nota</b>
<b>1</b>	Ana Sofia Andrade Silva	16	16	17	15	16	17	<b>16,17</b>
<b>2</b>	Beatriz Moniz Ramos	19	17	18	18	18	18	<b>18,00</b>
<b>4</b>	Carlota Maria Faria Crawford	18	17	18	18	18	18	<b>17,83</b>
<b>5</b>	Carolina Isabel Cabral da Silva	15	16	15	13	16	16	<b>15,17</b>
<b>6</b>	Carolina Sofia Gomes da Silva	17	16	17	16	16	16	<b>16,33</b>
<b>8</b>	Daniela Filipa Camacho Leça	15	16	16	14	16	16	<b>15,50</b>
<b>9</b>	Fernanda Ester Rodrigues Rocha	13	14	15	14	15	13	<b>14,00</b>
<b>10</b>	Francisco da Silva Ferreira	10	12	13	13	12	13	<b>12,17</b>
<b>12</b>	Joana Araújo de Barros	11	14	13	13	14	12	<b>12,83</b>
<b>14</b>	Kimberly Bethania Gonçalves Gomez	17	16	18	17	18	18	<b>17,33</b>
<b>15</b>	Maria Patrícia Gonçalves Agrela	16	15	15	14	16	16	<b>15,33</b>
<b>16</b>	Matilde Canha Silveira Franco Rodrigues	15	15	16	14	16	16	<b>15,33</b>
<b>17</b>	Mónica Raquel Carvalho Góis	15	15	16	16	14	14	<b>15,00</b>
<b>18</b>	Natalie Mendes Camacho	17	17	16	16	17	16	<b>16,50</b>
<b>19</b>	Paulo Alexandre Moniz Corte	13	15	14	13	14	13	<b>13,67</b>
<b>20</b>	Rúben Alexandre Rodrigues Aguiar	10	11	10	11	9	10	<b>10,17</b>

### **13. Planos de aula**

Os planos de aula poderão ser consultados clicando aqui ([hiperligação no dossier](#)).

### **14. Balanço da UD**

#### Dança moderna

Atendendo ao que foi desenvolvido nas aulas o balanço desta matéria é positivo. Sem descurar as grandes dificuldades evidenciadas por alguns alunos ao longo das aulas, atingiram-se os objetivos delineados inicialmente e a prestação dos alunos na aula final, através das coreografias de grupo, pode ser entendida como a prova para a evolução que a turma, no geral, registou.

É de referir que a avaliação-diagnóstico foi realizada através da dança social chachachá, pois inicialmente foi planeado começar por abordar esta matéria específica das ARE. No entanto, após ter-se refletido sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos e a importância da sua formação eclética, decidiu-se abordar primeiro a dança moderna.

Apesar desta matéria ter representado, à partida, maior necessidade de preparação dos conteúdos com intuito de garantir uma lecionação segura, este foi um esforço pedagógico que se acredita ter contribuído para o processo de formação dos alunos.

A utilização de exercícios de aeróbica poderia ter sido uma estratégia mais eficaz, no que concerne à ativação cardiovascular. Apesar de se ter equacionado esta hipótese, a mesma não foi posta em prática. No entanto, será considerada num próximo planeamento de Unidade Didática de ARE.

Relativamente ao trabalho de ativação cardiovascular, uma estratégia que poderia ter sido mais rentável para o processo de aprendizagem dos alunos seria o aproveitamento da(s) frase(s) coreográfica(s) construída(s) nas aulas anteriores para realizar esse tipo de trabalho no início das aulas seguintes. Este procedimento teria permitido aos alunos aplicar de um modo mais concreto e rentável os conteúdos apreendidos no final de cada

aula e talvez fazê-los sentir que estariam a aplicar em maior grau os conteúdos lecionados, para além do fator motivacional.

Com o decorrer das aulas ficou claro que uma das estratégias eficientes na dinamização do trabalho de barra de chão foi a gesticulação com as mãos, pois isto permitia fornecer feedback aos alunos e fazer contagem de tempos em simultâneo.

Do mesmo modo foram identificadas diferentes dinâmicas no empenhamento motor dos alunos, durante os exercícios de realização de sequências de movimentos básicos locomotores e não-locomotores. Mais especificamente verificou-se que a colocação dos alunos em determinadas posições das vagas de saída condicionava o seu empenhamento. Foi necessário solicitar o posicionamento dos alunos mais proficientes na vaga da frente para que os restantes colgas pudessem apoiar-se no exemplo destes, e simultaneamente, impedir que os alunos menos empenhados se situassem na última vaga como forma de se esconderem ou realizarem as tarefas de forma incompleta.

No início da leção desta matéria verificou-se alguma dificuldade na escolha das músicas, devido a três fatores: o tempo de aula que seria necessário ocupar com essa seleção musical, em cada aula; a importância das músicas serem adequadas às especificidades dos conteúdos, quanto à sua energia e ligação expressiva; e a necessidade das músicas apresentarem uma marcação de ritmo que permitisse aos alunos acompanhar a contagem de tempos.

Uma estratégia que poderia ter sido aplicada para os trabalhos não-presenciais seria solicitar sequências de movimentos básicos locomotores e não-locomotores, a grupos de 3 a 5 alunos, entre cada aula.

Este balanço é terminado com referência às grandes lacunas, em termos de postura, flexibilidade e sensibilidade para a importância das ARE, que se encontraram em vários alunos desta turma de 12º ano. Essas constatações levam a considerar que se esta matéria for utilizada, principalmente em anos escolares inferiores, como uma das ferramentas essenciais do processo ensino-aprendizagem, os alunos poderão tirar benefícios muito maiores, pois haverá mais probabilidades de atuar quando esses se

encontram num período crítico de desenvolvimento motor e de receptividade à formação cultural e eclética.

### Danças sociais

Tendo em conta a avaliação-diagnóstico realizada no início do ano letivo, verificou-se que quase todos os objetivos definidos, para esta matéria, foram alcançados pela turma (apenas não foi abordado o Closed change com  $\frac{1}{2}$  volta, na Valsa lenta). Acrescenta-se que teria ainda sido possível avançar um pouco mais nos conteúdos da matéria se as últimas duas aulas tivessem sido ocupadas apenas com esta matéria. Há que considerar igualmente as dificuldades evidenciadas por alguns alunos em determinados conteúdos e a necessidade de dedicar mais tempo de aula a assegurar que as mesmas eram ultrapassadas.

Como referido anteriormente, o Closed change com  $\frac{1}{4}$  volta foi dos conteúdos em que alguns alunos apresentaram mais dificuldades. O mesmo deveu-se à necessidade de utilizar os referenciais definidos pelos cantos da Piscina. Para que se tornasse mais fácil para os alunos perceberem a execução desse elemento, poder-se-ia recorrer ao desenho de um quadrado no chão, com giz ou fita, de modo a ser possível aos alunos orientarem-se segundo os quatro cantos a percorrer.

Outra dificuldade que se constatou por parte dos alunos foi a transferência de peso na execução do passo básico do Chá-chá-chá, algo que leva a refletir sobre a eficácia da estratégia de instrução do passo.

Apesar de ter sido definido o trabalho de barra de danças sociais para o início de cada aula desta matéria, apenas foi possível aplicar o mesmo na terceira aula, devido ao tempo que se levou a construir uma sequência sólida relacionada com os conteúdos a abordar. Crê-se que, a abordar esta matéria no futuro, será mais fácil de construir e aplicar este tipo de trabalho. O relevo que é atribuído ao mesmo deve-se à maior capacidade que se notou em integrar progressivamente novos conteúdos ao processo de aprendizagem dos alunos e à eficácia na realização a ativação cardiovascular.

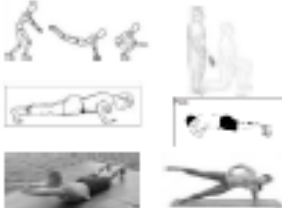


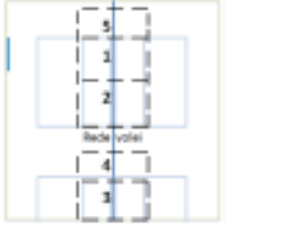
Com o decorrer das aulas, foi possível perceber a lógica mais adequada de ensino dos passos de cada dança social. A mesma deverá corresponder à realização inicial do passo em posição aberta/fechada com contagem do professor e só depois a realização do passo com acompanhamento da música. Esta lógica permite ao professor intervir inicialmente de modo mais eficaz sobre o desempenho dos alunos, fornecendo feedback sem interferência da música.

Tal como na matéria de dança moderna, os trabalhos não-presenciais não foram aplicados de acordo com uma estratégia eficaz. No entanto, refira-se que uma possibilidade exequível é solicitar aos alunos a construção de uma coreografia de 16 tempos, entre cada aula, a partir dos conteúdos abordados, para ser apresentada no início da aula seguinte. Isto envolve a cedência das músicas utilizadas nas aulas, o que também poderá motivar os alunos.

### **Referências Bibliográficas**

- Batalha, A. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Batalha, A., & Xarez, L. (1999). *Sistemática da Dança I - projecto taxonómico*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Correia, V. (2008). *A Dança na Educação Física – Contributo para a Educação para a Saúde na vertente da Educação Sexual. Estudo realizado no 3º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Fernandes, I. (2009). *O contributo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem para a qualidade educativa na educação pré-escolar. Um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado. UTAD. Vila Real.
- Jasmins, A., Freitas, C., Freitas, J., & Jesus, J. (2011). *Atletismo na Escola - Lançamentos e Corridas*. Didática da Educação Física e Desporto III - Atletismo. Universidade da Madeira.

## ANEXO F: Estrutura do plano de aula

Professor Estagiário: Diogo Neves		Matéria: Badminton e Voleibol			Data: 08/05	Hora: 11:30	Tempo útil: 73'								
Turma: 12943		Aula: 54	Local: Pavilhão		Nº Alunos: 16										
Material (Francisco e Kimberly): GIZ, fita sinalizadora, 8 volantes, 16 raquetes, 3 bolas voleibol															
Objetivos Específicos (sumário): Trabalho das capacidades condicionais (resistência, força e flexibilidade). Badminton: serviço, clear, lob, amorti, remate e drive; Voleibol: ocupação racional do espaço, serviço, recepção em manchete, recepção com passe colocado, passe alto de frente e de costas, remate.															
Duração	Objetivos	Conteúdos	Operacionalização			Organização									
Inicial	11:35 1'	Expor os conteúdos que serão aplicados na aula	Apresentação dos conteúdos a abordar na aula			Alunos em meia-lua em frente ao professor									
	11:36 8'	Realizar ativação cardiovascular Promover trabalho de resistência	Trabalho de resistência			Alunos correm à volta do campo									
	11:44 1'	<b>MEDICÃO FC e Organização – Francisco e Kimberly colocam fita durante o trab de flexib</b>													
Fundamental	11:45 (19')	Realizar uma sequência de elementos de força e flexibilidade de modo a trabalhar a aptidão física.	Trabalho de força		Força (3 séries): 1. Canguru com salto (10 reps) 2. Lunges dinâmicos à frente (15 reps) 3. Extensões de braços (10 reps) 4. Prancha (30") 5. Dorsais com braços em extensão (15 reps) 6. Prancha lateral - alternado (20")			Alunos distribuídos em xadrez 							
	30'		Trabalho de Flexibilidade		Flexibilidade (2 séries, 30"): 1. Flexão do tronco sentado – agarrar pontas dos pés com as mãos e estender as pernas; 2. Flexão do tronco sentado com pernas afastadas – alcançar os pés alternadamente, com ambas as mãos; 3. Extensão do quadríceps apoiando o braço na perna contrária fletida; 4. Sentado, M.I. afastados, fletir o tronco lateralmente, braço estendido acima da cabeça; 5. Extensão zona abdominal anterior; 6. Costas direitas e pernas cruzadas, flexão de ombros (mão atrás das costas e outra no cotovelo).										
	12:15 (11')														
3'								<b>Transição/ Organização/ Instrução – BADMINTON</b>							
Fundamental	12:18 8'	Consolidar as ações de serviço, clear, amorti, lob, remate e drive.	Badminton: Situação 1x1		Começar cada ponto com sequência de batimentos: - serviço longo-clear-clear-amorti-lob (4'); - serviço curto-lob-amorti-lob-drive (4').  Após a realização de cada sequência, os batimentos são livres na tentativa de ganhar o ponto.			Homogeneidade de proficiência 							
	12:26														
	<b>Grupos</b>		Sofia	Kimberly	Paulo	Kika	Francisco	Beatriz	Rúben	Daniela					
		Carlota	Matilde	Natalie	Mónica	Joana	Carolina	Ester	Patrícia						
3'								<b>Transição/Organização/Instrução – VOLEIBOL</b>							
Fundamental	12:29 6'	Consolidar: ocupação racional do espaço, serviço, recepção em manchete/ toque de dedos, recepção com passe colocado, passe alto de frente, remate e passe alto de costas	Voleibol: Jogos reduzidos 1x1, 2x2		1x1 Realizar troca sucessiva de passes através de manchete e toque de dedos.  2x2 Realizar os 3 toques obrigatórios. <u>2º toque</u> - passe alto, pelo PASSADOR, de lado para a rede. <u>3º toque</u> é realizado através de remate.			Homogeneidade de proficiência 2 situações 1x1 e 3 situações 2x2 							
	12:35														
	<b>Grupos</b>		Situação 1		Situação 2		Situação 3		Situação 4		Situação 5				
		Kika Paulo	Matilde Kimberly	Beatriz Carolina	Mónica Natalie	Sofia Carlota	Patrícia Daniela	Rúben	Joana	Ester	Francisco				
3'								<b>Transição/Organização</b>							

1. (12)	12:38	12'	Consolidar ocupação racional do espaço, serviço, recepção em manchete/ toque de dedos, recepção com passe colocado, passe alto de frente e de costas, remate	Voleibol: Jogos reduzidos 2x2 e 3x3	Competição Vence a primeira equipa a obter 25 pontos  Regras: as equipas têm de realizar 3 toques; realizar a rotação quando ganharem o serviço	Homogeneidade de proficiência 1 situação 2x2 e 2 situações 3x3
	12:50					
	Equipas	Jogo 1		Jogo 2		Jogo 3
	Matilde Natalie Kimberly	Beatriz Kika Carolina	Carlota Paulo Daniela	Patrícia Mónica Sofia	Francisco Ester	Joana Rúben
	10'	Alunos responsáveis pelo transporte do material (Patrícia e Matilde)				

Observações:

Medição FC	
Nomes	FC (5'')
Matilde	11
Natalie	12
Carlota	12
Ester	13

Trabalho nas Aulas	Avaliação do Empenhamento Motor			
	PE	BE	EE	EA
Resistência		Carlota Mónica Daniela		Paulo Francisco
Força			Kimberly Carlota	Francisco Mónica
Flexibilidade		Kika		
Matérias de ensino				Matilde

**ANEXO G: Documento de apoio de dança moderna**



**ESCOLA SECUNDÁRIA JAIME MONIZ**

**Ano letivo 2012-2013**

**Núcleo de Estágio de Educação Física**

**Disciplina de Educação Física**

**DOCUMENTO DE APOIO**

**DANÇA**



## Índice

1 - IMPORTÂNCIA DA DANÇA.....	155
2 – MOVIMENTOS BÁSICOS.....	156
3 – DANÇA MODERNA.....	157
Evolução do conceito do corpo.....	157
Conteúdos programáticos.....	159
Posição de mãos.....	160
Expressão facial.....	160
O ritmo corporal.....	160
A coreografia de movimento .....	161
Exercícios individuais, em pares ou em pequenos grupos.....	162
Sequências de saltos no mesmo lugar e nas diferentes direções e sentidos.....	162
Sequências de voltas (rotação).....	163
Sequências de passos nas ações características.....	164
4 – BIBLIOGRAFIA.....	165

## 1- IMPORTÂNCIA DA DANÇA

- × Conhecer a cultura do povo (as raízes), sendo um dos fatores importantes na formação e identificação, principalmente no folclore;
- × Permite uma transmissão cultural e ensina papéis sociais, quer nas danças sociais quer no folclore;
- × Coordenação ao nível afetivo, cognitivo e motor (desenvolvimento de qualidades motoras);
- × Desenvolve a consciência individual e social;
- × Promove a interação em pares e em grupos ultrapassando as diversas barreiras;
- × Edifica a personalidade, dando aos alunos bases e segurança criando laços afetivos;
- × Aceita a diferença sexual, social e ética, facilitando a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres tal como diferenças sociais e raciais;
- × A descoberta da expressão do movimento, criatividade e participação nos momentos importantes da vida, construindo a autoestima, e consciência do seu próprio corpo;
- × A dança preconiza a atitude postural e flexibilidade, privilegiando as posturas corretas.
- × Envolve conceitos como a autodescoberta, a autoconsciência, expressão e comunicação.
- × A dança proporciona um conhecimento do próprio corpo estabelecendo relações ativas quer com o tempo quer com o espaço.
- × Forma extraordinária, suave e completa de exercitar o corpo e a mente;
- × Desenvolve a coordenação mental e motora;
- × Promove a autoconfiança;
- × Confere prazer ao associar em harmonia movimentos e música;

## 2 – MOVIMENTOS BÁSICOS

Movimentos locomotores e não locomotores.

No que concerne aos **movimentos locomotores**, estes consistem na projeção do corpo no espaço, tais como:

- × “walk” (andar)
- × “jump” (saltar)
- × “hop” (salto)
- × “run” (correr)
- × “leap” (saltar)

Os **movimentos não locomotores** são aqueles em que o corpo é capaz de atuar a partir de uma base fixa da posição de pé, sentado, deitado ou de joelhos, sendo estes:

- × “bend” e “stretch” (flexão e extensão)
- × “swing” (oscilação)
- × “push” e “pull” (empurrar e puxar)
- × “twist” e “turn” (torção e volta)
- × “bounce” (molejar)
- × “shake” (tremor)

Para além destes movimentos locomotores e não locomotores é fundamental compreender que o movimento apresenta uma duração (por exemplo, tempo longo ou curto de um movimento de oscilação) e uma intensidade (por exemplo, a acentuação forte ou fraca de um movimento de empurrar).

Em relação ao espaço, este poderá ser próximo ou distante, numa dimensão pequena, estreita, larga ou ampla (por exemplo, a utilização de um salto num espaço amplo ou de menores dimensões). Os elementos poderão ser realizados no plano frontal, profundo, em diagonal ou horizontal, em diferentes direções (direita, esquerda, diagonal direita, diagonal esquerda, baixo e cima).

Todos estes elementos podem ser combinados com diferentes níveis, nomeadamente num nível inferior que engloba a posição de sentado, deitado ou de joelhos, uma posição média, em pé.

É possível com todos os movimentos anteriormente referidos criar linhas no solo, linhas essas que podem ser:

- Retas;
- Zig-zag;
- Curvas (simples, múltiplas, mistas);
- Círculos;
- Quebradas (por exemplo, formando um quadrado, um triângulo, etc.);
- Espirais.

### **3 – DANÇA MODERNA**

A dança não mais é do que a conjugação harmoniosa de movimentos simples e naturais com trechos musicais, contribuindo para o aperfeiçoamento do esquema corporal, da criatividade e do sentido estético.

Desde os princípios da Humanidade que a dança aparece, até por constituir a movimentação que melhor ajuda a exprimir o sentir de cada povo. Todos os povos eram possuidores de um conjunto de danças típicas, onde imitavam simbolicamente as várias peripécias da vida, usando alguns máscaras e pinturas, e outros acompanhando-as com sons produzidos em instrumentos ou até com gritos e palmas, para que assim se tornassem mais intensas e envolventes.

#### **Evolução do conceito do corpo**

Ao longo dos tempos, o corpo foi encarado de formas muito diferentes.

**Pré-História** – o corpo era considerado como um instrumento de sobrevivência, de expressão.

**Época Clássica** (Egito, Grécia e Roma) – o corpo era considerado o suporte da alma, cujo desenvolvimento devia ser equilibrado, pelo que a saúde e a educação eram muito importantes.

**Idade Média** (até ao século XIII) – o corpo era visto como um instrumento de trabalho e de guerra, assim como fonte de pecado, logo nada apreciado. Praticavam-se alguns jogos atléticos, hípicas, justas e torneios.

**Renascimento e Barroco** (séculos XIV a XVII) – surge novamente o interesse pelo corpo com uma finalidade estética e diferenciada da parte espiritual da pessoa. O gosto pelas artes impulsiona o reaparecimento e a evolução da dança.

**Época Contemporânea** (séculos XVII a XIX) – torna-se consciência da importância do corpo em relação à manutenção da saúde. Aparecem os sistemas ginásticos e definem-se muitos dos desportos atuais.

**Século XX** – considera-se que a educação do indivíduo deve ser integral, física, intelectual e moral. A Educação Física incorpora, além dos desportos e condição física, a dança e a expressão corporal. O corpo e a atividade física passam a considerar-se fontes de prazer e a formar parte do chamado *estado de bem-estar*.

Em todas as épocas se apreciou e desenvolveu o gosto pela dança. Contudo, poderemos situar o nascimento do *ballet* nas cortes de Itália e França. A difusão do *ballet* pelo mundo inteiro processou-se a uma velocidade incessante, especialmente após o final da Segunda Grande Guerra (1945). Muitos países se destacaram. Porém, falar em *ballet*, implica sempre falar-se nos génios do *Teatro Bolshoi*, de Moscovo.

A americana Isadora Duncan, já no final do século XIX, procurava recuperar a liberdade das danças da Antiga Grécia, como que criando um movimento contrário às exigências do *ballet*, sendo assim considerada a criadora da **dança moderna**. Teve como seguidora outra americana sua contemporânea, Martha Graham, que fundou uma companhia que encantou as audiências.

Na Bélgica, o francês Maurice Béjart, consegue impor-se como um dos grandes coreógrafos atuais, conseguindo atrair multidões de várias idades, para apreciarem as suas experiências com todo o tipo de música – da música clássica ao rock, etc.

Atualmente, muitos países possuem já companhias de dança com grande nível. Contudo, nomes como Rudolf Nureyev, Mikhail Baryshnikov, Margot Fonteyn e Natalia Makarova perdurarão para sempre.

Através do corpo é possível transmitir todo um conjunto de significados, de sentimentos, de emoções.

Há todo um conjunto de movimentos, expressões, posições que, desde cedo, devem ser conhecidos, executados com segurança, leveza e domínio.

### **Conteúdos programáticos**

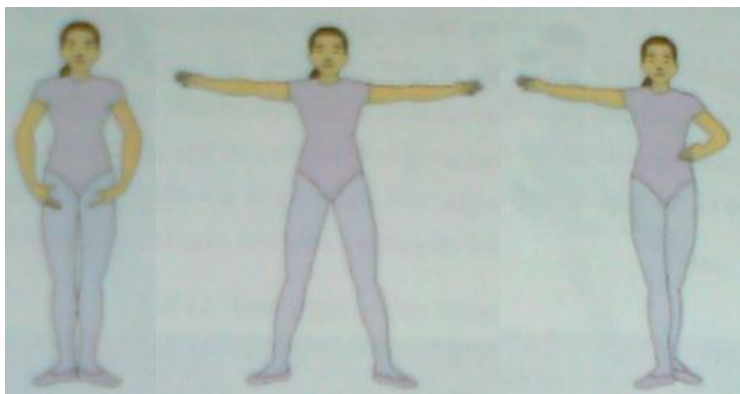
A abordagem da dança exige:

- predisposição para a participação ativa e desinibida nas atividades propostas;
- sentido de observação.

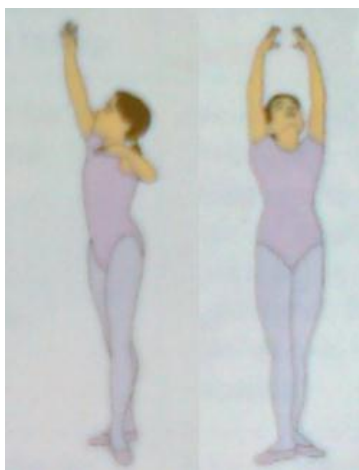
Mas:

- não é preciso ser bailarino(a) para dançar.
- mais importante do que dominar uma técnica é ser-se capaz de explorar as várias situações de movimento:
  - exploração livre do movimento no espaço envolvente, utilizando *deslocamentos, rotações, saltos, gestos, pose, etc.*;
  - descobrir novas formas de movimento com e em relação aos outros ou aos objetos;
  - utilizar o movimento para comunicar ideias e expressar pensamento ou sentimentos.

O aluno deve ensaiar as cinco posições básicas (ver figuras 1 e 2), que irão permitir encadeamentos e ligações de movimentos mais complexos. Estas posições são de grande importância, pela expressão graciosa que dão ao movimento.



**Figura 2 - 1ª, 2ª e 3ª posições**



**Figura 3 - 4ª e 5ª posições**

### Posição de mãos

As mãos podem ajudar a transmitir um sentido estético mais completo. Nunca devem ser colocadas de forma rígida ou exagerada, mas antes com a leveza própria do movimento.

### Expressão facial

O rosto tem de transmitir os sentimentos e estar em sintonia com o sentido dos movimentos do corpo.

### O ritmo corporal

O ritmo surge da própria natureza e marca a vida de todos os seres vivos. Basta pensar no mar, no movimento dos planetas, nos batimentos do coração, na respiração e em todos os movimentos naturais. As primeiras manifestações da expressão corporal

respondiam unicamente a um ritmo interno (próprio) – só posteriormente surgiu o acompanhamento musical.

Cada pessoa tem o seu próprio ritmo – o *ritmo interno*. Conhecê-lo e conhecer o ritmo *exterior*, que está à nossa volta, permite que nos conheçamos e nos relacionemos com o meio e com os outros. O ritmo corporal ajuda a manter o equilíbrio físico e emocional, sendo a base da proporção e da estética.

O ritmo marca o compasso musical, tendo como unidade básica o tempo, que decorre entre duas pulsações rítmicas.

Em cada ritmo existem tempos que se acentuam mais do que os outros, chamados tempos fortes, que favorecem a alternância entre tensão e relaxação.

Os compassos musicais agrupam-se em frases que marcam ritmos e intensidades diferentes, que ajudam a expressar o movimento e diferentes mensagens.

### A coreografia de movimento

Nas manifestações da expressão corporal, é a coreografia que regula e dirige os movimentos. Na dança, os movimentos estão predeterminados e as evoluções e deslocamentos estão organizados. No teatro, existe uma postura em palco que acompanha o texto. Nos desportos, como por exemplo a ginástica, os exercícios combinam-se com movimentos de ligação e percursos concretos, previstos com antecipação.

A coreografia é a planificação dos movimentos, sendo fundamental para organizar os participantes, automatizar os movimentos e globalizar a composição. A coreografia tem que prever os movimentos do corpo (incluindo a expressão corporal), os movimentos no espaço (deslocamentos), as formações entre os participantes e o ritmo de execução (pode ter acompanhamento musical). Deve-se recorrer a uma representação gráfica.

Aqui ficam algumas datas importantes relativas à evolução da Dança:

1661 – Fundação da Academia Real de Dança e Música, importante marco na evolução do *ballet* francês.

1820 – Importante transformação nas técnicas de dança das bailarinas, com o aparecimento das pontas.

1950 – Início do desenvolvimento da dança clássica contemporânea. A técnica acadêmica permanece como elemento-base, mas usa outras técnicas coreográficas para elaborar a sua própria linguagem gestual.

Atualmente existe uma grande variedade de danças em todo o mundo, sendo possível notar o surgimento de novos tipos de coreografias que se distanciam dos modelos mais comuns.

A tendência atual na área da dança é a mistura e transformação de experiências diversas, verificando-se a adaptação desses novos tipos de coreografias às mudanças sociais.

### **Exercícios individuais, em pares ou em pequenos grupos (com fundo musical)**

#### Sequências de saltos no mesmo lugar e nas diferentes direções e sentidos

Os saltos são movimentos que implicam uma fase aérea. Todos os saltos são variações de cinco saltos fundamentais (relacionados com a forma de utilizar o peso do corpo, na fase de impulsão e recepção), os quais estão indicados na tabela 1.

#### ***Saltos fundamentais a explorar***

Os saltos devem ser realizados utilizando diferentes alturas, amplitudes e definindo figuras, não só na partida, como também durante a fase de voo.

Na recepção devem fletir-se o(s) membro(s) inferior(es) para amortecer o impacto no solo.

**Tabela 14 - Os cinco saltos fundamentais**

Impulsão	Receção
<b>Dois pés</b>	Dois pés
<b>Dois pés</b>	Um pé
<b>Um pé</b>	Dois pés
<b>Um pé</b>	O outro pé
<b>Um pé</b>	O mesmo pé
...	...

#### *Variantes*

- Saltar para alguém;
- Saltos combinados com outros movimentos (exs.: rotação, elevação, etc.)
- Fazer poses entre saltos ou após a sua realização.

#### Sequências de voltas (rotação)

As voltas implicam uma rotação sobre o próprio corpo. Rodar significa modificar a orientação do corpo para fazer face a uma nova direção. É importante adquirir o domínio do corpo nas fases de preparação (torção), na rotação propriamente dita e na fase final (desaceleração e travagem).

#### *Rotações a explorar*

Pode-se rodar utilizando um ou mais apoios, diferentes graus de rotação, aumentando a amplitude (colocação da perna e dos membros superiores) e combinar com outras ações (exs.: gestos, saltos, elevações, etc.).

Concretamente, a rotação pode ser realizada no lugar à direita e à esquerda (utilizando diferentes velocidades):

- sobre um apoio;
- sobre dois apoios;
- em meia ponta;
- sobre as costas;
- sobre a mão;
- sobre uma mão e um pé, etc.

### Sequências de passos nas ações características

Deve-se explorar todo o tipo de movimentos, combinando-os com deslocamentos, rotações, saltos, poses, quedas e gestos, imprimindo-lhes alguma dinâmica.

#### *Deslocamentos a explorar*

Deslocar implica transferir o peso do corpo de um apoio para o outro, sucessivamente, indo de um ponto para o outro no espaço (exs.: deslizar, correr/andar, galopar, rastejar, pular, etc.).

#### *Dinâmicas a explorar*

A dinâmica do movimento expressa-se pelas variações de intensidade, contrastes, sutilezas, velocidade, duração do gesto e a sua amplitude no espaço.

Ações resultantes de diferentes dinâmicas: impulsionar, balançar, puxar, percutir (ir contra algo), vibrar, empurrar, pressionar, subir, descer, torcer, flutuar, colapsar, etc.

#### **4 - BIBLIOGRAFIA**

Batalha, A., & Xarez, L. (1999). *Sistemática da Dança I - projeto taxonómico*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Batista, Rego e Azevedo (2009). *Movimento - um estilo de vida*. Edições ASA.

Moura, M. & Monteiro, E. (2007). *Dança em Contextos Educativos*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Ruso, H. (2005). *La danza en la escuela*. Espanha: INDE.

## ANEXO H: Ficha de avaliação de ténis

Nomes	Ação sobre a bola	Ação sobre o espaço
Sofia		
Beatriz		
Carlota		
Kika		
Carolina		
Daniela		
Ester		
Francisco		
Joana		
Kimberly		
Patrícia		
Matilde		
Mónica		
Natalie		
Paulo		
Rúben		

Classificação	Escala 20v	Ação sobre a BOLA	Ação sobre o ESPAÇO
Muito Bom	18-20	Consciência tática eficaz com seleção e execução apropriada da técnica em função da tática.	Executa e seleciona de forma eficaz e apropriada a ação sobre o espaço em função da leitura do outro
Bom	14-17	Consciência tática boa com seleção e execução apropriada da técnica em função da tática.	Executa e seleciona de forma frequentemente apropriada a ação sobre o espaço em função da leitura do outro
Suficiente	10-13	Consciência tática com seleção e execução inconsistente da técnica em função da tática	Tentativa de executar e selecionar de forma apropriada a ação sobre o espaço em função da leitura do outro
Insuficiente	6-9	Consciência tática com seleção e execução incerta da técnica em função da tática.	Executa e seleciona de forma inconsistente a ação sobre o espaço sem considerar a leitura do outro
Muito Insuficiente	0-5	Ausência da consciência tática com má seleção e execução da técnica em função da tática	Não se envolve na jogada

## ANEXO I: Ficha de avaliação de futebol

Nomes	Domínio de bola	Ocupação do espaço	Progressão no campo	Cooperação
Sofia				
Beatriz				
Carlota				
Kika				
Carolina				
Daniela				
Ester				
Francisco				
Joana				
Kimberly				
Patrícia				
Matilde				
Mónica				
Natalie				
Paulo				
Rúben				

	Domínio de bola	Ocupação do espaço	Progressão no campo	Cooperação
4º Nível – Jogo Elaborado (18-20)	O aluno tem um domínio de bola estável e criativo.	O aluno ocupa o espaço de forma estratégica, antecipa-se de modo a ocupar o local ideal para dar continuidade ao jogo	Progride de forma estratégica. Através de ações organizadas em torno do alvo e a bola, avança relativamente ao espaço de jogo.	O aluno tem uma cooperação automática e subconsciente. Alternância intencional entre o jogo direto e indireto.
3º Nível – Jogo Estruturado (14-17)	O aluno tem um domínio de bola estável.	O aluno ocupa o espaço de forma a apoiar os colegas de equipa e criar linhas de passe	O aluno progride em função dos adversários, bola, alvo e colegas.	O aluno tem uma cooperação consciente com os seus colegas, permitindo criar situações táticas no jogo.
2º Nível – Jogo Intencional (10-13)	Domínio de bola instável (algumas perdas de bola).	O aluno ocupa o espaço tendo em conta, não só a bola, mas também o objetivo de jogo (atingir o alvo).	O aluno progride não só em função da bola mas também em função ao alvo.	O aluno tem uma cooperação oportunista, só cooperando quando se encontra perto da ação.
1º Nível – Jogo Espontâneo (6-9)	Domínio insuficiente da bola (constantes perdas de bola).	O aluno ocupa o espaço tendo como referência a bola, criando situações de aglomeração.	O aluno progride em função da bola, não tem em conta o alvo.	O aluno não coopera com os colegas na criação de linhas de passe, ocupação de espaços e progressão no campo

## ANEXO J: Ficha de avaliação de basquetebol

Nomes	Domínio de bola	Ocupação do espaço	Progressão no campo	Cooperação
Sofia				
Beatriz				
Carlota				
Kika				
Carolina				
Daniela				
Ester				
Francisco				
Joana				
Kimberly				
Patrícia				
Matilde				
Mónica				
Natalie				
Paulo				
Rúben				

	Domínio de bola	Ocupação do espaço	Progressão no campo	Cooperação
4º Nível – Jogo Elaborado (18-20)	O aluno tem um domínio de bola estável e criativo.	O aluno ocupa o espaço de forma estratégica, antecipa-se de modo a ocupar o local ideal para dar continuidade ao jogo	Progride de forma estratégica. Através de ações organizadas em torno do alvo e a bola, avança relativamente ao espaço de jogo.	O aluno tem uma cooperação automática e subconsciente. Alternância intencional entre o jogo direto e indireto.
3º Nível – Jogo Estruturado (14-17)	O aluno tem um domínio de bola estável.	O aluno ocupa o espaço de forma a apoiar os colegas de equipa e criar linhas de passe	O aluno progride em função dos adversários, bola, alvo e colegas.	O aluno tem uma cooperação consciente com os seus colegas, permitindo criar situações táticas no jogo.
2º Nível – Jogo Intencional (10-13)	Domínio de bola instável (algumas perdas de bola).	O aluno ocupa o espaço tendo em conta, não só a bola, mas também o objetivo de jogo (atingir o alvo).	O aluno progride não só em função da bola mas também em função ao alvo.	O aluno tem uma cooperação oportunista, só cooperando quando se encontra perto da ação.
1º Nível – Jogo Espontâneo (6-9)	Domínio insuficiente da bola (constantes perdas de bola).	O aluno ocupa o espaço tendo como referência a bola, criando situações de aglomeração.	O aluno progride em função da bola, não tem em conta o alvo.	O aluno não coopera com os colegas na criação de linhas de passe, ocupação de espaços e progressão no campo

**ANEXO K:** Ficha de avaliação de voleibol

<b>Nomes</b>	<b>Serviço</b>	<b>Receção</b>	<b>Ataque</b>	<b>Defesa</b>	<b>Ocupação do espaço</b>
Sofia					
Beatriz					
Carlota					
Kika					
Carolina					
Daniela					
Ester					
Francisco					
Joana					
Kimberly					
Patrícia					
Matilde					
Mónica					
Natalie					
Paulo					
Rúben					

Níveis Jogo	Serviço	Recepção	Ataque	Defesa	Ocupação do espaço
4º - Cons Elaborada 3 toques	A % de serviços falhados diminui relativamente à verificada no 3º nível. <b>Muito bom enquadramento e batimento</b> de bola.	<b>Elevado número de bolas</b> intercetadas na recepção e com eficácia: dirigidas <b>para a zona do passador</b> . <b>Deslocamentos atempados</b> dos apoios em direção à bola;	A principal arma de ataque surge com o 3º toque; A <b>construção</b> do ataque é <b>organizada</b> : o <b>passador</b> orienta-se <b>perpendicularmente à rede</b> , o jogador atacante coloca-se paralelamente à rede, o que lhe permite atacar em todas as direções	<b>Diferencia-se a defesa alta da defesa baixa</b> ; Deslocamentos realizados em função do tipo de ataque; <b>Antecipação em função</b> das situações criadas pelo <b>adversário</b> no ataque; A rutura do jogo surge, fundamentalmente, devido a <b>ataques eficazes</b> .	<b>Consciencialização</b> da importância da <b>coordenação das funções</b> entre os jogadores; A <b>comunicação</b> entre jogadores é <b>constante</b> : predominância da <b>verbal</b> ; Os jogadores demonstram elevado dinamismo para agir.
3º - Cons. Rudim 3 toques	A % de serviços falhados diminui relativamente à verificada no 2º nível; <b>Bom enquadramento e batimento</b> de bola.	Ação <b>coordenada dos M.S. e M.I.</b> ; <b>Orientação dos segmentos corporais para</b> o local de envio da bola (zona onde está o <b>passador</b> ).	Os reenvios de 1 e 2 toques diminuem: surge com <b>mais frequência a realização dos 3 toques</b> ; O ataque revela <b>fraca eficácia ofensiva</b> , devido a não haver progressão da bola para a rede;	A defesa surge como meio de impedir que a bola caia no chão; <b>Preocupação em possibilitar o 2º toque</b> ; A <b>construção e finalização</b> do ataque, após defesa, surge <b>com mais frequência do que no 2º nível</b> .	<b>Descentralização em torno da bola</b> ; Estabelecem-se <b>relações no espaço de jogo</b> o que confere mais dinamismo.
2º - Jogo Anárquico	A % de serviços falhados diminui devido a um <b>melhor enquadramento e batimento de bola</b> do que o anterior.	<b>Deslocamento tardio</b> dos apoios em direção à bola; Superfícies de batimento <b>não orientadas para a zona do passador</b> .	O ataque tem <b>fraca eficácia</b> , trajetórias de <b>bola alta e finalização</b> do ataque no espaço <b>afastado da rede</b> ; Reenvios de <b>1 e 2 toques</b> .	<b>Defesa normalmente estática</b> : surgem ocasionalmente ações individuais vigilantes;	<b>Aglutinação no ponto de queda</b> , o que provoca indiferenciação de funções.
1º - Jogo Estático	Grande % de serviços falhados devido a um <b>mau enquadramento e batimento</b> de bola.	Ausência de deslocamentos.	A <b>troca de bola</b> entre os jogadores é <b>praticamente nula</b> ; O ataque reduz-se a <b>1 toque</b> ; O <b>gesto técnico</b> é efetuado <b>sem domínio</b> : movimentos explosivos e descontrolados.	Não existe intencionalidade na ação defensiva; Os jogadores adotam <b>atitude de “espera”, em posição vertical</b> .	Imobilidade do jogador; Ocupação não racional do espaço.

Classificação	Escala 20 v	Critérios de avaliação
Muito Bom (MB)	18-20	4º Nível de Jogo
Bom (B)	14-17	3º Nível de Jogo
Suficiente (S)	10-13	2º Nível de Jogo
Insuficiente (I)	6-9	1º Nível de Jogo
Muito Insuficiente (MI)	0-5	Não participa no jogo

## ANEXO L: Ficha de avaliação de basebol

Basebol	Ataque				Defesa			
	Compon.	Pega	Batimento	Corrida de bases	Conquista da base seguinte	Lançamento	Receção	Leitura do jogo
Sofia								
Beatriz								
Carlota								
Kika								
Carolina								
Daniela								
Ester								
Francisco								
Joana								
Kimberly								
Patrícia								
Matilde								
Mónica								
Natalie								
Paulo								
Rúben								

Classificação	Escala 20 v	Crerios de avaliaçã
Muito Bom (MB)	18-20	Realiza todas as componentes
Bom (B)	14-17	Realiza a maioria das componentes
Suficiente (S)	10-13	Realiza as componentes
Insuficiente (I)	6-9	Realiza mas não respeita as componentes
Muito Insuficiente (MI)	0-5	Não realiza

**ANEXO M:** Ficha de avaliação de atletismo

Nomes	Corridas			Saltos			Lançamentos	
	Prod. Vel.	Cons. Vel.	Transm. Testemunho	Prod. Vel.	Tran. Vel.	Cons. Vel.	Prod. Vel.	Tran. Vel.
Sofia								
Beatriz								
Carlota								
Kika								
Carolina								
Daniela								
Ester								
Francisco								
Joana								
Kimberly								
Patrícia								
Matilde								
Mónica								
Natalie								
Paulo								
Rúben								

Classificação	Escala 20 v	Realização
Muito Bom	18-20	Realiza todas as componentes
Bom	14-17	Realiza a maioria das componentes
Suficiente	10-13	Realiza algumas componentes
Insuficiente	6-9	Realiza mas não respeita as componentes
Muito Insuficiente	0-5	Não realiza

**ANEXO N:** Ficha de avaliação de dança

Nomes	Parâmetros					
	Coordenação motora	Postura	Ritmo	Expressividade	Vivência relacional	Coreografias
Sofia						
Beatriz						
Carlota						
Kika						
Carolina						
Daniela						
Ester						
Francisco						
Joana						
Kimberly						
Patrícia						
Matilde						
Mónica						
Natalie						
Paulo						
Rúben						

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

## ANEXO O: Ficha de avaliação de badminton

Nomes	Ação sobre o volante		Ação sobre o espaço	
Sofia				
Beatriz				
Carlota				
Kika				
Carolina				
Daniela				
Ester				
Francisco				
Joana				
Kimberly				
Patrícia				
Matilde				
Mónica				
Natalie				
Paulo				
Rúben				

Classificação	Escala 20v	Ação sobre o VOLANTE	Ação sobre o ESPAÇO
Muito Bom	18-20	Consciência tática eficaz com seleção e execução apropriada da técnica em função da tática.	Executa e seleciona de forma eficaz e apropriada a ação sobre o espaço em função da leitura do outro
Bom	14-17	Consciência tática boa com seleção e execução apropriada da técnica em função da tática.	Executa e seleciona de forma frequentemente apropriada a ação sobre o espaço em função da leitura do outro
Suficiente	10-13	Consciência tática com seleção e execução inconsistente da técnica em função da tática	Tentativa de executar e selecionar de forma apropriada a ação sobre o espaço em função da leitura do outro
Insuficiente	6-9	Consciência tática com seleção e execução incerta da técnica em função da tática.	Executa e seleciona de forma inconsistente a ação sobre o espaço sem considerar a leitura do outro
Muito Insuficiente	0-5	Ausência da consciência tática com má seleção e execução da técnica em função da tática	Não se envolve na jogada





## ANEXO Q: Proposta de UD de abordagem prática às danças sociais

Aula	Objetivos	Conteúdos	Estratégias
<b>1</b>	<p>Aferir o nível de aprendizagem dos alunos nas Danças Sociais Valsa lenta, Chá-chá-chá e Rumba.</p> <p>Introduzir elementos da Valsa lenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contagem de tempos;</li> <li>- Postura do Senhor e da Senhora;</li> <li>- Passo básico (Closed Change) em quadrado;</li> <li>- Closed Change com ¼ de volta à direita (Natural turn).</li> </ul> <p>Introduzir elementos do Chá-chá-chá:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contagem de tempos;</li> <li>- Postura do Senhor e da Senhora;</li> <li>- Passo básico;</li> <li>- Volta da senhora para a direita.</li> </ul>	<p>Exercícios de ativação cardiovascular (barra de centro);</p> <p>Introdução à contagem de tempos. Avaliação-diagnóstico.</p> <p>Introdução de elementos da Valsa Lenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contagem de tempos (1, 2, 3);</li> <li>- Postura do Senhor e Senhora;</li> <li>- Passo básico (Closed Change);</li> <li>- Closed Change com ¼ volta à direita.</li> </ul> <p>Introdução de elementos do Chá-chá-chá:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contagem tempos (1, 2, 3, 4);</li> <li>- Postura do Senhor e Senhora;</li> <li>- Passo básico;</li> <li>- Volta da senhora para a direita.</li> </ul>	<p>Definição dos pares</p> <p>Troca de pares</p> <p>Método associativo aplicado nas coreografias</p> <p>Estilos Comando e Tarefa</p> <p>Visualização de vídeos</p> <p>Professor serve de modelo e desempenha ambos os papéis</p>
<b>2</b>	<p>Consolidar passos abordados e introduzir:</p> <p>Valsa lenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Closed Change com ¼ volta à direita (Reverse Turn);</li> <li>- Closed Change com ½ volta.</li> </ul> <p>Chá-chá-chá:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- New York</li> <li>- Spot turn;</li> </ul>	<p>Exercícios de ativação cardiovascular (barra de centro);</p> <p>Consolidação dos passos da Valsa Lenta e introdução de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Closed Change com ¼ volta à esquerda</li> </ul> <p>Consolidação dos passos do Chá-chá-chá e introdução de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- New York.</li> <li>- Spot turn;</li> </ul>	<p>Definição dos pares</p> <p>Estilo Tarefa</p> <p>Coreografia de Chá-chá-chá, por método associativo, com passo básico intercalado</p>
<b>3</b>	<p>Consolidar os passos abordados nas danças e introduzir:</p> <p>Chá-chá-chá:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abertura para fora;</li> <li>- Shoulder to shoulder.</li> </ul> <p>Introduzir elementos da Rumba:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contagem de tempos;</li> <li>- Postura do Senhor e da Senhora;</li> </ul>	<p>Exercícios de ativação cardiovascular (barra de centro);</p> <p>Consolidação dos passos abordados nas danças</p> <p>Introdução de passos no Chá-chá-chá:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abertura para fora;</li> <li>- Shoulder to shoulder.</li> </ul> <p>Introdução de elementos da Rumba:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contagem tempos (2, 3, 4 &amp; 1);</li> </ul>	<p>Definição dos pares</p> <p>Visualização de vídeos com danças</p> <p>Estilo Tarefa</p> <p>Método associativo aplicado nas coreografias</p>

	- Passo básico.	- Postura do Senhor e Senhora; - Passo básico.	
4	<p>Consolidar os passos abordados ao longo das aulas, em ambas as danças</p> <p>Promover adaptação dos alunos a músicas diferentes, para aplicação dos passos abordados noutra estrutura musical</p> <p>Introduzir e consolidar elementos da Rumba: - Passo básico; - New York; - Hand-to-hand.</p>	<p>Exercícios de ativação cardiovascular (barra de centro);</p> <p>Consolidação das coreografias da Valsa lenta e do Chá-chá-chá</p> <p>Introdução e consolidação de elementos da Rumba: - Passo básico; - New York; - Hand-to-hand.</p> <p>Possibilidade de iniciação da Avaliação Sumativa</p>	<p>Definição dos pares</p> <p>Introdução de músicas diferentes, correspondentes às danças sociais abordadas</p>
5	Aferir o nível de aprendizagem dos alunos nas Danças Sociais Valsa lenta e Chá-chá-chá	<p>Exercícios de ativação cardiovascular (barra de centro);</p> <p>Avaliação Sumativa</p>	<p>Definição dos pares</p> <p>Avaliação de toda a turma em simultâneo</p>

## ANEXO R: Cartaz da atividade de intervenção na comunidade escolar



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

### Conferência:

### **“Inovação/Empreendedorismo – Constrói o teu futuro”**

#### Conteúdos a abordar

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

Dia: 15 maio 2013

Hora: 9h45min – 11h15min

Local: Sala de Conferências

**Aberto a alunos, professores e funcionários**

**ANEXO S:** Cronograma de tarefas e programa da atividade de intervenção na comunidade escolar

<b>Data</b>	<b>Tarefa</b>
09.04.2013	Contacto informal com Dr. Carlos Lopes, gestor do projeto rs4e;
19.04.2013	Formalização da proposta ao representante do rs4e;
28.04.2013	Elaboração do pré-projeto;
30.04.2013	Requisição da Sala de Conferências;
01.05.2013	Elaboração do projeto;
03.05.2013	Contacto com um dos sócios do ginásio <i>Living Funchal Health Club</i> ;
04.05.2013	Elaboração do cartaz de divulgação da conferência;
06.05.2013	Modificação do título da conferência inicialmente prevista no plano anual de atividades;
07.05.2013	Levantamento dos <i>e-mails</i> dos diretores de turma, na secção de informática
08.05.2013	Convite à participação de toda a comunidade escolar (alunos, pessoal docente e não docente);
08.05.2013	Colocação do cartaz de divulgação na escola;
08.05.2013	Entrega do convite ao Presidente da Direção Executiva, para a abertura e participação na conferência
10.05.2013	Reunião com o Dr. Cristian Berim, do Living Funchal Health Club, para definir detalhes sobre a sua preleção

10.05.2013	Reunião com o Dr. Carlos Lopes, para confirmar detalhes relativos à sua preleção
17.05.2013	Balanço final do projeto.

#### Programa da atividade de intervenção na comunidade escolar

9:45	Chegada e entrada do público
9:55	Abertura da conferência – Dr. Jorge Moreira, Presidente da Direção Executiva da Escola Jaime Moniz
10:00	Receção aos presentes e apresentação do Dr. Carlos Lopes pelo moderador
	Preleção do Dr. Carlos Lopes
10:20	Preleção da Engenheira Lígia Gonçalves
10:40	Preleção do Dr. Cristian Berim
11:00	Debate
11:15	Encerramento da conferência

## ANEXO T: Ficha do aluno

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

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

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

## ANEXO U: Questionário complementar para caracterização da turma

Núcleo de Estágio de Educação Física da Escola Secundária Jaime Moniz  
Ano letivo 2012/2013

### Caraterização da Turma 12<sup>º</sup>44

#### Questionário

O presente questionário é individual e tem como finalidade recolher mais informações para melhor caracterizar a sua turma. Obrigada(o) pela sua colaboração.
<b>1. Identificação</b>
Nome: _____
<b>2. Pais / Encarregado de Educação</b>
2.1 O(A) seu(sua) encarregado(a) de educação desloca-se com frequência à sua escola, para ser informado(a) da sua vida escolar? Sim _____ Não _____
<b>3. Agregado Familiar</b>
<b>3.1 Componente Material</b>
3.1.1 Tipo de habitação? Apartamento __ Casa Geminada __ Moradia __ Outro _____
3.1.2 Situação de habitação? Própria __ Alugada __ Social __
3.1.3 Possui quarto próprio? Sim __ Não __
3.1.4 A sua casa possui: Água __ Gás __ Eletricidade __ Telefone __ Televisão __ Vídeo/DVD __ Computador __ Internet __ Outros: _____
<b>4. Caraterísticas dos alunos</b>
<b>4.1 Tempos livres</b>
4.1.1 Possui hábitos de leitura? Sim __ Não __
4.1.2 Se sim, que tipo de leitura? Livros __ Jornais __ Revistas __ Outros: _____
<b>4.2 Relação com os Pais</b>
4.2.1 Possui tempos de partilha como os seus pais? Sim _____ Às vezes _____ Não _____
4.2.2 Os seus pais mostram interesse pelo que se passa na escola? Sim __ Às vezes __ Não __
4.2.3 Como classifica a relação com os seus pais? Boa _____ Razoável _____ Má _____
<b>5. Expectativas dos alunos</b>
<b>5.1 Escola</b>
5.1.1 Gosta da sua escola? Sim _____ Não _____
5.1.2 Para si a escola representa um local onde (escolha no máximo 3 opções): Existe convívio __ São transmitidos conhecimentos __ É obrigado a estar __ Faz amigos __ Passa o tempo __ Prepara-se para a vida __ Perde tempo __ Outro: _____
<b>5.2 Aprendizagem</b>
5.2.1 Dispõe de ajuda nos seus estudos? Sim __ Não __
5.3.2 Se sim, refira que tipo de ajuda? Apoio Escolar __ Explicações __ Pais __ Irmãos __ Outros: _____
<b>5.3 Motivação</b>
5.3.1 Sente-se motivado para as aulas? Sim __ Não __
5.3.2 O que o motiva mais no contexto das aulas? Professor _____ Colegas _____ Matéria _____ Outro: _____
<b>6. Hábitos de Vida Saudável</b>
6.1 Dorme bem? Sim __ Não __
6.1.1 Em média, quantas horas dorme por dia? Menos de 7 __ Entre 7 e 8 __ Mais de 8 __
6.2 Toma sempre o pequeno-almoço? Sim __ Não __
6.3 Quantas refeições toma por dia? Menos de 3 __ Entre 3 e 4 __ Mais de 4 __
6.4 Possui hábitos de risco? Sim __ Não __
6.4.1 Se sim, refira quais? Tabaco __ Álcool __ Outros: _____
<b>7. Atividades Extra-Escola</b>
7.1 É trabalhador-estudante? Sim __ Não __
7.1.1 Se sim, consegue conciliar o trabalho e os estudos? Sim __ Nem sempre __ Não __
7.1.2 Se sim, quantas horas trabalha por dia? __ Quantos dias por semana? __

**ANEXO V: Declarações de autorização para participação das turmas 12º41 e 12º44 na atividade de extensão curricular**

*Núcleo de estágio de Educação Física da Escola Secundária Jaime Moniz  
Professores estagiários Carlos Vieira e Diogo Neves*

**Declaração de autorização para alunos da turma 12º41**

Eu, \_\_\_\_\_ encarregado de educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_ da turma 41 do 12º ano, da Escola Secundária Jaime Moniz, declaro ter tomado conhecimento da atividade de extensão curricular *Stand Up Paddling*, realizada no âmbito da disciplina de Educação Física, na praia ao lado do Forte de São Tiago, no dia 17 de maio, entre as 9h45min e as 11h15min (no tempo letivo da aula de Educação Física), com o devido consentimento da APRAM, entidade responsável pela jurisdição desse local, e com a supervisão do núcleo de estágio de Educação Física e demais técnicos.

(Por favor consultar o programa no verso da folha)

Como encarregado(a) de educação, autorizo a participação do meu/da minha educando(a) e pretendo estar presente na atividade

Como encarregado(a) de educação, autorizo a participação do meu/da minha educando(a), mas não pretendo estar presente na atividade

Funchal, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013

*O(A) Encarregado(a) de Educação*

\_\_\_\_\_  
(Assinatura)

### **Declaração de autorização para alunos da turma 12º44**

Eu, \_\_\_\_\_ encarregado de educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_ da turma 44 do 12º ano, da Escola Secundária Jaime Moniz, declaro ter tomado conhecimento da atividade de extensão curricular *Stand Up Paddling*, realizada no âmbito da disciplina de Educação Física, na praia ao lado do Forte de São Tiago, no dia 17 de maio, entre as 9h45min e as 12h00, com o devido consentimento da APRAM, entidade responsável pela jurisdição desse local, e com a supervisão do núcleo de estágio de Educação Física e demais técnicos.

(Por favor consultar o programa no verso da folha)

Como encarregado(a) de educação, autorizo a participação do meu/da minha educando(a) e pretendo estar presente na atividade

Como encarregado(a) de educação, autorizo a participação do meu/da minha educando(a), mas não pretendo estar presente na atividade

Funchal, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013

*O(A) Encarregado(a) de Educação*


\_\_\_\_\_  
(Assinatura)

## ANEXO W: Programa da atividade de extensão curricular

(no verso das declarações de aurotização)

9:30	Saída da escola com alunos da turma 12º44
9:40	Saída da escola com alunos da turma 12º41
9:50	Breve exposição de conteúdos e procedimentos de segurança
10:00	Entrada na água do 1º grupo de 5 alunos da turma 12º44
10:30	Saída da água do 1º grupo
10:40	Entrada na água do 2º grupo de 5 alunos da turma 12º44
11:10	Saída da água do 2º grupo
11:20	Entrada na água do 3º grupo de alunos, da turma 12º41
11:50	Saída da água do 3º grupo
12:00	Fim da atividade

**ANEXO X:** Texto sobre a atividade de extensão curricular publicado no sítio *online* da ESJM




Atividade - Stand Up Paddling

### Atividade de extensão curricular – Stand Up Paddling

Na sexta-feira, dia 17 de maio, entre as 10:00 e as 12:30, o núcleo de estágio de Educação Física da Escola Secundária Jaime Moniz, em colaboração com a empresa AroundFreedom, organizou uma atividade pedagógica de Stand Up Paddle, na praia do antigo arsenal, ao lado do Forte de São Tiago.

A manhã de sol e a boa disposição caracterizaram a atividade e contribuíram para que os alunos das turmas 12º41 e 12º44, de Línguas e Humanidades, vivessem uma experiência nova, aliando a prática da atividade física à descoberta de uma modalidade desportiva que começa a ser cada vez mais dinamizada na Região. Os alunos demonstraram grande entusiasmo e satisfação pela participação na atividade, fazendo notar a intenção em repetir a experiência.

Através desta atividade, o núcleo de estágio teve oportunidade de promover junto dos alunos a potencialidade das atividades extracurriculares outdoor e as atividades desportivas aquáticas.<sup>30</sup>



[Clique para a informação detalhada sobre a atividade](#)

ESJM | Serviços | Alunos | Estágio | Professores | PNE | Atividades | Clóbs e Coleções | Contacto

©Escola Secundária Jaime Moniz - [sitesim@gmail.com](mailto:sitesim@gmail.com)

