

Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Diogo João Jardim Pita

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

fevereiro | 2019

Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Diogo João Jardim Pita

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTAÇÃO

Helder Manuel Arsénio Lopes

CO-ORIENTAÇÃO

Ana Luísa Rodrigues Figueira de Sousa Correia

“I’ve missed more than 9000 shots in my career. I’ve lost almost 300 games. 26 times I’ve been trusted to take the game winning shot and missed. I’ve failed over and over and over again in my life. And that is why I succeed.” –Michael Jordan

AGRADECIMENTOS

No findar de mais uma etapa, das bastantes a nível académico fica o sentido de dever cumprido e que o sucesso desta se deve a toda a colaboração e apoio de todas as pessoas que estiveram junto a mim durante esta caminhada. Momentos de dificuldade, momentos de tristeza, momentos de resiliência, dificuldades atrás de dificuldades, momentos... pessoas... atitudes, que ficarão na memória e que merecem a minha gratidão.

À Escola Secundária Jaime Moniz, pela possibilidade de poder lecionar nesta escola de excelência e a todo o grupo disciplinar de Educação Física.

À Professora Doutora Maria Luísa Carvalho, por toda a disponibilidade de excelência, por todo o *know how* constante de toda esta experiência didático-pedagógico, de monitorização constante criticamente e desafiante que demonstrou para connosco.

Aos meus alunos, pelas aprendizagens mútuas e por todos os desafios que me colocaram ao longo do ano letivo.

Ao Professor Doutor Hélder Lopes, por todos os desafios que nos propôs e todo o conhecimento que partilhou para connosco.

À Mestre Ana Luísa Correia, pela disponibilidade durante este processo e as palavras que nos transmitiu tanto nos bons como nos maus momentos.

Aos meus pais, irmãs e à Joana por todo o apoio que me deram, pois, os valores, a educação e amor foram imprescindíveis nesta longa jornada.

Ao meu amigo e colega de estágio Michael Castro que foi um pilar, neste processo demorado, cansativo e exaustivo. Obrigado por todo o apoio incansável.

A todos os professores, colegas e amigos (especialmente à Joana Jardim) que conheci ao longo destes anos, pelas experiências partilhadas e pelos encorajamentos que me deram para que este documento existisse.

RESUMO

No culminar do processo de estágio pedagógico realizado na Escola Secundária Jaime Moniz, no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário no ano letivo 2017/2018 a uma turma de ensino secundário regular (12º ano), a um CEF e uma turma de ensino básico, surge este documento que abarca todo o processo.

O principal objetivo deste, está orientado para a análise e reflexão de um conjunto de experiências, aprendizagens e problemáticas que envolvem todo este processo de estágio pedagógico, bem como, o que todo este processo transformativo nos deu e nos fez dar.

A experiência, fez-nos ver que ser docente não se limita ao ato de lecionar aulas, mas sim, ter a capacidade de olhar para a sua turma como um todo, e ao mesmo tempo individualmente, tendo a capacidade de gerir processos que lhe permitam tomar decisões em contexto didático pedagógico.

Em suma, a competência do professor é transformada por todo o envolvimento e experiências que da gestão do processo ensino-aprendizagem proporciona, através do desenvolvimento de planeamentos, observações, lecionação de aulas e avaliações, a envolvimento com as suas turmas e todos os estímulos que este recebe dessa mesma envolvimento e que resulta em eficiência para os seus processos. Assim sendo, é necessário deixar presente que o aluno é o centro do processo, e, em alunos em término de ciclo de estudos, é mais do que necessário facultar-lhes, ferramentas que permitam continuar a prática de desporto ou atividade física na sua vida.

Palavras-chave: Educação Física; Ensino - Aprendizagem; Docente; Estágio Pedagógico; Alunos

ABSTRACT

At the culmination of the pedagogical internship process carried out at the Jaime Moniz Secondary School, in the scope of the master's degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education in the 2017/2018 school year to a regular secondary class (12th year), a CEF and a class of basic education, this document appears that covers the whole process.

The main objective of this is oriented to the analysis and reflection of a set of experiences, learning and problems that involve all this process of pedagogic stage, as well as, what this whole transformative process gave us and made us give

Experience has shown us that being a teacher is not limited to teaching classes, but rather, having the ability to look at your class as a whole, but at the same time individually, having the ability to manage processes that allow you to make decisions in pedagogical didactic context.

In short, the competence of the teacher is transformed by all the involvement and experiences that the management of the teaching-learning process provides, through the development of planning, observations, lecturing of classes and assessments, the involvement with their classes and all the stimuli that it receives from this same environment and results in efficiency for its processes. Therefore, it is necessary to make present that the student is the center of the process, and, in students at the end of the cycle of studies, it is more than necessary to provide them, tools that allow to continue the practice of sport or physical activity in their life.

Keywords: Physical Education; Teaching - Learning; Teacher; Pedagogical Internship; Students

RÉSUMÉ

Au terme du processus de stage pédagogique réalisé à l'école secondaire Jaime Moniz, dans le cadre de la maîtrise en enseignement de l'éducation physique en éducation de base et secondaire de l'année 2017/2018, dans une école secondaire ordinaire (12e année), un CEF et une classe d'éducation de base, ce document apparaît qui couvre tout le processus.

L'objectif principal est d'analyser et de refléter un ensemble d'expériences, d'apprentissage et de problèmes qui impliquent tout ce processus de la phase pédagogique, ainsi que ce que tout ce processus de transformation nous a donné et nous a fait donner.

L'expérience nous a montré qu'être enseignant ne se limite pas à donner des cours, mais qu'il est possible de regarder votre classe dans son ensemble, mais aussi individuellement, de pouvoir gérer des processus qui vous permettent de prendre des décisions. contexte didactique pédagogique.

En bref, la compétence de l'enseignant est transformée par toute l'implication et les expériences que la gestion du processus d'enseignement-apprentissage fournit, à travers le développement de la planification, des observations, des cours magistraux et des évaluations, l'implication dans leurs classes et tous les stimuli qu'il reçoit de ce même environnement et se traduit par une efficacité accrue de ses processus. Par conséquent, il est nécessaire de faire savoir que l'étudiant est au centre du processus et, chez les étudiants à la fin du cycle d'études, il est plus que nécessaire de leur fournir des outils permettant de poursuivre la pratique du sport ou activité physique dans leur vie.

Mots-clés: éducation physique; Enseignement - apprentissage; Prof; Stage pédagogique; Étudiants

RESUMEN

En la culminación del proceso de práctica pedagógica realizado en la Escuela Secundaria Jaime Moniz, en el marco del Máster en Enseñanza de Educación Física en las Enseñanzas Básicas y Secundarias en el año escolar 2017/2018 a una clase de enseñanza secundaria regular (12º año), a un CEF y una clase de enseñanza básica, surge este documento que abarca todo el proceso.

El objetivo principal de esto está orientado al análisis y la reflexión de un conjunto de experiencias, aprendizajes y problemas que involucran todo este proceso de etapa pedagógica, así como lo que este proceso de transformación nos dio y nos hizo dar.

La experiencia nos ha demostrado que ser profesor no se limita a enseñar clases, sino a tener la capacidad de ver su clase como un todo, pero al mismo tiempo, individualmente, tener la capacidad de administrar procesos que le permiten tomar decisiones en Contexto didáctico pedagógico.

En resumen, la competencia del docente se ve transformada por toda la participación y las experiencias que proporciona la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje, a través del desarrollo de la planificación, las observaciones, las conferencias de clases y las evaluaciones, la participación en sus clases y todos los estímulos. que recibe de este mismo entorno y resulta en eficiencia para sus procesos. Por lo tanto, es necesario hacer presente que el estudiante es el centro del proceso y, en los estudiantes al final del ciclo de estudios, es más que necesario proporcionarles herramientas que permitan continuar con la práctica del deporte o la actividad física en su vida.

Palabras clave: educación física; Enseñanza - Aprendizaje; Profesor; Prácticas pedagógicas; Estudiantes

LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

ACPC – Ação Científico-Pedagógica Coletiva

AEC – Atividade de Extensão Curricular

AF – Atividade Física

AI – Avaliação Inicial

ARE – Atividades Rítmicas Expressivas

CEF – Cursos de Educação e Formação

COGTEL – Cognitive Telephone Screening Instrument

CT – Caraterização da Turma

EF – Educação Física

EFERAM-CIT - Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira, Compreender, Intervir e Transformar

EP – Estágio Pedagógico

ESJM – Escola Secundária Jaime Moniz

FB - Feedback

HIIT – High Intensity Interval Training / Treino Intervalado de Alta Intensidade

MEEFEBS – Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

PdA – Plano(s) de Aula

PEE – Projeto Educativo de Escola

PL – Prática Letiva

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

RI – Regulamento Interno

TGfU – Teaching Games for Understanding

UD – Unidade(s) Didática(s)

UMa – Universidade da Madeira

Índice

1. Introdução.....	2
2. Enquadramento do Estágio Pedagógico	4
2.1. Objetivos pessoais.....	4
2.2. Objetivos e importância do Estágio Pedagógico	5
2.3. Caracterização da Escola Secundária Jaime Moniz.....	6
2.4. Disparidade de realidades: multiplicidade de turmas	8
3. Enquadramento das Atividades Desenvolvidas	14
3.1. Prática Letiva	16
3.1.1. Planeamento Anual.....	17
3.1.2. Caracterização das metas de aprendizagem, das finalidades educativas, dos critérios de avaliação e intervenção pedagógica.....	22
3.1.3. Unidade Didática	26
3.1.4. Planos de Aula	27
3.1.5. Assistência às Aulas: a observação como estratégia de formação	28
3.2. Atividades de Integração no Meio	31
3.2.1. Caracterização da turma	31
3.2.2. Atividade de Extensão Curricular.....	35
3.3. Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar	37
3.4. Atividades Científico-Pedagógicas.....	39
3.4.1. Ação Coletiva	39
3.4.2. Ação Individual	42
4. EFERAM-CIT	46
5. Considerações Finais.....	48
6. Referências Bibliográficas	52
Anexos.....	56
Apêndices	64

Índice de Quadros

Quadro 1 - Periodização das matérias curriculares do 12º ano	21
Quadro 2 - Distribuição de Tarefas	40

Índice de Figuras

Figura 1 - Representação gráfica das Género	32
Figura 2- Representação gráfica das Idades	32
Figura 3 - Representação gráfica do estatuto Socioeconómico dos Pais ou Encarregados de Educação	33
Figura 4 - Representação gráfica dos Concelhos de Residência	33
Figura 5 - Representação gráfica do meio de transporte	34
Figura 6 - Carências e resistências nas ARE	44

Índice de Apêndices

Apêndice 1- Planeamento anual	65
Apêndice 2- Unidade didática Natação	66
Apêndice 3- Plano de Aula.....	75
Apêndice 4- Caraterização 12º	77
Apêndice 5- Atividade Extra Curricular - Planeamento “Um dia no Golfe”	88
Apêndice 6- Atividade Extra Curricular - Convite “Um dia no Golfe”	90
Apêndice 7 – Extracurricular – Autorização Enc. Edu. “Um dia no Golfe”	91
Apêndice 8 – Extracurricular – Autorização Saída ESJM. “Um dia no Golfe”	92
Apêndice 9 – Artigo da Ação Científico Pedagógica Coletiva	93
Apêndice 10 – Apresentação da Ação Científico Pedagógica Coletiva.....	122
Apêndice 11 – Cartaz da Ação Científico Pedagógica Coletiva	132
Apêndice 12 – Artigo da Ação Científico Pedagógica Individual	135
Apêndice 13 – Apresentação da Ação Científico Pedagógica Individual	150
Apêndice 14 – Cartaz da Ação Científico Pedagógica Individual	162
Apêndice 15 – Poster Seminário de Desporto e Ciência 2018	163

Índice de Anexos

Anexo 1- Mapa de rotações das instalações	57
Anexo 2- Tabela de escolha de matérias	58
Anexo 3- Avaliação na disciplina de Educação Física da ESJM	59
Anexo 4 - Ficha de registo de assistência às aulas (tempo de empenhamento motor)...	63

1. Introdução

O Relatório de Estágio está presente como um dos momentos de avaliação, no término do Mestrado de Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), sendo este o culminar de todas as vivências e atividades desenvolvidas durante o ano letivo 2017/2018 no estágio pedagógico (EP) na Escola Secundária Jaime Moniz (ESJM).

O presente relatório tem como objetivo sistematizar, com uma periodicidade lógica e coerente, todos os procedimentos, metodologias e reflexões das atividades desenvolvidas. Tudo o que estará presente neste documento decorre da implementação de uma estrutura facilitadora e conducente à reflexão, procurando integrar de forma coerente as orientações curriculares, as linhas orientadoras da ESJM e Universidade da Madeira (UMa) e as especificidades emanadas pelo grupo de Educação Física (EF), assim como as particularidades das turmas que me foram atribuídas.

Durante este processo a noção de professor e/ou de bom professor, foi-se alterando, pois a cada turma e respetivos alunos tivemos de adaptar o nosso discurso, e ação, colocando objetivos diferentes (ajustado ao aluno), modificando métodos ou utilizando outros meios que envolviam integralmente os alunos no processo de aprendizagem.

Nesta perspetiva, e refletindo a nossa prática pedagógica, consideramos que devemos sempre privilegiar a formação integrada dos nossos alunos, sendo que o estágio pedagógico, ligado à nossa formação de professores, não se restringiu à soma das práticas letivas, atividades de intervenção e ações científicas pedagógicas, mas sim à relação e complementaridade de todas, resultando na evolução e capacitação do ser professor.

Dito isto, o presente relatório está dividido em diversas partes, nomeadamente: Introdução; Enquadramento do EP; Enquadramento das Atividades Desenvolvidas; Prática Letiva (PL); Atividades de Integração no Meio (englobando a Caracterização de Turma – CT - e a Atividade de Extensão Curricular - AEC); Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar; Atividades de Natureza Científico-Pedagógicas – Individual e Coletiva; Considerações Finais; Referências Bibliográficas; Anexos; e Apêndices.

O trabalho desenvolvido ao longo deste complexo processo formativo reflete o bom ambiente e a adequada cooperação de colegas de núcleo de estágio, onde a interajuda e complementaridade de funções esteve sempre presente e se encontra bem expressa nas diversas atividades realizadas e aqui documentadas.

2. Enquadramento do Estágio Pedagógico

2.1. Objetivos pessoais

Numa fase inicial do EP, as expectativas que criamos nem sempre são as que encontramos no terreno. Os cenários por nós idealizados não se concretizaram no contexto educativo encontrado, colocando-nos desafios específicos que vieram a modificar-nos e a capacitar-nos enquanto professores de educação física. É no EP que começámos o processo de transição do ser aluno para ser professor. Este é o primeiro impacto (pelo menos para muitos) com a realidade do ensino e contacto com adolescentes tendo, na sua ação e intervenção educativa, de avaliar, intervir e reavaliar. Desafiemo-nos por novos caminhos outrora não percorridos, como por exemplo de intervir numa diversidade de matérias de ensino que não experienciámos no nosso processo educativo enquanto alunos.

O EP tem um papel que marca o professor para o seu processo de formação/prática. É aqui que este caracteriza o seu eu como agente educativo, através de operacionalizações de estratégias e métodos se encontra para o seu percurso como docente aquando o término do EP. Este é um processo de duas vias, pois estamos a nos definir, mas também a formar seres todos diferentes, com competências diferentes, com tempos de aprendizagens disparem entre si, procurando sempre influenciar aqueles que nos rodeiam positivamente, os alunos (Bento, 2012).

Este processo de formação (EP) que apresenta um carácter dinâmico, vai permitir-nos pensar de uma forma distinta, quer sobre a nossa prática, quer sobre os conteúdos teóricos adquiridos, seja a nível socio afetivo com os alunos ou com os agentes intervenientes na comunidade educativa.

Apesar de já termos realizado alguns estágios curriculares e profissionais anteriormente e de termos formação inicial na área da Atividade Física dirigida a pessoas com necessidades educativas especiais, este estágio antevia-se como uma experiência completamente diferente e de carácter mais rigoroso. Logo nas primeiras aulas verificou-se uma grande intensidade emocional e na periodização de trabalho, pelo facto de estarmos à frente de alunos de turmas de final de ciclo que por vezes se mostravam desafiadores e interventivos, exigindo-nos um envolvimento direto e diretivo nas tarefas propostas. Foi um processo intenso e complexo, e os sentimentos vivenciados foram também partilhados com muitos alunos expostos à dinâmica do EP, tal como destaca

Couto (1998) ao se referir a depoimentos de vários alunos que foram confrontados com o mesmo.

Se estávamos certos de que encontraríamos dificuldades, também estávamos confiantes de que teríamos um suporte que estaria bem presente a ajudar a superá-los, que era o nosso colega de estágio (Michael Castro).

2.2. Objetivos e importância do Estágio Pedagógico

Um objetivo pode ser entendido como uma meta que se pretende atingir. Em contexto de EP o estagiário define objetivos que se propõe atingir durante o ano letivo ao nível da prática pedagógica e nas diversas atividades onde intervém. Para a consecução destes objetivos, o professor estagiário irá colocar em prática os conhecimentos teóricos obtidos na sua formação inicial devendo, para esse efeito, fazer uma revisão dos conteúdos anteriormente abordados e realizar uma pesquisa alargada de um conjunto de temas e matérias essenciais para o sucesso da sua intervenção educativa

Foram desenvolvidas variadas atividades extra-aulas, destacando as ações de natureza científico-pedagógica individual e coletiva, as atividades de intervenção no meio e na comunidade escolar. Estas atividades, pelos desafios que colocaram e pela dinâmica implementada, estreitaram laços afetivos entre colegas e professores dos diferentes núcleos de estágio da UMa, bem como na escola onde estávamos inseridos pois, para além de sermos professores estagiários e elementos ativos no processo educativo dos alunos, éramos também membros integrantes da comunidade escolar.

O EP é um marco importante que vai definir as bases construtivas e definir-nos como futuros docentes. Devemos, portanto, evidenciar a capacidade reflexiva, no pré, durante e pós aulas, como sendo um marco importante para a evolução do docente, bem como para a evolução dos seus alunos. Assim, o professor poderá debater-se com constrangimentos e capacidades diversas no contexto das suas turmas. Os comportamentos dos alunos variam diariamente, e/ou até mesmo na própria aula, desafiando constantemente a capacidade adaptativa do professor. Uma das características que se pretende num professor é a versatilidade e espontaneidade nas suas ações e pensamentos, devendo este ter a capacidade de analisar se o que tem planeado para cada aula se adequa a cada momento.

De acordo com Batista & Pereira, 2012, estes aspetos ainda estão um pouco “verdes” no professor estagiário, mas a expectativa é que o estágio amadureça estes vários aspetos. Interessa sublinhar/realçar que este processo de transformação não é individual mas, pelo contrário, faz-se em dois sentidos, professor-aluno e aluno-professor, sendo que nesta mútua interação assenta todo o processo de maturação e desenvolvimento.

Em suma, o EP surge para o estagiário como uma oportunidade preparar o seu eu para a aquisição/aperfeiçoamento de práticas pedagógicas que visem o desenvolvimento do aluno, permitindo assim a capacidade de aquisição e/ou evolução de comportamentos, posturas e práticas, que o preparem no futuro a intervir pertinentemente a nível individual e de forma cooperativa em diferentes contextos. Salientamos uma vez mais que a capacidade de o professor estagiário refletir, investigar e aplicar será muito importante para este desenvolvimento.

2.3. Caracterização da Escola Secundária Jaime Moniz

Convém que o estagiário conheça a escola onde vai ser docente no ano que se segue, procurando informações e especificidades desta, quer seja através do Projeto Educativo Escolar (PEE), quer do Regulamento Interno (RI) ou do website da mesma. As informações recolhidas na pesquisa realizada, visam, antecipadamente, enquadrar o professor estagiário como o contexto educativo, contribuindo para uma adequada integração na escola. O contacto com a realidade escolar vai para além da mera quantificação de espaços, para a lecionação das aulas, de recursos materiais e seus estados, abarcando a organização das diversas estruturas e dinâmicas escolares específicas dos estabelecimentos de ensino. Para melhor se entender o funcionamento e objetivos da escola, o RI e o PEE são indispensáveis. Podemos afirmar que hoje a escola é um espaço de “cruzamento de culturas”, quer seja dentro ou fora da sala de aula, reinventando a própria escola (Gómez, 1998). Todos os aspetos intrínsecos à escola, estão sempre sujeitos à evolução da sociedade, pois o processo formativo tem de ser de acordo com as necessidades do meio envolvente.

A ESJM, sendo a escola mais antiga na RAM e o liceu mais antigo em Portugal, tem como missão de “garantir uma formação integral, assegurando a todos os alunos uma plena integração e sucesso pessoal e profissional numa perspetiva de educação para a cidadania”, com a visão “assente nos pilares da tradição e da inovação, e que pretende

garantir uma educação/ ensino de excelência” presente no PEE. É uma escola orientada para valores como o: respeito, mérito, solidariedade, responsabilidade, disciplina, tolerância, exigência e trabalho. Com objetivos estratégicos como, a promoção da tolerância zero à indisciplina, a prevenção do abandono escolar, a melhoria dos níveis de desempenho dos alunos, a inovação e o fomento das boas práticas, explicito no RI da escola.

A ESJM é uma escola que impulsiona os seus alunos para o ingresso universitário através de vários cursos científico-humanísticos, oferecendo também cursos profissionais que possibilitem aos alunos ingressarem com qualificação no mundo laboral.

É uma escola que se preocupa em dar aos seus alunos o produto específico e contem excelentes instalações para todos os cursos a que se expõe para a população. Considerando o nosso envolvimento específico, esta escola encontra-se provida de um conjunto de instalações desportivas, cobertas (pavilhão gimnodesportivo, piscina, sala de esgrima e ginásio) e não cobertas (campo de futebol com relva sintética e polidesportivo), com suporte de uma arrecadação bem equipada de material desportivo de todo o tipo, possibilitando ao professor poder lecionar quase todos os desportos previstos no PNEF.

A forma como se organiza a distribuição de instalações no grupo de educação física é característica de qualquer outra escola, implementando-se o sistema de rotação e partilha de espaços (anexo 1) garantindo que todas as turmas, durante o ano letivo, tenham acesso às diversas instalações desportivas existentes, específicas ou não. A distribuição de instalações permite que estejam ao mesmo tempo a lecionar 10 professores pelo que, conseqüentemente, num mesmo período horário um elevado número de turmas tem educação física fazendo com que raramente seja possível dispor de uma instalação para uma única turma (excetuando o ginásio). Então, como cada instalação tem as suas especificidades, as matérias também as têm. Especificando, na piscina, dividida em 6 pistas para 2 professores (3 para cada), tivemos de planear as nossas aulas de forma a permitir que todos os alunos estivessem em atividade, tendo em atenção a disparidade de competências apresentadas. Neste sentido, a distribuição dos alunos pelas pistas fez-se por níveis de proficiência progressiva, do mais básico para o mais complexo (perto do professor para o meio da piscina respetivamente), de forma a permitir um controlo e intervenção ajustada às necessidades evidenciadas. Utilizámos a sala de aparelhos de musculação no início das aulas de natação para realizar trabalho complementar ou transversal, permitindo-nos efetuar simultaneamente trabalho de preparação física e de

ativação funcional, quer global quer individual. Esta instalação anexa à piscina foi ainda utilizada pelos alunos que apresentavam incompatibilidades devidamente atestadas realizando, durante o período de aula, um trabalho direcionado e individualizado. O ginásio, pelas suas especificidades, solo (tacos), espelhos, praticável de acrobática, é um espaço com algumas restrições de utilização de forma a não riscar o piso e/ou danificar os espelhos. Esta instalação tem condições de excelência para a ginástica, para a acrobática, ARE, e até para o trabalho específico de alguns elementos técnicos de diferentes matérias, como por exemplo o salto em altura, estando vedada a abordagem dos jogos desportivos coletivos (JDC). O polivalente e o campo de futebol, apresentam condições de excelência para a abordagem dos JDC, apresentando características polivalentes favoráveis a outras matérias. Já o pavilhão, está sempre montado com redes de voleibol, estando vocacionado para a lecionação do voleibol e badminton.

Resumindo, a escola apresenta uma ótima oferta de espaços desportivos, desde os mais polivalentes aos mais específicos, o que, de acordo com as regras internas e com o sistema de rotação de instalações, permite a abordagem das matérias previstas para o ensino secundário.

Apesar desta gestão favorecer o ensino por blocos, o que a nosso ver não é tão benéfico para os alunos devido às especificidades de cada um e suas metas de aprendizagem, não impede que façamos a abordagem transversal de diversos conteúdos e matérias e que se reforce, ao longo do ano, parte desse conteúdo para aumentar a sua consolidação. Apesar do sistema de rotação de instalações poder dificultar o retomar de uma determinada matéria ou o ensino reensino, ao longo do ano letivo conseguimos que houvesse alguma intermutação dos conteúdos e fizemos com que alguns dos conteúdos de algumas matérias abordados numa instalação, fossem de alguma forma reforçados, direta ou indiretamente, noutra instalação.

2.4. Disparidade de realidades: multiplicidade de turmas

O desempenho da função docente exige a assunção da responsabilidade e gestão simultânea de diferentes realidades educativas decorrente da atribuição de turmas distintas. Agregado a isto, temos a diversidade de níveis de ensino, associado às especificidades e à disparidade de dinâmicas de cada grupo, o que determina a necessidade de o professor gerir múltiplas ações, coordenações, programações e

intervenções, decorrentes da constante adaptação do processo ensino-aprendizagem de turma para turma. A orientação e gestão de todo este processo exige a compreensão, reflexão e ajustamento constante das dinâmicas implementadas, no sentido de corrigir e rentabilizar o processo ensino aprendizagem. Para além da especificidade de ensinar, o professor tem um papel fundamental na transmissão e assunção de regras, cumprimento de padrões de conduta na sociedade, sem descurar o aspeto afetivo determinante nas relações interpessoais e todo o *background* que o aluno traz (Cunha, 1996).

No âmbito do estágio na ESJM, foi-nos proposta a possibilidade de lecionarmos duas turmas ao longo do ano letivo, propiciando uma experiência mais enriquecedora (indo ao encontro da realidade após o estágio) mas também mais esgotante. As problemáticas foram acrescidas, dado que houve necessidade de planear a dobrar e de ajustar a ação educativa a duas realidades completamente distintas. Ficámos com a responsabilidade de lecionar a uma turma de 12º do ensino regular, do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias e a uma turma de 12º ano do curso de Educação e Formação (CEF) de Técnico de Informação e Animação Turística. O enquadramento curricular completamente distinto, suportado por programas disciplinares bem delimitados, exigiu que tivéssemos de lidar diretamente e simultaneamente com desafios dispares e com uma multiplicidade de estímulos, decorrentes das realidades e necessidades de cada turma, tornando-nos seres com uma capacidade reflexiva maior e mais maleável. A abrangência educativa ficou bem patente na organização das matérias a abordar (de realçar que na turma dos CEF as matérias a lecionar já estavam predefinidas), no sistema de gestão ensino/aprendizagem e no processo de avaliação. Para além disto, fomos confrontados com realidades internas muito diferentes, pois as duas turmas eram constituídas por alunos com perfis e objetivos distintos, em contextos educativos que apresentavam características extremamente desafiantes para qualquer professor de educação física e de forma particular para um professor em processo estágio. Referimo-nos particularmente ao número de elementos que cada turma apresentava, respetivamente, 9 alunos na turma do 12ª e 26 na turma dos CEF, o que provocou a necessidade de uma adaptação profunda e criativa dos contextos educativos implementados. As dificuldades iniciais foram ultrapassadas com o envolvimento de todas as partes (orientador cooperante e orientador científico) que estavam disponíveis para nos ajudar enquanto professores estagiários, através de um planeamento atempado, com o mínimo de uma semana, onde eram debatidos e refletidos todos os exercícios, objetivos e tudo o que

envolvia a concretização da planificação que nós efetivámos, fosse ela macro ou mais micro, procurando sempre alternativas (se assim fosse necessário) para que o aluno e a sua aprendizagem fosse desencadeada ao máximo. Hoje, terminado o estágio, sentimos que foram estes momentos que nos encaminhavam para termos uma aula mais direcionada para o aluno e que assim era mais rentabilizado o tempo efetivo de aula.

As turmas eram muito heterogéneas entre si e até dentro do próprio grupo, existindo alunos com níveis de proficiência altos (atletas federados em diversas áreas) e outros com algumas dificuldades, em diversas matérias de ensino. Ambas as turmas mostravam interesse na área da EF, denotando-se que a turma do CEF era mais predisposta para as aulas de EF, onde o “elevado” entusiasmo e a vontade de superação, por vezes, tornava-se um “problema”, quando agrupados com colegas com menos proficiência motora. Isto levou a que o docente tivesse duas posturas, intervenções e metodologias diferentes, como era espectável.

Cingindo-nos à turma do 12º, ficou bem vincado logo desde início que era uma turma que nos iria criar mais constrangimentos a nível do planeamento e nas intervenções educativas. Foi uma turma que mais necessitou de atenção e exigiu a realização de alterações diárias e constantes ao planeamento, aquando da lecionação das aulas. As regras e os modelos organizacionais previstos eram frequentemente adaptados, quer fosse por falta de alunos, quer pela necessidade de criar sinergias entre eles, em contexto de jogo.

Desde logo sentimos algumas limitações no processo ensino aprendizagem na turma do 12º, que foi altamente condicionado por ser uma turma de 9 alunos (sendo de 8 e de 10 no decorrer do ano). A dinâmica implementada foi exigente e desafiante pois, se era uma turma mais fácil em termos disciplinares e organizacionais, por outro lado, era muito mais difícil fazer o planeamento das diferentes matérias de forma a corresponder às solicitações de cada matéria, nomeadamente os JDC. Colocando logo de parte o jogo formal, optámos pelos jogos de cariz reduzido, com características muito próprias, para permitir que os alunos adquirissem as mais valias por nós pretendidas. Foi necessária criatividade no processo de planeamento e nas situações de aula, de forma a que as dinâmicas implementadas fossem ao encontro das características da turma. Por outro lado, esta favorecia ou facilitava as matérias que eram focalizadas no indivíduo, por exemplo, as ARE, a natação o ténis. Esta realidade aumentou a nossa capacidade de dirigir o grupo,

de fornecer feedbacks individualizados, de potenciar o tempo de empenhamento motor e de controlar da turma no seu todo.

No entanto, a dinâmica da própria turma, torna-se muito menos rica e menos diversificada. Por exemplo, se um aluno tem alguma resistência com alguma matéria, essa resistência torna-se mais evidente numa turma reduzida do que numa mais ampla. As motivações, os interesses, mas também a dificuldade de um só aluno, em termos percentuais, é muito mais representativa do que numa de 20 alunos.

Um dos momentos que mais nos marcou durante o EP, foi nas aulas de ARE à turma de 9 alunos, onde, na turma que não oferecia resistência à abordagem desta matéria, um aluno, que durante as primeiras aulas não demonstrou qualquer resistência ao processo, se recusou a participar na apresentação final, parte mais individualizado e de exposição grupal (3 pessoas).

Prevê o PNEF que o aluno do 12º ano consiga “Apreciar, compor e realizar sequências de elementos técnicos elementares da Dança em coreografias individuais e ou em grupo, aplicando os critérios de expressividade, de acordo com os motivos das composições.” (Jacinto et al., 2001, p.27). Este aluno ao se recusar a participar no processo de avaliação final, não cumpriu com uma etapa importante da sua aprendizagem como incorreu num procedimento disciplinar. Isto foi algo que nos marcou e que nos fez refletir nas causas deste comportamento e na forma de o prevenir. Foi um aluno que durante as aulas não demonstrou nenhuma resistência a qualquer das situações de ARE-. Como acreditamos que a EF e o papel que representa com o próximo, ficámos preocupados e tentamos por vários meios (diretamente com o aluno e indiretamente através dos colegas) tentar perceber o que tinha despoletado a mudança de comportamento. Contudo, tal não foi conseguido, tendo o aluno na aula seguinte retomado a sua participação normal em todas as atividades propostas.

Dando cumprimento ao decreto lei nº 79/2014 de 14 de maio, onde evidencia que devemos ter contacto com diversos graus de ensino, durante o EP houve a necessidade de lecionar 3 aulas a uma turma de 5º ano da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva. Todos os estagiários tiveram de lecionar uma média de 4 aulas, de diferentes matérias, distribuídas em períodos letivos distintos. A turma era constituída por 23 alunos, 10 do sexo feminino e 13 do sexo masculino.

Antes da nossa intervenção na turma do 5º ano, houve necessidade de assistir a 3 aulas, para nos inteirarmos da dinâmica da turma e assim podermos planear as aulas previstas. O processo ensino-aprendizagem foi um misto de aprendizagens, nossas e dos alunos, pois na primeira aula os alunos estavam todos atentos e com curiosidade de ver o professor, mas tentaram logo ver quais os limites do professor. Nas aulas seguintes já começou a haver muitos comportamentos desviantes, tínhamos de implementar imensas regras para começar, para acabar, para interromper um simples exercício.

A dinâmica implementada, que faz com que todos os estagiários tenham de passar pela mesma turma, dificulta grandemente a própria organização da turma e a forma como os alunos se estruturam, pois as suas dinâmicas vão mudando sistematicamente mediante o método de ensino, o tipo de professor, os conteúdos de aula, e a forma de lecionar os conteúdos. A mudança constante de docente, cria alguma confusão e dificuldade na capacidade de leitura daquilo que são as regras do professor (pois varia de professor para professor), embora esteja sempre presente o professor titular, grande auxiliar na supervisão e controlo de turma em situações anómalas. No entanto, este processo pode ser visto como uma mais valia para os alunos pois estarem em contacto com variados professores, pode enriquecer as suas vivências, através das variadas experiências proporcionadas.

Para nós esta experiência foi benéfica, pois permitiu ter contacto com outro público alvo, com diferentes maneiras de estar na aula, dinâmicas próprias, formas de reagir dispare, adequando linguagem a este público e a preparar conteúdos de nível mais introdutório. No entanto, sentimos que o curto espaço de tempo que estivemos em contacto com esta turma e a dificuldade de a disciplinar levou a que praticamente o tempo despendido que tivemos de intervenção com estes foi de carácter mais de controlo de turma e quando nos damos de conta este ciclo está a terminar. E ficámos com o sentimento que este momento que estivemos expostos no EP foi mais negativo do que positivo porque os alunos estão sempre a reajustar-se a diferentes métodos de ensino, a diferentes professores o que poderá não ser eficaz para que eles tenham um ensino aprendizagem calmo e progressivo.

3. Enquadramento das Atividades Desenvolvidas

O EP está estruturado em diversas partes, partes essas que não se entendem como elementos singulares, mas sim complementares neste processo. A prática letiva, atividades de intervenção no meio escolar, atividades de integração no meio e as atividades de natureza científico-pedagógica, fazem parte de um todo e revelam diferentes intencionalidades no nosso processo de crescimento como futuros docentes. Além destes processos, o próprio envolvimento escolar (dinâmica da escola e seu funcionamento, troca de conhecimento e informações sobre as turmas, no grupo de disciplina ou até mesmo de outras áreas de atuação), funcionários, outros docentes, departamentos, determinam a qualidade da atuação do professor. Como refere Perrenoud (1993), na atualidade, o professor é mais do que só o professor de uma turma, é parte de uma unidade pedagógica que atua na comunidade educativa onde estão inseridos os alunos.

No nosso estágio pedagógico, foi a prática letiva que ocupou completamente o cronograma anual. Foi aqui que depositámos maior atenção e à qual dedicámos mais tempo, quer seja nas preparações dos planos de aula, na intervenção nas aulas, nas reflexões necessárias e respetivos reajustamentos. Ainda durante esta etapa formativa, efetuámos assistências às aulas na turma do nosso colega de estágio, de outros colegas estagiários de outras escolas, bem como a professores mais experientes/com vários anos de serviço da ESJM. A pertinência destas assistências deve-se à oportunidade de podermos assistir, analisar e refletir a pertinência de diferentes metodologias ensino, a eficácia e ajustamento de ferramentas didáticas diversas e a dinâmica de relacional de cada turma. Permite-nos refletir sobre aspetos que ao estarmos a atuar na primeira pessoa não são perceptíveis e que só são detetados e consciencializados através do processo estruturado de observação e posterior diálogo e reflexão em contexto de núcleo de estágio.

Na segunda etapa está a caracterização da turma (CT), estando inserida nas atividades de integração no meio (AIM), no âmbito da direção de turma e também a Atividade de Extensão Curricular (AEC) onde ocorreu uma experiência prática de Golf no campo do Palheiro Ferreiro. A caracterização da turma do 12º foi realizada a partir do questionário da instituição que se encontrava disponível online, e que é aplicado aos alunos no início do ano letivo. Toda a informação recolhida foi complementada com dados da função cognitiva recolhidos pelo Cognitive Telephone Screening Instrument (CogTel).

Nesta fase também foi entregue aos alunos uma ficha de escolha de matérias, pois está previsto no PNEF (2001) que, no 12º ano, os alunos podem selecionar quais as matérias que têm mais interesse em abordar. Foi ainda solicitado, nesta ficha, que os alunos referissem se tinham alguma patologia ou condicionalismos para a frequência das aulas de Educação Física. As matérias selecionadas foram duas de jogos desportivos coletivos (andebol e voleibol), uma de desportos individuais (atletismo), uma opcional (ténis) e outras duas que não eram suscetíveis de escolha dos alunos, a dança, prevista no PNEF como matéria nuclear, e a natação, matéria de referência na escola, visto que a instituição possui esta instalação própria para esta matéria (piscina de 12m).

Já em relação à aptidão física, recolhemos dados dos alunos de acordo com a bateria de testes do EFRAM – CIT, aplicando uma metodologia comum a todos os núcleos de estágio, de forma a uniformizar a recolha de dados na amostra abrangida pelo estudo.

A terceira etapa engloba a Atividade de Intervenção na Comunidade Escolar, onde está compreendido um torneio de voleibol. Esta atividade surge como forma de criar um laço mais forte entre o estagiário e os professores da instituição, sendo o nosso papel de auxílio na realização e não a sua conceção da atividade.

Para a quarta e última etapa vale a pena referir que através das vivências que fomos tendo no grupo de disciplina e até mesmo as nossas vivências enquanto docentes, identificámos aspetos que poderiam ser alvo das nossas intervenções científicas pedagógicas individuais e coletivas, nomeadamente a abordagem da matéria das Atividades Rítmicas Expressivas (ARE) na escola. Aspetos esses que podem assumir uma função formativa e de partilha de ferramentas e experiências pedagógicas que podem ser usadas futuramente pelos demais professores do grupo disciplinar. A pesquisa, recolha de informação e partilha de experiências é um excelente meio para se refletir e debater conjuntamente com vista à mudança de paradigma relativamente a diferentes temas de ensino. Com o tema principal da ação coletiva de “Didática da Educação Física: Propostas de Operacionalização” o nosso núcleo definiu explicar a “Abordagem das atividades rítmicas expressivas na educação física”, subdividindo-se depois em dois temas pertinentes “Os Alunos e as Atividades Rítmicas e Expressivas”, bem como uma “Proposta metodológica” de fácil operacionalização.

3.1. Prática Letiva

Atendendo à importância que a Prática Letiva representa no nosso estágio, não só pelo seu caráter longo, mas também pela oportunidade de colocarmos em prática todo o nosso conhecimento quer teórico, quer prático (metodologias que vão ao encontro ao nosso eu), englobando todos os anos passados de formação, quer seja como jogador de várias modalidades desportivas, pertencente a cursos superiores de atividade física e ensino (3 anos de licenciatura e 4 de mestrado), nesta secção irá estar relatado o processo aplicado nas turmas que intervimos durante o ano letivo 2017/2018 na ESJM e EBSAAS. Serão focadas as diferenças de idades, a aplicabilidade de metodologias, objetivos e a diversidade de exigências.

A prática de desporto na escola, para muitos dos alunos, não é nada mais nada menos do que o único contacto com o desporto mediado pela EF, Bento (1999). Cabe à escola e aos professores de EF reconhecerem a importância desta disciplina no presente e no futuro dos seus alunos, pois nesta os alunos desenvolvem não só os caracteres desportivos e corporais, mas também aquisição de estilos de vida saudável e índices de socialização.

Numa sociedade em constante mutação onde os meios tecnológicos estão cada vez mais presentes, bastando ao aluno meter a mão no bolso para ter acesso a tudo o que necessita, é importante o professor mudar a maneira de apresentar os conteúdos programáticos aos seus alunos ou, pelo menos, pensar em como os rentabilizar, no pré, durante e pós aula, utilizando estas ferramentas para potencializar as suas aulas. Durante a prática letiva utilizámos o smartphone como ferramenta pedagógica para nos ajudar no processo de transmissão de conhecimentos (como por exemplo apresentações de vídeos didáticos previamente revistos e ajustados aos nossos alunos). Esta atitude refletiu-se num aumento de interesse por parte dos alunos. No caso da aula de dança, utilizámos vídeos de vários estilos de dança integrando bailarinos de diferentes idades e géneros, de modo a desmistificar que a dança é só para raparigas e evidenciar a sua vertente técnica, lúdica e relacional. No final, o professor deve ser um catalisador no processo de amadurecimento dos alunos, centrando a sua atividade num género de problematização e combinação de saberes, nunca lhes fornecendo as respostas finais, de forma a torná-los seres ativos na sua evolução educativa, tal como defendem Almada, Fernando, Lopes, Vicente e Vitória (2008) e Mesquita (2011).

Corroborando com o PNEF (2011), nas aulas de EF devemos desenvolver a autonomia, criatividade bem como a capacidade socio afetiva, garantindo a atividade física de modo efetivo. Todos estes aspetos foram evidenciados desde início (na escolha de matérias por parte dos alunos) e respeitados ao longo das nossas unidades didáticas, com especial ênfase, através de jogos sociais, tradicionais com adaptações, criação de coreografias, escolhas das músicas, entre outros. A eficácia de todo o processo educativo depende da intencionalidade que lhe está subjacente e da capacidade de o professor responder eficazmente às seguintes questões: “*Como? Com quê? O quê? Para quê? Para quem?*” (Bossle, 2002).

3.1.1. Planeamento Anual

No processo ensino aprendizagem existem 3 fases fundamentais que o professor deve ter sempre presente, sendo eles o planeamento, a realização e a avaliação.

Numa primeira fase, o planeamento anual de turma é o que nos orienta durante a leção das aulas ao longo do ano, sendo este flexível e passível de alteração, pois tem de responder às capacidades dos alunos e a outros possíveis acontecimentos extra-aula, tornando-se uma ferramenta bastante útil e eficaz na gestão do processo pedagógico. Permite ter uma lógica macro e permite também verificar a longevidade de cada UD com a intenção de atingir os objetivos a que nos propusemos inicialmente. O sistema educativo português prevê que a EF tenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócio afetivo, em todos os ciclos de ensino. Nos anos terminais, que foi o nosso caso, é importante também sensibilizar os alunos para os hábitos inerentes à prática da AF, alimentação e regulação de hábitos saudáveis, bem como aumentar relações interpessoais dentro da turma (Jacinto, Comédias, Mira & Carvalho, 2001).

O processo de criação do plano anual não deve ser efetuado como nós o efetivámos, com alguma pressa. No entanto, é compreensível que assim fosse, pois o estágio pedagógico foi o nosso primeiro contacto com a realidade educativa, pelo que era expectável que tivéssemos dificuldades iniciais na implementação de todo o processo, dado que a envolvência era muito abrangente, pela multiplicidade de espaços, a quantidade de alunos e de professores, a diversidade de processos burocráticos e a dinâmica escolar que exigia adaptações constantes (como a anulação dos espaços que nos foram atribuídos) (anexo 2).

No ano em que enfrentámos a realidade de ensino nas escolas, deparámo-nos com o processo de aplicação da avaliação inicial, processo este, que de acordo com Quina, (2009), deve de ser sempre efetuado no início do ano. No entanto fomos confrontados com a realidade de não termos todos os espaços disponíveis para efetuar as avaliações das diversas matérias, para posteriormente podermos efetuar o planeamento ajustado às dificuldades dos alunos, como seria desejável. Deparámo-nos ainda com restrições e regras internas da escola, onde alguns dos materiais (bola de voleibol, por exemplo) não poderiam ser utilizados fora do pavilhão. A avaliação é uma forma de recolhermos informação que nos auxilia na tomada de decisão constituintes no processo ensino-aprendizagem dos nossos alunos (Ferreira, 2005).

Andrade (2013), foca os objetivos da avaliação inicial, onde podemos afirmar que esta é muito importante mais uma vez para a conceção de um bom planeamento anual:

“Avaliar o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento, no conjunto das matérias de EF; identificar os alunos que revelam maiores dificuldades e necessitam de maior acompanhamento, as matérias em que os alunos se encontram mais distantes dos objetivos definidos; aspetos críticos no tratamento de cada matéria, e as capacidades motoras que merecem uma atenção especial; conhecer o nível de conhecimentos apropriados pelos alunos; apreciar a dinâmica da turma e o modo de relação dos alunos, recolhendo dados para orientar a formação de grupos; recolher dados para definir prioridades de desenvolvimento para a 2ª etapa [desenvolvimento das capacidades dos alunos]”.

O PNEF (2001), refere também as metas de ensino de final de ciclo, como sendo um ponto fulcral na conceção do plano anual, bem como os recursos espaciais e materiais da escola, e as decisões de grupo disciplinar de EF.

Dito isto, o professor não pode seguir o plano como se de uma receita se tratasse, tendo então de ser objetivo e criativo, quer seja em termos de espaços a utilizar, (adaptando-se às condições meteorológicas), número de alunos, entre outras dimensões que estamos sempre pendentes, durante as aulas/ano (Felix, 2014).

Contudo, a avaliação inicial de cada matéria a lecionar, empiricamente, limita a construção do PA e consequentes UD's, pois no início do ano muitos pormenores ainda estão “verdes”. Muitas vezes este é um processo de conhecimento entre colegas novos e

o professor, que também é novo, condicionando a prestação dos alunos. Daí a necessidade de realizar uma constante avaliação formativa durante as aulas, ajustando a realidade ao desenvolvimento de cada aluno.

Antes da conceção do PA, efetivámos uma análise dos conteúdos que poderiam ser escolhidos pelos alunos que estão previstos no PNEF:

“Na construção do currículo do 11º e 12º anos admite-se que os alunos/turma escolham as matérias em que preferem aperfeiçoar-se, sem perder a variedade e a possibilidade de desenvolvimento ou redescoberta de outras actividades, dimensões ou áreas da Educação Física.” (Jacinto et al., 2001, p.27)

Então, a partir deste momento, começou a ser preparada a construção do nosso PA, logo no dia seguinte a sabermos as escolhas dos alunos, o plano de rotação de instalações e o material que tínhamos disponível.

Tal como o PNEF contempla, no 12º ano, os alunos escolheram várias matérias que gostariam de abordar durante o ano letivo: duas de Jogos Desportivos Coletivos, uma entre Ginástica e Atletismo, duas consideradas alternativas, Dança e Natação, visto serem de carácter obrigatório, estavam pré-selecionadas. Esta proposta aumenta o leque de opções de que os alunos usufruem, mas também aumenta a complexidade de gestão da nossa parte, quer na organização bem como na operacionalização. Um dos aspetos que nós achámos pertinente e que faz parte do currículo de educação física é o trabalho em equipa e conseqüente socialização. Posto isto, em todas aulas foram efetuadas situações de aprendizagem que potencializassem as dinâmicas de grupo.

Se por um lado os alunos escolheram que matérias gostariam de abordar durante o ano, as suas periodizações durante o ano letivo ficaram a cargo do professor da disciplina. Um dos pontos fortes que retirámos desta maneira de conceção foi utilizarmos a nosso favor a possibilidade de planear de acordo com as dificuldades que sentíamos. Algumas matérias desconhecíamos na integra (basebol), enquanto que noutras sentíamos mais dificuldades/facilidade na sua abordagem, pelo que o correto planeamento permitiu que nos inteirássemos sobre as mesmas antes de as expor aos alunos. Definir, ao longo do ano letivo, qual o melhor momento para abordagem de um conteúdo programático, respeitando os espaços que nos confiam e as regras de utilização vigentes, poderá ditar o sucesso ou não da aplicação desta matéria.

Na planificação por nós efetuada, a única alteração que efetuaríamos era só colocar a matéria de nataçãõ para a última rotaçãõ, pois foi das matérias onde tivemos mais dificuldade, sendo uma matéria muito singular e bem específica, fora de um contexto “natural” do homem.

Também tivemos também no momento de abordagem da matéria de dança, pelo que foi colocada estrategicamente (pela orientadora de estágio cooperante) na última rotaçãõ. Queríamos primeiro conhecer os alunos com quem íamos trabalhar, conhecer as suas limitações e lacunas, queríamos que eles se conhecessem e tivessem alguma relaçãõ como elementos de um grupo (turma), pois, esta matéria exige contacto e às vezes os alunos não estãõ à vontade com este pormenor e o decorrer do ano letivo ia permitir desenvolver a vertente afetiva. Isto permitiria também saber se os objetivos que ambicionávamos atingir com os alunos, nesta matéria em especial, eram possíveis ou não.

Através da execuçãõ do PA verificámos que os modelos de lecionaçãõ das matérias de ensino eram, predominantemente, por blocos, ou seja, os conteúdos e as aprendizagens foram desencadeados de forma concentrada. No entanto, sempre que se justificava, potencializámos o processo ensino-aprendizagem dos alunos distribuindo estrategicamente os conteúdos de matérias díspares ao longo de diversas unidades didáticas. Por exemplo, na matéria de Atividades Rítmicas, os seus conteúdos foram derramados durante todo o ano letivo, para que fossem mais contínuas e proveitosas as vivências proporcionadas, visto que os nossos alunos não tinham experiências educativas nesta matéria. Esta estratégia veio a ajudar os alunos, pois permitiu que estes, no final do ano letivo, já tivessem mais à vontade uns com os outros, evidenciando competência socio afetivas e aquisições motoras específicas das ARE.

O modelo por blocos não é o mais eficaz, pois não centra o processo no aluno e sim no contexto da instituiçãõ/grupo de educaçãõ física, tal como refere Jacinto et al. afirmando que:

“A periodizaçãõ da actividade não resulta, como seria desejável, da interpretaçãõ que o professor faz das características dos seus alunos (das suas possibilidades e prioridades, ditadas pela avaliaçãõ inicial), mas sim dos horários e da definiçãõ à priori da circulaçãõ da turma pelas instalações.” (Jacinto et al., 2001, p. 26)

De acordo com o mapa de instalações, tivemos de adaptar e distribuir as escolhas dos alunos pelos espaços que nos foram indicados. Dito isto, as matérias de ensino a lecionar foram o andebol, natação, voleibol, dança, atletismo, ténis de campo e orientação, como poderemos verificar na Quadro 1. De acordo com as instalações, bem como o número de aulas de educação física durante o ano letivo (64 aulas) e por período (1º - 24 aulas; 2º - 22 aulas; e 3º - 18 aulas), é de ressaltar que durante os períodos, 2 aulas não tiveram carácter prático (uma aula foi teórica e outra foi teste escrito), dando resposta ao terceiro aspeto que a Educação Física deve ter em conta, relacionando os “Conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção da Aptidão Física e à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais no seio dos quais se realizam as Atividades Físicas”. PNEF (2001).

Quadro 1 - Periodização das matérias curriculares do 12º ano

Aulas	1º Período			2º Período			3º Período		
	Nº	Matérias	Instalação	Nº	Matérias	Instalação	Nº	Matérias	Instalação
Segunda Feira	27	EFERAM-CIT Andebol Natação Voleibol	Polivalente (Poli) Piscinas (Pisc) Pavilhão (Pav)	22	Voleibol Dança Atletismo	Pavilhão Ginásio (Gin) Campo de Futebol (CF)	12	Ténis EFERAM-CIT Orientação	Campo de Futebol
Quinta Feira									
Todas	Trabalho de capacidades condicionais e coordenativas : força, flexibilidade e resistência aeróbia								
Aula e Teste Teórico	Em cada período é efetuado 1 aula teórica e 1 teste teórico acerca da área do conhecimento dos alunos onde foram enviados documentos de apoio aos alunos								

Neste processo demos relevância à aplicação de recursos audiovisuais e informáticos previamente editados, que constituíram uma mais valia na captação da atenção dos alunos e tornou a transmissão da informação mais dinâmica e interessante.

Segundo Jacinto *et al.* (2001), um dos principais objetivos de Educação Física passa por potenciar a aptidão física nos alunos, quer na melhoria da saúde e na qualidade de vida e bem-estar. Assim sendo, no ensino secundário é esperado que os alunos no fim do ciclo escolar, tenham a noção dos processos essenciais para preservar ou elevar as suas capacidades motoras, de forma independente para o resto das suas vidas. Assim sendo, a capacidade de resposta por parte dos alunos aos mais variados estímulos de uma aula deve estar conectada aos conteúdos e à sua estruturação. Desta forma, o trabalho das capacidades condicionais deve estar organizado e sistematizado ao longo das aulas, de modo a que a sua implementação em todas aulas tenha uma lógica, convertendo-se num potencial de aprendizagem para os próprios alunos, como refere o PNEF.

Segundo o PNEF (2001) e Batista, Rêgo e Azevedo (2007), os conteúdos programáticos a ter em conta são: Força, Resistência, Velocidade, Flexibilidade e Destreza geral. Para trabalhar algumas destas componentes optamos por utilizar o protocolo Tabata, um treino funcional onde são potenciadas a força, resistência e velocidade. O Tabata é caracterizado por um treino intervalado de alta intensidade (HIIT – High Intensity Interval Training), que encerra períodos rápidos de exercícios efetuados a um ritmo de alta intensidade com intervalos a intensidades baixas durante 4 minutos, intervalados por períodos de repouso ou de recuperação de 10 segundos (Raposo, 2015; Prata, 2015).

O HIIT surgiu e serviu como um método de conseguirmos efetivar o nosso objetivo sem perder muito tempo de aula, fazendo os alunos passar por diversas situações em 4 minutos de cada aula, recorrendo a diversos estilos de músicas. No final do ano letivo (aproximadamente 55 aulas), tínhamos dado ênfase a estas componentes força, resistência, velocidade, flexibilidade, destreza geral, coordenação e também relação música movimento (o que iríamos tirar benefícios mais tarde nas ARE) um total de 4 horas aproximadamente (Kravitz, 2014).

Nas primeiras 3 semanas, o PA (apêndice 1) foi alvo de alteração mais robusta (voltando a sofrer alteração em fevereiro), não só na distribuição de matérias (dança por atletismo a dada altura), mas também de alterações de atividades. Este planeamento tornou-se uma ferramenta bastante útil e eficaz na gestão do processo pedagógico, tendo sempre presente as características dos alunos, conseguindo ter uma lógica macro que permitia verificar a longevidade de cada UD.

3.1.2. Caracterização das metas de aprendizagem, das finalidades educativas, dos critérios de avaliação e intervenção pedagógica

A Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto de 2005, alusivo à Lei de Bases do Sistema Educativo, existe para concretizar o direito à educação formativa orientada de todo o cidadão português, desenvolvendo assim a personalidade, o carácter social e a democratização da sociedade, organizado em estruturas diversificadas e sob responsabilidade de instituições e entidades públicas, privadas e cooperativas. Especificamente no ensino secundário, a subsecção II, do artigo 9º tem como objetivos, o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão, fomentar o conhecimento mais

aprofundado, promoções e criação de hábitos de trabalho tanto individuais como de grupo, adaptando-se à mudança.

Os *feedbacks* são muito importantes, e devem de estar sempre presentes na aula e no decorrer da mesma, sendo este um fator indispensável para a aprendizagem. O *feedback* inicia-se logo após a realização de uma tarefa, por parte do executor (*feedback* intrínseco) (Franco, 2002). Este retira dados do que acabou de suceder. Na EF cabe ao professor dar mais *feedbacks* de modo a aluno compreender o que fez mal ou o que fez de bem, tirando elações dessa ocorrência verbalmente ou não. A isto se dá o nome de *feedback* pedagógico (Quina, 2009). Nos *feedbacks*, a maior predominância são os prescritivos e diretivos, mas num momento em que pretendemos que os alunos sejam mais auto conscientes do seu processo de ensino e aprendizagem, efetivámos com mais regularidade os *feedbacks* interrogativos, isto fez os alunos pensar “no porquê”. Este tipo de *feedback*, que tentámos introduzir o máximo possível, permitiu e incentivou à reflexão e da intencionalidade da tarefa e não só o simples fazer porque o professor assim o disse.

Ao longo de todo o processo algo que se verificou foi que os *feedbacks* foram sendo utilizados mais corretamente, sendo mais concisos e claros. A mais valia no tempo gasto em processos de instrução também foi evidenciada, pois inicialmente gastávamos muito tempo na instrução das tarefas, e no final da aula verificávamos grandes discrepâncias entre os tempos que tínhamos gasto vs o tempo que tínhamos previsto no plano de aula.

A nossa posição em relação aos alunos foi um dos fatores que melhor controlávamos e aplicávamos, pois este aspeto já estava inerente à nossa atuação como treinador e técnico de desporto em populações especiais no passado. Quando à organização, premiávamos sempre a segurança dos alunos, quer no uso dos materiais bem como os locais onde estes estavam expostos, de acordo com a matéria a lecionar. Tentávamos que a constituição de grupo fosse sempre equilibrada e competitiva procurando reorganizar grupos homogéneo ou heterogéneo consoante a situação pretendida

Os estilos de ensino, segundo Batalha (2004), estão relacionados com a forma como o professor intervém na aula e adapta o ensino às singularidades dos alunos, orientando-os para uma aprendizagem ativa. A este respeito gostaríamos de realçar que a abordagem dos JDC foi feita utilizando os princípios do Teaching Games for Understanding (TGfU, proposto por Bunker & Thorpe, 1982).

Quando nos referimos à EF, os alunos são avaliados em três grandes áreas: Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos e uma área transversal sem especificidade: Atitudes, medidas essas definidas no PNEF objetivadas num documento formatado pelo grupo de disciplina de EF (anexo 3) (Jacinto *et al.*, 2001). Então, podemos afirmar que a EF tem a capacidade de promover nos seus alunos um desenvolvimento multilateral relacionando as *“habilidades [físico-motoras] e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores (...), proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de actividade física adequada – intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa.”* (Jacinto *et al.*, 2001, p. 6).

Indo ao encontro com os autores supracitados, Datrino e Meireles (2010) expõem que na avaliação formativa, devem ser elucidados, os processos de aprendizagem de cariz cognitivos, afetivos e relacionais, onde nós nos focamos em variados aspetos nos alunos tais como: desempenho, cooperação, empenho, motivação, responsabilidade, assiduidade, pontualidade e até os testes teóricos.

Ao mesmo tempo que se identificam três grandes áreas e as matérias escalonadas a EF identifica-se com um desenvolvimento global do aluno, sem que algum dos domínios sejam subvalorizados sobre outros, mas sim que eles se complementem (Jacinto *et al.*, 2001). Podemos então pensar na EF como a base para incutir um conjunto de valores relacionando a saúde, a manutenção de um estilo de vida saudável, o desenvolvimento psíquico, físico e social dos alunos em detrimentos das nossas aulas. Este é um ponto fulcral que enfatizamos durante o ano e que desta forma, os alunos após saírem das nossas aulas no ensino secundário da escola, (como é o caso), consigam utilizar essas ferramentas disponibilizadas por nós ao longo da sua vida.

A definição de metas, as finalidades, os objetivos gerais e normas por ciclo explanados no PNEF são de carácter obrigatório e podem e devem de ser utilizados pelos docentes. Nesse ponto está bem subjacente a intenção do PNEF em explicar que um aluno não tem forçosamente de ter sucesso e dominar todas as matérias do programa, *“(...) dois alunos podem alcançar o critério de sucesso demonstrando domínio em matérias diferentes e eventualmente em categorias diferentes desde que cumpridas as regras constantes nas Normas de Referência.”* (Rocha, Comédias, Mira & Guimarães, 2011, p. 3).

Cabe ao professor agora usar a flexibilização que é encontrada no PNEF de modo a administrar nos seus alunos, o que considerar imperativo de selecionar, definir ou até redefinir situações às realidades que encontre na sua “sala” de aula, centrando o seu trabalho no desenvolvimento de capacidade de criatividade, de espírito crítico, autônomos, de espírito de grupo e democrático por entre os seus alunos.

A disciplina da EF não é somente o exercitar o corpo, que está inerente ao desporto federado, mas sim formar os alunos através do desporto, adotando comportamentos e adquirindo competências pela capacidade de ações singulares e em conjunto. Os objetivos de ciclo, presentes no PNEF, foi onde nos regemos para avaliar os nossos alunos, onde estão presentes as atividades a desenvolver, as atitudes dos alunos, as suas capacidades e os seus conhecimentos. Dito isto, a avaliação é assumida como um importante instrumento pedagógico de caráter formativo, através dos critérios de avaliação propostos pelo grupo de disciplina, estruturando assim o modo de enquadrar os alunos aquando o momento de avaliação (Jacinto *et al.*, 2001).

Em contexto prático, Batalha (2004, p.152) refere que o processo de avaliação deve então ter em conta dois aspetos, “1º A clareza do professor relativamente aos objetivos, identificação das componentes críticas e critérios de êxito.” e “2º O envolvimento e a participação do aluno durante todo o processo de avaliação.” Quina (2009) corrobora com a autora supracitada, referindo que este processo visa a obtenção dos objetivos anteriormente definidos e o que fazer para os concretizar se estes não forem atingidos.

Durante o EP a avaliação formativa foi sendo sempre de acordo com a evolução dos alunos como grupo, mas imperativamente e como caráter individual, pois estes, mesmo sendo alunos com alguma predisposição física, nem sempre o demonstravam. Foi uma estratégia que teve sucesso, pois no decorrer do período letivo conseguimos ter uma melhor e mais fiável prestação do aluno visível através do seu empenho e dedicação. Este tipo de avaliação não foi difícil de se implementar na turma do 12º pois, sendo somente 9 alunos, era-nos fácil efetivar esta premissa.

O processo avaliativo culmina com a avaliação sumativa, onde é possível determinar se o grau da concretização dos objetivos foi ou não efetivado, após realizar o balanço daquilo que o aluno adquiriu no final de cada UD ou período, como competências e aprendizagens (Simões, Fernando e Lopes, 2014). No que respeita aos conteúdos abordados nos JDC e restantes matérias recorreremos aos problemas táticos presentes no

TGfU, (1) a manutenção e recuperação da posse de bola; (2) a penetração na defesa e ataque ao alvo; (3) a defesa do espaço e do alvo e a recuperação da posse de bola e transição defesa-ataque; e também características, objetivos e suas finalidades mencionados no PNEF, respetivamente.

3.1.3. Unidade Didática

Ao mesmo tempo que o PA serve para nos guiarmos durante o processo, a UD também nos ajudou neste âmbito, mas de carácter específico para cada matéria. Bento (2003) refere que as UD são importantes quer para os professores como para os alunos, pois orienta-os por etapas durante todo o processo de aprendizagem. A sua organização permite seguir uma lógica prévia dos conteúdos e objetivos a atingir com os nossos alunos, permitindo ao professor ter uma base sólida para assim operacionalizar da melhor maneira a unidade a lecionar (Carmona, 2012).

Para a conceção de uma UD é necessário pensar em tudo o que vai envolver a sua aplicação, como os recursos espaciais, materiais e temporais, quais os conteúdos abordar, objetivos específicos e comportamentais, e avaliações dos alunos. No decorrer desta experiência pedagógica, verificámos que nem sempre o que temos projetado vai ao encontro do ideal, reencaminhando para outras alternativas que visem a aprendizagem dos alunos.

Neste âmbito, foi efetuado uma UD por cada matéria de ensino (a título de exemplo, ver apêndice 2), especificando conteúdos, objetivos e estratégias a utilizar nas diversas matérias, mesmo sendo possível haver transferência de conteúdos entre diversas matérias, especificidade esta prevista na planificação e operacionalização apresentadas. Mais uma vez, as UD podem e devem ser alteradas no decorrer do processo ensino-aprendizagem, de acordo a reflexão realizada aula após aula, promovendo sempre uma evolução dos alunos e de todo o processo que acarreta. As aulas foram lecionadas numa lógica progressiva, do menos para o mais complexo, tentando sempre haver predominância de aprendizagens globais, recorrendo-se às situações analíticas quando necessário. Foram também maioritariamente mono temáticas e algumas das vezes com características politemáticas, pois as matérias, não sendo vistas como um fim em si mesmo, podem ser lecionadas com objetivos similares que contemplem uma ou mais matéria, até mesmo dispares (dança e atletismo, por nós lecionado), como afirmam Almada *et al.* (2008).

Procurámos sempre dar um número de aulas significativo de forma a se verificar evoluções no aluno, em todas as UD estabelecidas (8 a 10 aulas), corroborando com Quina (2009). Cada UD está sujeita a avaliação, pois foi neste momento que pudemos refletir e reajustar a prática pedagógica.

Cabe ao professor efetuar o respetivo balanço aula após aula, reajustando o processo em relação aos seus alunos, face às suas dificuldades, potencialidades e objetivos propostos, ficando assim o seu percurso mais rico de experiências.

3.1.4. Planos de Aula

Numa ordem de hierarquização, o plano de aula (PdA) é o que se segue como planeamento mais micro das macro antes apresentadas na operacionalização do processo de ensino-aprendizagem. É o último ponto entre a planificação (teoria) e a ação do professor (Castro, Tucunduva & Arns, 2008).

A estruturação do PdA não tem um modelo formatado em específico, mas deve ser de certo modo funcional para que cada docente o consiga utilizar. Esta estruturação deve conter a temática da aula, objetivos, conteúdos programáticos, estratégias e recursos didáticos, duração de exercícios e consequentes transições (Takahashi & Fernandes, 2004). Na sua construção, Piéron (1988), define que a estrutura deve de estar dividida em parte preparatória (incluindo a preparação e apresentação dos conteúdos à turma e ativação funcional), a parte fundamental (tema central da aula) e a parte final da sessão (retorno à calma, reflexões e conclusão da aula). Já Quina (2009), salienta que o mais frequente é um modelo constituído por 3 partes: parte inicial; parte intermédia e parte final da aula. A nossa estruturação foi um misto de vários autores, o que nos pareceu adequado à nossa intervenção (ver apêndice 3).

No início do EP, necessitámos de alterar a estrutura do plano de aula que por nós tinha sido usado em variadas vezes durante o percurso académico. E depois em termos de otimização de aula em relação aos tempos de exercício e transições com o teórico vs. real, bem como da utilização ou não dos tempos predefinidos consoante a análise dos comportamentos dos alunos, por exemplo colocávamos 2 minutos de transição, quando muitas vezes menos de 1 minuto chegava, isto também se quisermos ser específicos na nossa aula em relação ao nosso plano de aula previsto.

A flexibilidade está mais uma vez presente na gestão do processo ensino-aprendizagem, desta vez no PdA, onde além da alteração da estrutura, durante aplicabilidade deste às nossas turmas se necessário encurtamos, aumentamos, colocamos, retiramos o que achemos necessário para uma boa fluência da aula em resposta ou solicitação dos alunos. Estas alterações foram só possíveis havendo reflexões pré (reuniões com a orientadora de estágio) e pós aula, muitas vezes utilizando o espaço de observações, onde no final de cada aula colocávamos informações que achássemos pertinentes de serem refletidas de modo mais objetivo.

Foi na elaboração do PdA onde investimos mais tempo durante a prática letiva, pois incide na reflexão de diversas variáveis com muitas hipóteses envolvidas, sempre em função do aluno, da sua proficiência, das abordagens, da formação de grupos e sua disposição no espaço, dos objetivos, do espaço e recursos disponíveis. É de realçar que houve sempre uma sequência entre os planos de aula de modo a se interligarem os conteúdos, permitindo uma coerência de objetivos.

A importância da planificação antes das aulas também se estende à eventualidade de haver algum contratempo e algum colega ter de lecionar as nossas aulas, pois se o nosso plano estiver bem claro, preciso e conciso, qualquer colega consegue lecioná-las, nunca prejudicando o aluno no seu processo ensino-aprendizagem.

3.1.5. Assistência às Aulas: a observação como estratégia de formação

Como já foi previamente referido, a observação permite-nos verificar aspetos que não estão subentendidos aquando a nossa lecionação em primeira pessoa. Esta é uma ferramenta didático-pedagógica indispensável no dia a dia do professor, e que estava pertinentemente presente como mais um momento avaliativo no nosso estágio pedagógico, permitindo assim a uma melhoria da nossa atuação e nossos alunos.

Estas observações não se restringem apenas ao diagnóstico de prestações motoras dos alunos, mas também ao papel desempenhado pelo professor que lidera a turma, tendo em vista uma compreensão e alterações de comportamentos que achemos necessário para uma melhor fluência de aula e de atitudes. No final ajudar o professor a construir a sua prática pedagógica como docente, modificando atitudes que visem a sua escolha profissional. Sintetizando, podemos definir o termo observação como “um processo cuja

primeira função imediata é recolher informação sobre o objetivo tido em consideração em função do objetivo organizador” (Ketele & Roegiers, 1993, p. 24).

As assistências às aulas atingem assim o objetivo de fornecer informações que, após a troca de impressões e reflexões entre o observador e o observado, ajudarão a intervir no contexto didático pedagógico futuro, constituindo momentos de aprendizagem muito proveitosos, não só em contexto de estágio pedagógico, mas também na formação contínua dos docentes, possibilitando aqui um rearranjo de situações potencializando as suas aulas (Reis (2011) e Martins (2011)).

Para a intervenção das assistências às aulas, analisámos as diversas metodologias. Rodrigues e Louro (2016) referem que todas as metodologias são isentas de perfeição:

“Como nenhuma observação pode ser considerada perfeita, devido às distorções introduzidas pelos erros dos próprios observadores e dos procedimentos em causa, o erro é uma componente relevante a ter em conta em todos os momentos da observação. O recurso à observação sistemática pode atenuar o efeito do erro, salvaguardando que o instrumento de observação nos permita registar aquilo que nos propusemos realmente medir.” (Rodrigues e Louro 2016, p.4-5).

As nossas observações recaíram mais na observação sistemática, pois é a mais adequada para recolher os dados que necessitávamos, sendo um “(..) ato de observar consciente, intencional, previsível, controlável e eficaz” (*idem*, p.5), pela sua objetividade, validade, fiabilidade, consistência metodologia e a sua praticabilidade relativamente à sua aplicação. Havendo sempre momentos de observação mais direta ou casual (assistemática).

Inicialmente, este processo de observação foi promovido com intuito de apoiar o nosso colega de estágio (e vice-versa) para identificar algumas lacunas, tais como, a posição e deslocamento do professor no espaço de aula métodos e estratégias de controle da turma, eliminar comportamentos desvio, aplicar condições de segurança em paralelo com os recursos materiais disponíveis, bem como agilizar o processo de exposição e organização de forma a potenciar o tempo de empenhamento motor dos alunos e agilizar o processo de ensino-aprendizagem tornando-o mais eficaz e fluido.

No contexto do EP teríamos que realizar um total de 20 aulas de observações que, por razões de logística, foram realizadas maioritariamente ao colega de estágio. Neste

processo foi utilizado um instrumento (anexo 4) construindo por Siedentop *et al.*, (2004), que consiste na verificação do tempo médio de empenhamento motor dos alunos em determinado momento na aula. Esta ficha de verificação integra o projeto do EFERAM – CIT tendo sido aplicada por todos os núcleos de estágio da UMa. Foi interessante de verificar numa determinada aula o tempo médio em que os alunos estavam em atividade física moderada a vigorosa ao longo das nossas aulas. Estas aulas permitiram que identificássemos e alterássemos comportamentos que tivemos inicialmente ao lecionar, bem como alertar e alterar comportamentos dos nossos colegas de estágio no processo de ensino-aprendizagem. As metodologias seriam as corretas a utilizar de acordo com os dados retirados? Este foi um dos principais pontos que retiramos deste método que se tornou num género de avaliação pessoal, através da reflexão crítica presente nos observandos.

Ao longo do estágio pedagógico foram feitas diversas observações recorrendo a métodos de cariz mais casual, empírico (assistemático) com método de registo de dados entre o “*eyebaling*” e incidentes anotados. Estas observações serviam para que, de aula para aula, as nossas fragilidades, as nossas lacunas, os nossos esquecimentos, enquanto docentes, se fossem tornando menos frequentes e que, progressivamente no final de cada aula, ficássemos mais perto do que desejávamos como futuros docentes. Foi com estas observações que relatámos mutuamente se os nossos feedbacks eram pertinentes ou não, se existiam ou não, se a estrutura e organização dos alunos, aula e material pelo espaço era adequada, a pertinência das correções aos alunos, se questionava os alunos, entre outros aspetos. Houve ainda a possibilidade de utilizar meios audiovisuais, mas que não se revelou ser possível por causa da lei de direitos de autor, o que muitas vezes o processo burocrático era tão extenso, que tornava o produto final muito exaustivo e pouco rentável.

Findado este processo, nota-se que a assistência às aulas pode ser efetivada com diversas finalidades e em diversos contextos. Em diagnóstico de algum processo problemático, em realização de alternância de experiências, conhecer-se e dar a conhecer, em apoio, avaliação, reforços positivos ou negativos, e impreterivelmente criar relação com outros colegas. Denotando que quer estejamos a iniciar o nosso processo como docente, ou como docentes que já estejam inseridos no sistema educativo e com vários anos de experiência, há sempre conteúdos, metodologias e maneiras de propor exercícios, que os colegas utilizam e que, através da observação e o conveniente ajustamento, podemos utilizar nas nossas aulas.

Consideramos que todos os instrumentos que promovam modificações positivas nos alunos devem de ser explorado pelo professor. Este foi um processo enriquecedor que provou ser um contributo importante para a nossa prestação como professor.

3.2. Atividades de Integração no Meio

As Atividades de Integração no Meio contemplam as atividades no âmbito de direção de turma, dizendo respeito à caracterização de turma e à atividade de extensão curricular (Golf). Estas duas atividades tinham o intuito de criar um elo entre todos os elementos possíveis da comunidade educativa, especificamente encarregados de educação, professores e alunos.

3.2.1. Caracterização da turma

Para efetuar um bom processo de planeamento, segundo o modelo de Quina (2009), para além do conhecimento do PNEF, das condições dos materiais, e das calendarizações também é necessário o conhecimento dos nossos alunos, pois vai-nos ajudar a identificar com o quê, e como vamos intervir. Mesquita (2012), refere que as diferenças entre cada sujeito devem de ser encaradas de modo sério e só a partir desta premissa é que o professor poderá conhecer os gostos, motivações, potencialidades e lacunas dos alunos.

O objetivo da CT traça assim uma intenção de planificar as aulas de modo plural, mas potenciando os aspetos singulares dos alunos.

Pelos questionários/protocolos de avaliação física e psicológica que efetuámos, foi possível juntar um conjunto de informações (potencialidades e fragilidades) fundamentais para as nossas escolhas durante a nossa prática letiva, adequando o nosso processo pedagógico à realidade das nossas turmas. Este aspeto está inerente à direção de turma, e mesmo não se efetuando nenhum “trabalho” nesta área, a nossa orientadora cooperante, sendo diretora das nossas turmas, propôs-nos efetuar uma apresentação com os dados dos alunos retirados do questionário da instituição, revelando até ser um aspeto positivo para as nossas escolhas para ficarmos a conhecer melhor os nossos alunos.

Contextualizando a nossa turma com o planeamento das unidades didáticas, recolhemos dados específicos com os objetivos de: (1) saber a constituição da turma demograficamente; (2) entender os gostos dos alunos, no âmbito da AF e desporto; (3) perceber as suas rotinas (se praticam desporto a nível federado); (4) o seu nível socioeconómico; (5) estabelecer ligação entre a relação casa-escola; (6) verificar como se

deslocam de e para a escola; e (7) entender qual a visão dos alunos quando questionados acerca da EF. Estes dados foram tratados e com recurso ao Microsoft Excel, mostrando os seguintes resultados:

Dados Demográficos

Género

A turma do 12º ano foi constituída por 9 alunos, naquilo que se refere à disciplina de EF, sendo que 5 são do género feminino e 4 do género masculino (figura 1).

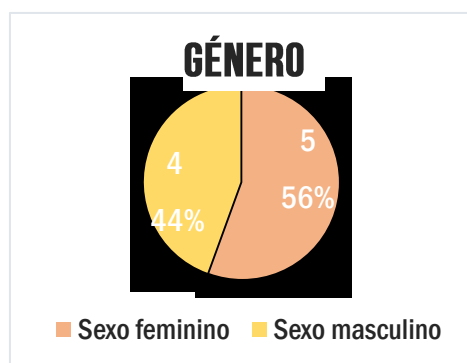


Figura 1 - Representação gráfica das Género

Idades

Em relação às idades dos alunos, todos os alunos tinham 17 anos (figura 2), de denotar que com o decorrer do ano alguns dos alunos fazem 18 anos.

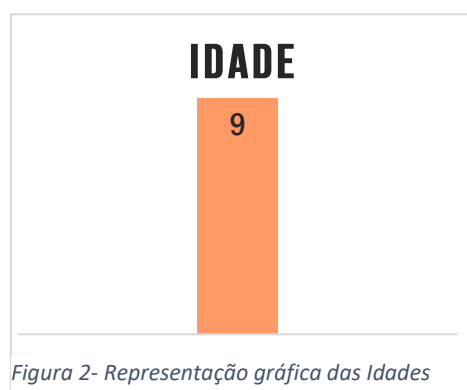


Figura 2- Representação gráfica das Idades

Estatuto socioeconómico dos Pais ou Parentes Encarregados

A profissão dos pais revelou o estatuto socioeconómico em que estes se inserem, (classe média), estando só dois dos parentes domésticos não se autointitulando desempregados (figura 3).

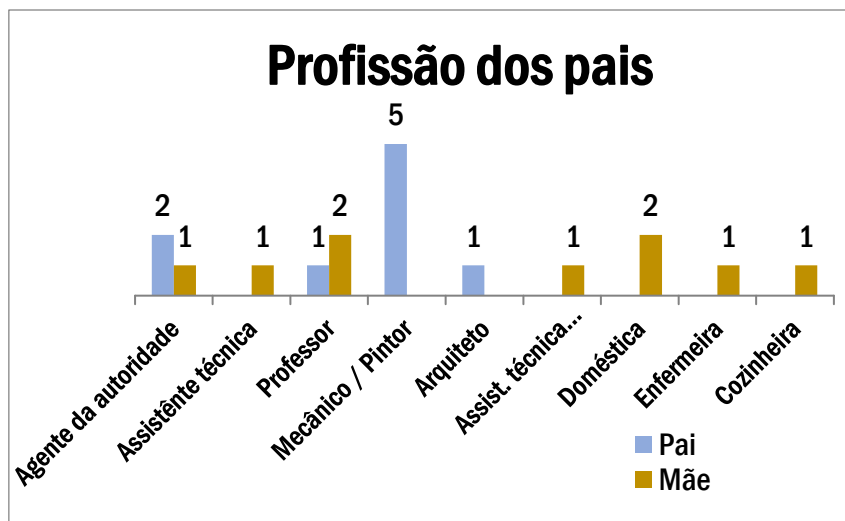


Figura 3 - Representação gráfica do estatuto Socioeconómico dos Pais ou Encarregados de Educação

Concelhos de Residência e Deslocação para a Escola

Verificámos, através dos dados recolhidos, que mais de metade da turma encontrava-se a residir no concelho do Funchal (5 alunos), estando os restantes distribuídos 1 aluno por concelho (Câmara de Lobos, Santa Cruz, Machico e Calheta) figura 4.

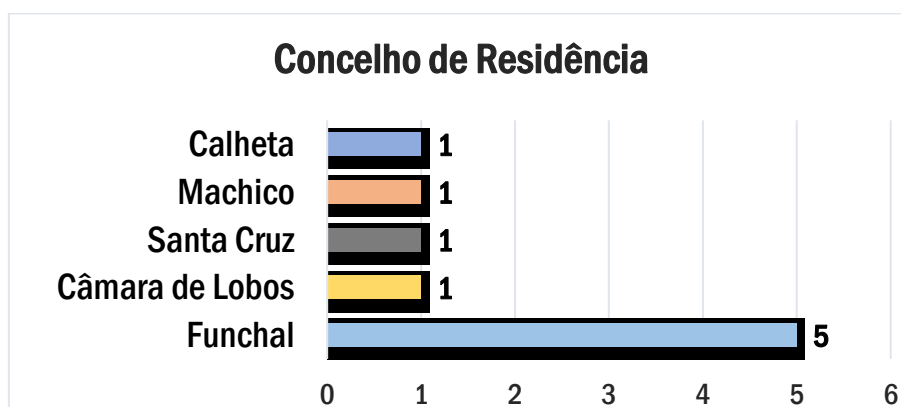


Figura 4 - Representação gráfica dos Concelhos de Residência

No deslocamento do seu concelho de residência para a escola, verificámos que mais de metade dos alunos ia de carro particular (5 alunos), 3 iam de autocarro e 1 vinha de táxi coletivo (figura 5).

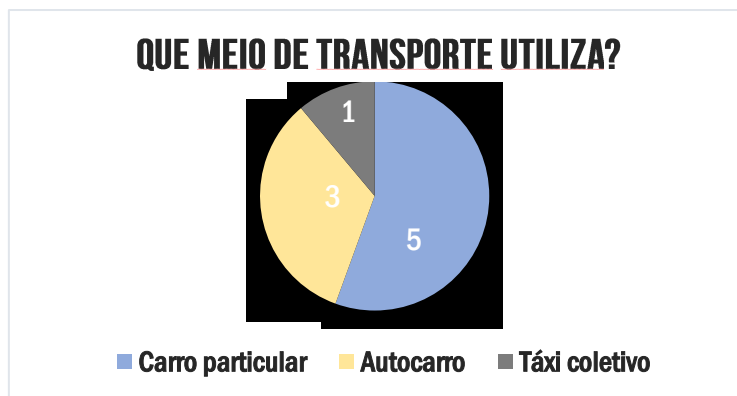


Figura 5 - Representação gráfica do meio de transporte

Prática de Atividade Física

Através dos questionários online do EFERAM-CIT foi possível completar informações que achámos pertinentes e que não constavam quer na ficha de apresentação, quer no questionário da instituição. Dados estes que podemos afirmar que esta turma no geral é algo ativa, onde a maioria praticava atividade física (6 alunos, presente na figura 6).

PRÁTICA DA ATIVIDADE FÍSICA

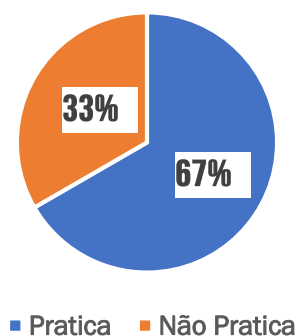


Figura 6 - Representação gráfica da Prática de AF do 12º

Somente um dos alunos praticava atividade física, a prática de forma federada (Natação), os restantes praticavam atividades de ginásio. Para mais dados acerca desta seção verificar (apêndice 4).

Em suma a CT é uma componente que mesmo não estando previsto ser avaliado em contexto de estágio teria impreterivelmente de ser efetuado se quiséssemos ter uma boa prestação orientada adequadamente do processo pedagógico. A aplicação dos questionários logo de início foi importante para um melhor conhecimento do docente em

relação aos alunos para uma boa planificação, pois, como refere Mesquita (2012, p.180), “(...) a única forma de atender verdadeiramente à igualdade de oportunidades é equacionar as diferenças de cada um.”

De referir que em processos de caracterização mais exaustiva era impossível de ser efetuado se não estivessem presentes os nossos colegas de outros núcleos de estágio. O Projeto EFERAM-CIT foi um facto desta situação, o número de testes a efetuar e o tempo despendido para estes seria impossível de ser efetivado, por ter um cariz muito extenso. Com os colegas e os orientadores de estágio, as avaliações físicas foram mais rápidas de se fazer e também a aplicação de questionários com a utilização de materiais próprios (portáteis e tablets), tornando esta fase mais célere. Este é um dos pontos que merece ser revisto pois principalmente o questionário é muito extenso e coloca questões nos alunos por exemplo: “Professor, porquê que tenho que dizer com quem da turma não queria ficar num trabalho de grupo?”.

3.2.2. Atividade de Extensão Curricular

A atividade de extensão curricular surge no nosso plano de estágio como complemento à nossa atividade curricular, que tem como finalidade criar uma ligação entre a comunidade escolar das turmas que nos inserimos (professores de educação física, de outras áreas, alunos e encarregados de educação). A Educação Física tem de ser vista para além de uma disciplina para praticar desporto e saber as regras das modalidades. O gosto e a compreensão que o desporto e/ou atividade física é um bem mais essencial a inculcar nos alunos, promovendo hábitos de estilo de vida saudável individual ou coletivamente. (Jacinto *et al.*, 2001) Isto é o que nós, professores de educação física, devemos fomentar nos nossos alunos. Esta atividade de extensão curricular consistiu na realização de uma experiência diferente para que os alunos pudessem experienciar a modalidade de golfe, modalidade esta que não está prevista no PNEF, modalidade esta que após esta experiência os alunos poderão dar continuidade à sua prática desportiva.



Figura 7 - Driving Range Campo de Golf do Palheiro

Em relação ao planeamento, quando pensámos em abordar este ponto durante o ano letivo, pensámos logo numa atividade em que os nossos alunos pudessem experienciar e que lhes fosse de difícil acesso, mas que também algo que não fosse convencional, daí a realização de “Um dia no Golf” (planeamento em apêndice 5), atividade discutida entre nós e os alunos, onde estes prontamente se mostraram recetivos.

Este evento ocorreu no dia 30 de maio de 2018 entre as 13h00 e as 14h30, no campo de golf do Palheiro Ferreiro. Para a conceção desta atividade, iniciámos o tratamento de pedidos no mês de março, mais precisamente o pedido ao Palheiro Ferreiro para a realização da atividade, efetuámos também a recolha de possíveis empresas que pudessem ceder um transporte para deslocamento entre a ESJM e o Complexo do Palheiro Golf, contatando principalmente a Câmara Municipal do Funchal, tudo por email para ser mais rápido e também de modo a que ficássemos com registo da troca de mensagens (pedido este que foi recusado), ficando assim o deslocamento a cargo de cada um mas com ida conjunta com os professores estagiários de e para o campo de golf do Palheiro de autocarro dos horários do Funchal.

Na última semana, foram entregues convites (apêndice 6) às pessoas devidas e também as autorizações aos alunos (apêndice 7), bem como um pedido à direção da escola para estes poderem sair da escola e serem ativados os seguros (apêndice 8).

A atividade contou com a presença de 6 alunos (3 alegaram motivos de força maior para a sua não comparência), 3 professores responsáveis (2 estagiários e a orientadora pedagógica) e 1 responsável pela ação formativa dos alunos no evento.

Este explicou o que contem o campo de golf do palheiro, explicou a composição e constituição do campo, bem como as diferenças entre género na modalidade. Posteriormente, deslocámo-nos para o green, aqui este explicou as diferenças dos tacos, e o que fazer quando nos encontramos naquela área, o mesmo aconteceu quando nos deslocamos para o driving range.



Figura 8 - Green Campo de Golf do Palheiro

Fazendo um balanço final, considerámos que os objetivos a que nos propusemos no início desta atividade foram alcançados. Saliámos também que foi ao encontro ao

esperado num dos pontos do PEE da escola, que defende a promoção da qualidade de ensino na perspetiva da formação integral do aluno. Estando patente o gosto pela AF, quer pertença a qualquer domínio díspar, promovendo novas experiência aos alunos. Ocorrendo um facto interessante pois lançámos um desafio aos alunos onde estes teriam de pesquisar sobre a modalidade que se iriam deparar e estes, efetuaram pesquisa respondendo positivamente a muitas das perguntas questionadas pelo monitor responsável pela atividade do clube, o que em outros momentos durante o ano letivo em aulas “convencionais” não se veio a verificar.

Não obstante, o intuito de trazer os pais, professores e/ou funcionários tal não foi conseguido, nomeadamente porque a hora de realização poderá não ter sido a mais adequada, visto ser em período laboral, contudo não dispúnhamos de outra alternativa.

É deveras importante referir que esta atividade foi marcada para “tão tarde”, pois queríamos ter a certeza de que estariam asseguradas boas condições meteorológicas para a realização da atividade.

3.3. Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar

Esta atividade surge de modo a que nós professores estagiários estabeleçamos relação com os demais da nossa área de atuação, funcionários e até órgãos da direção, bem como os demais alunos da escola. Entre os demais torneios de modalidades o “torneio de voleibol – duplas” é que envolve mais alunos e que se adequava com o nosso calendário, tendo sido o nosso contributo nesta atividade meramente de auxílio na sua fase de realização do evento.

O Torneio de Voleibol, aconteceu nos dias 11 e 12 de dezembro de 2017, onde os alunos da escola foram desafiados pelos professores de EF a se inscreverem no evento de duplas (masculinas e femininas).

Houve duas fases de envolvência neste evento, uma delas passou primeiramente na fase de informar as nossas turmas para divulgarmos o evento (data, horas, regulamento, justificação de faltas) e também para as inscrevermos.

Numa segunda fase (dia propriamente dito), ficamos competidos a efetuar as montagens dos campos, a efetuar o mapa de jogos, classificação de jogos, ficando-nos também confinado o controlo do tempo dos jogos e a música no evento.



Figura 9 - Cartaz Torneio de Voleibol - duplas

Estes eventos são importantes para o desenvolvimento de competências nos alunos, para fixar alunos pela escola, também é importante pois enaltece a nossa área da prática da atividade física e desporto.

É de referir que este aspeto incluído no nosso estágio faz todo o sentido na sua existência, pois graças a este após já estarmos há três meses na instituição ainda não tínhamos contactado com todos os professores. Também nos trouxe outro tipo de reações, de carácter decisivo em relação a questões dos demais alunos, quer seja sobre a organização do evento, quer seja acerca dos jogos a se realizar.

Em relação ao pré-evento penso que a divulgação poderia ser um pouco mais consistente, pois tinha poucos pontos de divulgação, mas os professores por sua vez fazem um bom trabalho de divulgação junto às suas turmas.

Nos dias do evento, apesar deste ser um evento que há todos os anos com alguma tradição, notamos alguma dificuldade de execução no momento de coordenação dos professores envolvidos e também no modo de efetuar os quadros competitivos. Na relação dos quadros competitivos acontece que algumas das equipas não se encontravam presentes no evento, onde outras chegaram mais tarde, o que coloca muitas vezes problemas na conceção dos calendários de jogos. Outro aspeto que evidenciámos, é que sendo um torneio que envolve muita gente deveria de ser mais dias, pois 4 minutos de jogo é muito pouco tempo, para a prática destes. Poderia haver também uma cláusula na conceção de equipas que só poderia constar um elemento federado por equipa, isto ia ajudar no equilíbrio das equipas e nos jogos que se desenvolveram. Este foi um evento onde poderia envolver os professores também, por exemplo cada professor jogar com alunos das suas turmas, iria tornar este evento também numa base de proximidade professor/aluno.

Um aspeto que apontámos como favorável foi de os alunos serem os próprios árbitros, estando sempre um professor a coordenar cada jogo para resolução de casos mais complicados e de discordância entre as equipas.

Em suma, foi evento com sucesso, com bastante envolvimento do grupo de disciplina de EF e dos alunos da escola, mas ficámos com um sentimento que poderíamos ter mais envolvimento nos eventos desenvolvidos pela escola e departamento de EF. Eventos esses que são algo incompatíveis com o nosso envolvimento, por motivos quer seja em projetos da UMA, aulas e também a nível vida pessoal (trabalhador estudante).

3.4. Atividades Científico-Pedagógicas

3.4.1. Ação Coletiva

Esta atividade foi caracterizada como um evento de extensão pública que acontece anualmente e que tem uma grande expressão na área da AF e todo o meio que a envolve tendo sempre um tema onde todos os preletores se relacionam através de apresentações. Foi composta pelos alunos estagiários do MEEFEBS e seus respectivos núcleos, esta é organizada para haver uma partilha de informação e conhecimentos por entre estes, professores orientadores, alunos de EF, professores de EF no geral e ainda alunos de licenciatura de EF.

Esta ação foi dinamizada por preletores convidados com expressão na área, pelos próprios professores estagiários e orientadores científicos, que corroboram o trabalho dos seus orientandos ou o fortalecem, no nosso caso orientador e estagiários realizaram um artigo científico (apêndice 9) e respetivas apresentação (apêndice 10) como um todo e com um fio condutor entre elas onde ficou expresso a perspetiva dos professores, dos alunos, terminando numa proposta metodológica, em relação à “Abordagem das Atividades Rítmicas Expressivas na Educação Física”.

A ACPC realizou-se nos dias 10 e 17 de março de 2018, das 9h às 18h30, intitulada de “Didática da Educação Física: Propostas de Operacionalização”, englobando cinco módulos (comunicações dos 5 núcleos de estágio do MEEFEBS) e por cinco conferências (preletores convidados).

Definida a temática geral da ação, surgiu a necessidade de determinar os temas individuais relativos aos 5 módulos desenvolvidos pelos estagiários, assim como os conteúdos a abordar durante a comunicação e os seus principais objetivos.

Desta forma, as temáticas abordadas em cada módulo dos professores estagiários do MEEFEBS caracterizaram-se por propostas de operacionalização aplicadas na EF, onde o nosso núcleo se focalizou nas Atividades Rítmicas Expressivas, sendo então um trabalho de extensão entre nós, estagiários e orientador pedagógico.

O planeamento desta ação teve o contributo de todos os estagiários em consonância com os orientadores científicos, onde inicialmente reunimos com a professora que estava responsável pela organização geral do evento (Prof. Ana Luísa Correia), que delegou tarefas para todos os estagiários, tanto para o pré-evento bem como para o dia do evento.

Foi então efetuada uma lista de tarefas com o planeamento e respetivas datas “de entrega” para conclusão do que fosse lhes destinado. Para isto, havia sempre um responsável por um determinado departamento. (Quadro 2)

Esta ação foi calendarizada tendo em conta a agenda cultural do funchal de modo a que pudéssemos ter o máximo de pessoas possível.

Quadro 2 - Distribuição de Tarefas

TAREFAS	RESPONSÁVEL	COLABORADORES
Marcação salas de apoio e sala do senado	Professora Ana Luísa Correia	
Responsável pela acreditação da ação	Professor Helder Lopes	Joana Pinto
Definição de objetivos e conteúdos de cada módulo	Cada grupo responsável por cada módulo	1º Módulo: Joana Pinto 2º Módulo: Diogo Pita e Michael Castro 3º Módulo: Bárbara Rodrigues e Joana Silva 3º Módulo: Henrique Andrade, Marcelo Pestana e Tomás Quintal 4º Módulo: Alexandro Vieira e Sulamita Barreto
Receção dos objetivos e conteúdos de cada módulo e preleção	Orientadores Científicos	
Logística para as inscrições – link para as inscrições	Doutor Énio	
Dúvidas acerca da ação (processo de inscrição + dúvidas de acreditação)	Professor Helder Lopes e Joana Pinto	
Concretização do cartaz e programa	Diogo Pita e Sulamita Barreto	Alexandro Vieira, Bárbara Rodrigues, Henrique Andrade, Joana Pinto, Joana Silva, Marcelo Pestana, Michael Castro e Tomás Quintal
Divulgação do cartaz/ação	Cada núcleo de estágio nas respetivas escolas + escolas por concelhos de residência dos estagiários + entidades públicas (professor Helder Lopes)	
Planeamento do coffee break, sinalética da ação e realização de cartões de lapela	Sulamita Barreto	Todos os estagiários

Receção às entidades	Alexandro Vieira e Bárbara Rodrigues (dias 10 e 17, respetivamente)
Secretariado	Henrique Andrade e Marcelo Pestana (dia 10 de março), Joana Pinto e Joana Silva (dia 17 de março)
Apoio à sala (mudança de copos, de cartões de lapela, entre outros)	Tomás Quintal e Alexandro Vieira (dia 10 de março), Diogo Pita e Michael Castro (dia 17 de março)
Preparação e organização do coffee break (antes do início da ação)	Todos os professores estagiários que não tenham comunicação no presente dia
Limpeza da sala de coffee break	Todos os professores estagiários

Quem estivesse interessado em se inscrever teria acesso a um link e respetivo código QR disponibilizado e criado pelos Serviços de Investigação da UMa, estando exposto em todos os cartazes que foram expostos para divulgação. Tivemos acesso também à lista de inscritos online para podermos estar preparados para a realização da mesma.

Depois das fases pré-evento estarem realizadas (aprovação do cartaz (apêndice 11), apresentações e preletores confirmados), foi efetuado o programa final da ação (apêndice 19), onde efetuámos a realização de um artigo científico de suporte para a apresentação a realizar supervisionada pela orientadora científica pedagógica.

Individualmente, o cartaz e tudo o que envolvesse o mesmo estava a nosso cargo, também como o suporte de audiovisuais da ação.

Com o tema do artigo científico “Abordagem das Atividades Rítmicas Expressivas na Educação Física” surgiu então a apresentação deste módulo no primeiro dia da ação. Os objetivos desta exposição individual passaram por sugerir uma estruturação de intervenção pedagógica didática nas ARE em contexto escolar, através de uma análise os dos conteúdos programáticos do PNEF relativos à dança, refletindo sobre situações didáticas para a operacionalização das linhas orientadoras do PNEF, criando então uma proposta metodológica com estratégias de operacionalização da lecionação das ARE nas aulas de EF. Utilizámos o *PowerPoint* como ferramenta de apresentação, onde expusemos as unidades estruturais da dança, as variáveis didáticas, conteúdos simples da dança com utilização de gif’s para melhor compreensão dos mesmos, recursos a utilizar, estratégias pedagógicas, um método simples de avaliação e no final uma estruturação do que foi dito anteriormente num género de composição metodológica.

Num balanço geral da ação, podemos considerar que foi um sucesso, desde a fase de planeamento onde todos os estagiários cooperaram e efetuaram tudo o que estava previsto dentro das datas estipuladas no modo geral.

Após alguma recolha de testemunhos, muito professores só vieram um dos dias pois referiram que *“ao fim-de-semana é complicado comparecerem pois é o único tempo que têm com a família”*, onde outros identificaram que só poderiam vir no segundo dia pois *“no sábado haveria jogos relativos ao calendário do desporto escolar”*.

Tinha ficado acordado que no dia da apresentação da comunicação os estagiários não lhes seria confinado nenhum trabalho de organização, o que não se verificou, pois, no nosso caso, tivemos de realizar algumas funções organizativas, o que dificultou o restante. No final ficámos com a sensação de que houve alguns aspetos que ficaram mal coordenados entre nós, pois houve alguma falta de comunicação. Em relação aos recursos temporais foi um aspeto que podemos considerar positivos, pois os tempos foram respeitados entre os preletores e suas respetivas apresentações. Outros aspetos menos relevantes que estiveram menos bem, foram rapidamente resolvidos o que não se revelou um problema.

Relativamente à apresentação do modulo individual da apresentação metodológica, os objetivos foram cumpridos e foi uma ação esclarecedora (feedback recebido externamente quer de alunos quer de professores da área). Contudo sentimos que poderíamos ter sido um pouco mais específicos se tivéssemos feito uma parte prática (feedback também sugerido por um professor que não se sente muito à vontade com a área das ARE). A nível oral notou-se um pouco de nervosismo, mas que rapidamente foi ultrapassado e a confiança aumentou notando-se no à vontade da exposição dos conteúdos. Um dos aspetos que atribuímos bastante relevância foi o trabalho feito em consonância com o colega de estágio e orientadora pedagógica, pois ficou uma apresentação coerente e realista no quotidiano em que se vive.

3.4.2. Ação Individual

A Ação Individual está também presente no momento previsto para a nossa prática pedagógica de estágio, tendo como objetivo principal que os professores estagiários funcionem como atores de fornecimento de informação e conhecimento para o processo de formação de professores ao grupo de professores de EF do núcleo de estágio que pertencem. Este processo é também não só de uma via de fornecimento de informação, também funciona no sentido oposto.

Tal como já foi dito no presente documento, a temática desta ação veio do interesse também do grupo de professores de EF, para colmatar algumas das dúvidas existentes.

Assim a temática do artigo científico “Abordagem das Atividades Rítmicas Expressivas na Educação Física: Proposta metodológica” (apêndice 12), aparece com o intuito de fornecer uma base para os professores que não sentem à vontade com a matéria em questão, possam operacionalizar de modo simples. Esta é uma proposta que promove nos alunos um certo à vontade com a matéria em questão pois é aberta à sua criatividade e motivante também, passando assim o processo de ensino-aprendizagem mais ativo para o aluno.

Na exposição da apresentação (apêndice 13), colocamos todo o feedback que recebemos durante as aulas dos alunos do 12º ano. Todo o processo envolvente na criação da UD e dos recursos utilizados. Estava também nos nossos planos inicialmente utilizar os pedómetros durante as minhas aulas de dança, isto ia permitir aferir os níveis de AF dos alunos nas aulas de dança, em consonância com o número de passos registados no pedómetro, mas tal não foi possível devido à logística dos aparelhos e os outros núcleos de estágio.

A ação individual (apêndice 14) teve lugar no auditório da ESJM, no dia 19 de abril de 2018 entre as 13h30 e as 15h, na reunião do grupo de grupo de EF, dando uma ligeira introdução da reunião em si, passando a palavra à nossa orientadora cooperante que fez uma breve introdução do que se iria passar.

Após a introdução, começamos as apresentações onde o colega de estágio Michael Castro apresentou “Abordagem das Atividades Rítmicas Expressivas na Educação Física: Os Alunos e as Atividades Rítmicas e Expressivas na ESJM” primeiramente, para seguidamente a nível individual apresentar a Proposta metodológica, pois de acordo com os trabalhos efetuados teve mais lógica a apresentação ser desta maneira.

De acordo com Correia, Carvalho, Pita, Castro e Rodrigues (2018), a lecionação da dança nas aulas de EF como matéria de ensino tem sido alvo de carências e de resistências,

4. EFERAM-CIT

O Projeto EFERAM-CIT abarca variadas vertentes e foi importante a implementação logo no início do ano nas nossas turmas, pois deu-nos ferramentas que permitiram conhecer os nossos alunos, abordando informações tais como: dados pessoais (hábitos de vida e dados demográficos), níveis de aptidão física, historial desportivo, relações interpessoais dentro da sua turma (através de um questionário sociométrico) e perceber a sua perceção sobre a EF.

Durante o EP gostaríamos de ter experimentado algumas das metodologias que este projeto abarcava, mas, o número insuficiente de alunos na turma que nos foi atribuída, tornou impossível implementar qualquer das metodologias de ensino propostas. Porém, conseguimos utilizar uma ferramenta pedagógica fornecida pela UMa, o pedómetro. Esta é uma ferramenta que permite monitorizar a AF contabilizando o número de passos diários realizados por cada aluno individualmente (Tudor-Locke & Basset, 2004). Aplicámos os pedómetros durante uma semana a todos os alunos da nossa turma, o que nos permitiu olhar para estes alunos de uma maneira mais ampla, compreendendo a dinâmica do seu dia a dia, mas também o seu empenhamento as nossas aulas.

Com isto, aproveitámos a mais valia de todos os alunos terem um pedómetro acessível, o seu smartphone, e desafiámo-los a utilizar pelo menos um dia (fora da semana em que estavam a utilizar o que por nós foi disponibilizado), alertando-os que esta ferramenta pode ser muito útil, pois com a quantificação do número de passos, estes poderiam saber se estão ou não com níveis de sedentarismo, consciencializando-os então para a importância da AF e conseqüente melhorias de saúde.

Incluído neste processo, também foi utilizado um instrumento (anexo 4) construído por Siedentop *et al.*, (2004), que consiste na verificação do tempo médio de empenhamento motor dos alunos em determinado momento na aula.

Contudo, é de salientar que este processo repartido por vários momentos no EP, envolveu uma complexa e enorme cooperação dos nossos colegas de estágio e professores da UMa, para ser exequível de executar no menor tempo possível, nunca comprometendo o aluno e as aulas deste, permitindo chegar a conclusões precisas e rigorosas dos nossos alunos.

5. Considerações Finais

Chegando ao término deste momento que se considera um fim, constatamos que na realidade é um novo ponto de partida. Todas as aprendizagens e envolvências nos diversos parâmetros a que estivemos expostos durante este processo de formação do EP, é a base para a nossa identificação do processo de ser docente, mas que novamente não se finda neste momento, nem se irá findar em momento algum, pois todos os dias são momentos de aquisição de saberes e de resposta a novas solicitações. Podemos dizer que este momento é a referência que influenciará o nosso futuro como docentes. Todas as oportunidades de reflexão que tivemos ao longo de todo o processo foram pontos essenciais e determinantes neste trajeto.

Este processo foi, então, o início do contacto com a prática docente e que foi promotor de experiências didáticas e pedagógicas que através da interação com orientadores e alunos, quer seja em situações pré ou pós aula, possibilitaram aquisições e de mudanças de concepções do simples ato de ser docente. O trajeto percorrido requereu da nossa parte uma grande responsabilidade, dedicação e esforço, tornando-nos mais resilientes perante os desafios e dificuldade encontradas.

Fazendo uma retrospectiva de todo este processo, verificámos que de início, o stress de estarmos à frente de tantos alunos, e por estarmos a ser avaliados, adicionava um peso a se ser o professor (estagiário). Eramos muito dependentes do plano de aula, seguindo com rigor os exercícios e tempos estabelecidos, onde qualquer alteração ou adaptação punha em causa a aplicação coerente dos conteúdos definidos. Com o evoluir do processo as dificuldades iniciais acabaram por se diluir, tendo conseguido uma progressiva otimização do ato pedagógico e domínio de estratégias didáticas ajustadas às diversas situações, o que possibilitou uma boa adaptação à turma. O simples ato de querer fazer todos os exercícios propostos, tornaram-se um meio e não um fim. Ao nos cingirmos aos alunos e às suas aprendizagens, a calendarização e o tempo determinado antecipadamente ficaram para segundo plano, sendo que as suas aquisições e o desenvolvimento de competências passaram a ser mais importantes. Isto só foi possível com o evoluir da nossa capacidade de exposição e comunicação com os alunos, diariamente na escola, que otimizaram aspetos organizativos e interventivos.

O professor deve ter em atenção as motivações, objetivos, expectativas, dificuldades, entre outros aspetos, que os alunos transmitem, dado que, tal como refere

Paulo Freire (1997), dizendo que o aluno não é uma folha em branco à espera de ser preenchida, pelo contrário, todos os alunos trazem consigo um *background* informativo que o professor deve trabalhar e promover. Tornou-se óbvio que a EF tem influências noutras áreas, nomeadamente na área da formação moral e social e na área da saúde.

Cabe então ao docente criar estratégias para objetivar o gosto pela prática da atividade física e realçar a importância desta, sendo um ser crítico por natureza. Enquanto professor devemos ser o nosso maior crítico, de modo, a que o aluno seja o mais respeitado possível na sua conceção e que este esteja no centro do processo ensino-aprendizagem.

Sendo a prática letiva o centro do EP, tentámos que todas as atividades adjacentes a este estágio estivessem interligadas de forma a que pudessem ser uma mais valia para o nosso processo de amadurecimento como docentes, destacando as ações científico-pedagógicas e as aulas por nós lecionadas. Consideramos que as nossas aulas acabaram por se tornar num pequeno laboratório onde efetuávamos diversas experiências pedagógicas, tornando todo o processo ensino/aprendizagem mais proficiente. Isto só foi possível devido a uma relação próxima com os colegas de estágio, orientadores e docentes da instituição, permitindo assim uma estreita conexão entre a escola e a universidade e a correta integração da função educativa e a capacidade de investigação que compõem a função de ser professor, bem expressas no projeto EFERAM-CIT que integrámos no decorrer deste estágio pedagógico.

Todo este processo de acomodação mútua (professor/aluno) nem sempre foi fácil dada a nossa pouca experiência com alunos deste grau de ensino e pelo facto de termos de gerir uma multiplicidade de situações simultâneas, algumas delas de carácter prático e onde sentíamos necessidade de corrigir diretamente. Referindo que durante o processo ensino aprendizagem por vezes sentíamos-nos impelidos a intervir diretamente nas situações de aula individualmente para corrigir, motivar ou mesmo fornecer FB proprioceptivos, mas, pela necessidade de não perder o controlo da turma tínhamos de repensar e adaptar a nossa intervenção.

As condições que estão inerentes à sobrecarga de trabalho no processo de EP envolvendo tarefas burocráticas, condições de trabalho diversificadas, relacionamento pessoal com os alunos, funcionários e colegas de serviço bem como o stress, metas a atingir, e a diversidade de conteúdos a lecionar de diferentes matérias, faz com que a

satisfação do professor esteja apoiada na concretização de objetivos dos alunos e do aluno, como ser eclético e singular (Both e Nascimento, 2010).

Finalizamos referindo que através da superação dos desafios que nos foram propostos e a que nos propusemos, o caminho ainda é longo, e enquanto todo este processo de ser docente fomentar a questão “sou um bom professor?” vai-nos permitir sempre procurar, descobrir, explorar e adquirir competências que nos levarão de encontro com o ser bom professor.

6. Referências Bibliográficas

- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). *A Rotura – A Sistemática das Atividades Desportivas*. Torres Novas: Edição VML.
- Andrade, P. (2013). *Relatório do Estágio Pedagógico na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais - Universidade da Madeira.
- Batalha, P. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Cruz Quebrada: FMH
- Batista, P., Rêgo, L., Azevedo, A., (2007). *Movimento um estilo de vida-Guia do professor*. Edições ASA.
- Batista, P. & Pereira, A. (2012). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de Educação Física. Da competência à conquista de uma Identidade Profissional. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*, 67-91. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física.
- Bento, J. (1999). Contexto e perspetivas. In J. Bento, R. Garcia & A. Graça (Eds.), *Contextos da Pedagogia do Desporto – Perspetivas e Problemáticas*, 17-112. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte, LDA.
- Bento, J. (2012). Teoria-prática: uma relação múltipla. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*, 13-48. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 31-39.
- Both, J., Nascimento, J., Sonoo, C., Lemos, C. & Borgatto, A. (2010). Condições de vida do trabalhador docente: Associação entre estilo de vida e qualidade de vida no trabalho de professores de Educação Física. *Motricidade*, 6(3), 39-51.
- Bunker, D.; Thorpe, R. (1982). *A model for the teaching of games in secondary schools*. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.

- Carmona, A. (2012). *A Unidade didática como estratégia de ensino integrado: dos fundamentos didatológicos aos processos de construção*. Dissertação de Mestrado – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Castro, P., Tucunduva, C., & Arns, E. (2008). A importância do planeamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. *ATHENA Revista Científica de Educação*, 10(10), 49-62.
- Correia, A., Carvalho, M., Pita, D., Castro, M. & Rodrigues, A. (2018). In H. Lopes, É. Gouveia, A. Correia, J. Simões & R. Alves (Coords), *Problemáticas da Educação Física III – Didática da Educação Física: Perspetivas, interrogações e alternativas*, 139–175.
- Couto, C. (1998). *Professor: O início da prática profissional*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências – Universidade de Lisboa.
- Cunha, M. (1996). *O bom professor e sua prática* (6ª ed.). Campinas: Papirus.
- Datrino, R., Datrino, I., & Meireles, P. (2010). Avaliação como processo de ensino-aprendizagem. *Revista de Educação*, 13 (15), 27-44.
- Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto – Lei de Bases do Sistema Educativo – Ministério da Educação. Diário da República: 1ª série, n.º2 (2005).
- Decreto-Lei n.º 251-A/2015 de 17 de dezembro. Diário da República: II série, n.º 163/2017 (2017).
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, do Ministério da Educação. Diário da República: 1ª série, n.º92 (2014).
- Felix, L. (2014). *Relatório de Estágio de Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais - Universidade da Madeira.
- Ferreira, D. (2005). *Construção de instrumentos de observação de práticas educativas: avaliação diagnóstica: construção de um instrumento comum a andebol e a basquetebol*. Dissertação de Licenciatura.
- Franco, F. (2002). El tratamiento de la información: La necesidad del feedback. *Revista Digital EFDeportes*, 8 (50).

- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física para o 10º, 11º e 12º anos: Cursos gerais e cursos tecnológicos*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.
- Ketele, J., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia de Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Coleção Epistemologia e Sociedade.
- Kravitz, L. (2014). *ACSM Information on... High-Intensity American College of Sport Medicine*. Acedido em 10 de dezembro de 2018, em https://www.bgifitness.com/merchant/118/files/ACSM_HIIT.pdf
- Martins, A. (2011). *A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Física e Desporto – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P. & Araújo, R. (2013). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (ed), *Jogos Desportivos Coletivos – Ensinar a Jogar*, 73–122. Porto: FADEUP
- Mesquita, I., Farias, C., & Hastie, P. (2012). The impact of a hybrid sport education–invasion games competence model soccer unit on students’ decision making, skill execution and overall game performance. *European Physical Education Review*, 18(2), 205-219.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas - Profissão Docente e Formação*. Edições Dom Quixote.
- Piéron, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Espanha: Gymos Editorial

- Prata, P. (2015). Treino Intervalado de Alta Intensidade: o treino revolucionário? *Revista Medicina Desportiva*, 6 (2), 20-22.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança
- Raposo, F. (2015). *Manual de Treino Funcional Integrado*. Lisboa: André Manz Produções Culturais e Desportivas, Unipessoal Lda.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Rocha, L., Comédias, J., Mira, J. & Guimarães, M. (2011). *Metas de Aprendizagem de Educação Física – Ensino Secundário*. Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Rodrigues, J. & Louro, H. (2016). *Observação e Análise das Habilidades Desportivas*. Manual de Formação de Curso de Treinadores – Grau I. Lisboa: IPDJ
- Siedentop, D., Hastie, P., & van de Mars, H. (2004). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics;
- Simões, J., Fernando, C. & Lopes, H. (2014). Avaliar em Educação Física – A Necessidade de um Quadro Conceptual. In H. Lopes, R. Gouveia, R. Alves & A. Correia (Coords.). *Problemáticas da Educação Física I*, 17-23. Funchal: Universidade da Madeira
- Tabata, I., Irisawa, K., Kouzaki, M., Nishimura, K., Ogita, F., Miyachi, M. (1997). Metabolic profile of high intensity intermittent exercise. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 29 (3), 390-395.
- Takahashi, R., & Fernandes, M. (2004). Plano de aula: conceitos e metodologia. *Acta Paul. Enf*, 17(1), 114-118.
- Tudor-Locke, C., & Bassett, D. (2004). How many steps/day are enough?. *Sports medicine*, 34(1), 1-8.

Anexos

Anexo 2- Tabela de escolha de matérias

Nome:

Turma:

Email:

Tem alguma contraindicação para a prática da EF?

Se sim, qual?

Matérias		
Jogos desportivos coletivos (escolha 2)	Futebol	
	Basquetebol	
	Andebol	
	Voleibol	
Desportos individuais (escolha 1)	Atletismo	
	Ginástica (Solo)	
Outras (escolha 1)	Aeróbica	
	Badminton	
	Corfebol	
	Judo	
	Orientação	
	Hóquei em campo	
	Râguebi	
	Softbol/Basebol	
	Natação	X
Ténis		
Dança	Dança	X

Anexo 3- Avaliação na disciplina de Educação Física da ESJM

Escola Secundária Jaime Moniz
Avaliação na disciplina de Educação Física
Ensino Secundário/Cursos Científico Humanísticos
Quadriénio 2014/2018

Consideram-se três grandes áreas específicas da Educação Física: **Atividades Físicas**, **Aptidão Física** e **Conhecimentos** e uma área transversal não específica: **Atitudes**.
A avaliação tem como referência, a organização dos objetivos em cada uma das áreas e as "Normas de referência para o sucesso" definidas no Programa Nacional de Educação Física.

Áreas de avaliação	Áreas Específicas			Área não Específica
	Atividades Físicas	Aptidão Física	Conhecimentos	Atitudes
Ponderação	75% (15 valores)	Valorativa	10% (2 valores)	15% (3 valores)
Conteúdos	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
Instrumentos	Registo de Observações ¹	Fitnessgram ¹	Teste escrito e/ou trabalho	Registo de Observações
Periodicidade	Todas as aulas Momentos formais	Início do ano letivo Final de cada período	Por período	Todas as aulas

¹ Os alunos com atestado médico são avaliados nas matérias lecionadas na turma com teste(s) escrito(s) e ou trabalho(s) e ou relatório(s) e demais tarefas solicitadas pelo(a) professor(a).

Áreas Específicas

Área das Atividades Físicas →75% (15 valores)

Matérias →75% (15 valores)

Considera-se que o aluno pode situar-se em relação a cada matéria das atividades físicas num dos seguintes níveis: a) não atinge nível introdutório; b) nível introdutório; c) nível elementar; d) nível avançado.

No 10º ano, a lecionação das matérias nucleares (obrigatórias) respeitará os níveis de tratamento mais elevados estabelecidos até esse ano e interessa consolidar e completar a formação do ensino básico pelo que são selecionadas (no mínimo) 7 das matérias abaixo especificadas, sendo que são selecionadas matérias de 6 ou 5 categorias. Obrigatoriamente são consideradas (no mínimo) 2 matérias da Categoria A, e no caso de se considerarem apenas 5 categorias, para além das 2 matérias da categoria A, devem escolher-se 2 matérias da categoria B, pelo que são obrigatoriamente lecionadas (no mínimo) 7 matérias diferentes durante o ano letivo, de acordo com os critérios abaixo definidos:

categoria A – Futebol, Voleibol, Basquetebol, Andebol

categoria B – Ginástica de Solo, Ginástica de Aparelhos, Acrobática

categoria C – Atletismo

categoria D – Patinagem

categoria E – Dança

categoria F - Raquetas

categoria G – Natação Pura

No 11º e 12º anos, a lecionação das matérias respeitará os níveis avançados das matérias nucleares tratados até ao 10º ano e todos os níveis (Introdutório, Elementar e Avançado) das matérias alternativas. São admitidas opções por parte dos alunos, e em cada ano de escolaridade (11º e 12º) são obrigatoriamente lecionadas (no mínimo) 6 matérias durante o ano letivo, respeitando os critérios de escolha abaixo definidos:

Jogos Desportivos Coletivos: 2 matérias

Ginástica ou Atletismo: 1 matéria

Dança: 1 matéria

Natação Pura

Outras: 1 matéria (Aeróbica, Campismo/Pioneirismo, Canoagem, Ciclocrosse/Cicloturismo, Corfebol, Corridas em Patins, Danças Sociais, Danças Tradicionais Portuguesas, Golfe, Hóquei em Patins, Hóquei

em Campo, Jogo do Pau, Judo, Montanhismo/Escalada, Orientação, Prancha à Vela, Râguebi, Basebol/Softbol, Ténis de Mesa, Ténis, Badminton, Tiro com Arco, Vela, etc.).

Área da Aptidão Física → valorativa

Na avaliação da aptidão física é utilizada a bateria de testes do Fitnessgram e utilizadas as normas de referência para a zona saudável da aptidão física (ZSAF). O aluno tem informação se está dentro ou fora da ZSAF.

Área dos Conhecimentos →10% (2 valores)

Aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da condição física.
Aprendizagem dos conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais extraescolares, no seio dos quais se realizam as atividades físicas.
Regulamentos de cada modalidade.
Técnicas de execução.
Regras segurança.

Área não Específica

Atitudes→15% (3 valores)

Atitudes	Autonomia Realização das tarefas é independente do controle do professor	0,25	3
	Responsabilidade Cumprimento das regras estabelecidas	0,75	
	Participação Empenho na realização das atividades propostas	2	

Autonomia

A realização e cumprimento das tarefas propostas na aula é autónoma e independente do controlo do professor.

Responsabilidade

Cumprimento das regras estabelecidas:

- a) Regulamento Interno;
- b) Programa Nacional de Educação Física;
- c) Normas de utilização das instalações;
- d) Pelo professor.

Participação

O empenho é entendido como empenhamento motor² : nível de envolvimento do aluno no contexto da aula, observado por referência à tabela abaixo especificada:

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

² nos alunos com atestado médico, a participação é entendida como o empenho do aluno, na execução das tarefas solicitadas pelo professor.

Anexo 4 - Ficha de registo de assistência às aulas (tempo de empenhamento motor)



Avaliação da Atividade Física Moderada-a-Vigorosa (MVPA) dos alunos
(120 sec. intervalos)

Data: _____ Ano/Turma: _____ Professor: _____

Atividade: _____

MVPA= Atividade Física Moderada-a-Vigorosa

Definição: Caminhada rápida ou qualquer atividade que exigiria mais energia do que uma caminhada rápida (inclui exercícios de força como curl-ups e push-ups).

Y= MVPA; N=No MVPA

<p>Nomes: _____</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr><td>1.</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td></tr> <tr><td>2.</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td></tr> <tr><td>3.</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td></tr> <tr><td>4.</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td></tr> <tr><td>5.</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td></tr> <tr><td>6.</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td></tr> <tr><td>7.</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td></tr> <tr><td>8.</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td></tr> <tr><td>9.</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td></tr> <tr><td>10.</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td></tr> <tr><td>11.</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td></tr> <tr><td>12.</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td></tr> <tr><td>13.</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td></tr> <tr><td>14.</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td></tr> <tr><td>15.</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td></tr> </table> <p>Y Total: ___/15 ___/15 ___/15 = ___% = ___% = ___%</p>	1.	Y/N	Y/N	Y/N	2.	Y/N	Y/N	Y/N	3.	Y/N	Y/N	Y/N	4.	Y/N	Y/N	Y/N	5.	Y/N	Y/N	Y/N	6.	Y/N	Y/N	Y/N	7.	Y/N	Y/N	Y/N	8.	Y/N	Y/N	Y/N	9.	Y/N	Y/N	Y/N	10.	Y/N	Y/N	Y/N	11.	Y/N	Y/N	Y/N	12.	Y/N	Y/N	Y/N	13.	Y/N	Y/N	Y/N	14.	Y/N	Y/N	Y/N	15.	Y/N	Y/N	Y/N	<p>Nomes: _____</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr><td>1.</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td></tr> <tr><td>2.</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td></tr> <tr><td>3.</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td></tr> <tr><td>4.</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td></tr> <tr><td>5.</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td></tr> <tr><td>6.</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td></tr> <tr><td>7.</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td></tr> <tr><td>8.</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td></tr> <tr><td>9.</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td></tr> <tr><td>10.</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td></tr> <tr><td>11.</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td></tr> <tr><td>12.</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td></tr> <tr><td>13.</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td></tr> <tr><td>14.</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td></tr> <tr><td>15.</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td><td>Y/N</td></tr> </table> <p>Y Total: ___/15 ___/15 ___/15 = ___% = ___% = ___%</p>	1.	Y/N	Y/N	Y/N	2.	Y/N	Y/N	Y/N	3.	Y/N	Y/N	Y/N	4.	Y/N	Y/N	Y/N	5.	Y/N	Y/N	Y/N	6.	Y/N	Y/N	Y/N	7.	Y/N	Y/N	Y/N	8.	Y/N	Y/N	Y/N	9.	Y/N	Y/N	Y/N	10.	Y/N	Y/N	Y/N	11.	Y/N	Y/N	Y/N	12.	Y/N	Y/N	Y/N	13.	Y/N	Y/N	Y/N	14.	Y/N	Y/N	Y/N	15.	Y/N	Y/N	Y/N
1.	Y/N	Y/N	Y/N																																																																																																																						
2.	Y/N	Y/N	Y/N																																																																																																																						
3.	Y/N	Y/N	Y/N																																																																																																																						
4.	Y/N	Y/N	Y/N																																																																																																																						
5.	Y/N	Y/N	Y/N																																																																																																																						
6.	Y/N	Y/N	Y/N																																																																																																																						
7.	Y/N	Y/N	Y/N																																																																																																																						
8.	Y/N	Y/N	Y/N																																																																																																																						
9.	Y/N	Y/N	Y/N																																																																																																																						
10.	Y/N	Y/N	Y/N																																																																																																																						
11.	Y/N	Y/N	Y/N																																																																																																																						
12.	Y/N	Y/N	Y/N																																																																																																																						
13.	Y/N	Y/N	Y/N																																																																																																																						
14.	Y/N	Y/N	Y/N																																																																																																																						
15.	Y/N	Y/N	Y/N																																																																																																																						
1.	Y/N	Y/N	Y/N																																																																																																																						
2.	Y/N	Y/N	Y/N																																																																																																																						
3.	Y/N	Y/N	Y/N																																																																																																																						
4.	Y/N	Y/N	Y/N																																																																																																																						
5.	Y/N	Y/N	Y/N																																																																																																																						
6.	Y/N	Y/N	Y/N																																																																																																																						
7.	Y/N	Y/N	Y/N																																																																																																																						
8.	Y/N	Y/N	Y/N																																																																																																																						
9.	Y/N	Y/N	Y/N																																																																																																																						
10.	Y/N	Y/N	Y/N																																																																																																																						
11.	Y/N	Y/N	Y/N																																																																																																																						
12.	Y/N	Y/N	Y/N																																																																																																																						
13.	Y/N	Y/N	Y/N																																																																																																																						
14.	Y/N	Y/N	Y/N																																																																																																																						
15.	Y/N	Y/N	Y/N																																																																																																																						

From D. Siedentop, P. A. Hastie, and H. van der Mars, 2011, *Complete Guide to Sport Education, Second Edition* (Champaign, IL: Human Kinetics).

Apêndices

Apêndice 1- Planejamento anual

Calendário Escolar 2017 - 2018

	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S
2017	Setembro																																				
	Outubro				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	*26	27	28	29	30	31
	Novembro							1	*2	3	4	5	6	7	8	*9	10	11	12	13	14	15	*16	17	18	19	20	21	22	*23	24	25	26	27	28	29	30
	Dezembro		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	*14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	N	26	27	28	29	30	31				

	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S
2018	Janeiro					1	2	3	*4	5	6	7	8	9	10	*11	12	13	14	15	16	17	*18	19	20	21	22	23	24	*25	26	27	28	29	30	31	
	Fevereiro								*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	*1	2	3	4	5	6	7	*8	9	10	11	12	13	14	*15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31					
	Abril				P	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			
	Mai						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
	Junho		1	2	3	4	5	6																													

1º Período Escolar - Início dia 18 de setembro a 15 de dezembro 12 aulas

22 março teste de segundo período

2º Período Escolar - Início dia 03 de janeiro a 23 de março 12 aulas

3º Período Escolar - Início dia 03 de abril a 13 de junho

Fins de semana

Feriados Nacionais

Bênção das Capas

Fim de Período

EFERAM

TESTES --

Unidades Didáticas

Voleibol v 3 aulas

Natação v 4 aulas

Basquetebol v 5 aulas

Atletismo v 1 aula

Basebol v 1 aula

Apêndice 2- Unidade didática Natação

Recursos materiais e espaciais

Para que fosse possível abordar esta matéria visitamos o local para aferir que material teríamos disponível para podermos lecionar as nossas aulas. Relativamente ao espaço tivemos ao nosso dispor 3 pistas num total de 6 na piscina da instituição. Na contabilização de aulas que vamos efetivar serão no total 9 aulas.

Quadro 1 - Recursos disponíveis Natação

Recursos espaciais	Piscina
Recursos materiais	Pranchas, pool boy.
Recursos temporais	9 aulas

Recursos temporais

Quadro 22 -Recursos disponíveis Natação

Novembro						
S	T	Q	Q	S	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			

Avaliação diagnóstica

Após a realização da avaliação diagnóstica, apurou-se o nível de aprendizagem da turma na matéria de natação, pelo que se considera que os alunos se encontram em condições de abordar conteúdos do nível elementar e alguns do nível avançado, presentes no PNEF.

Quadro 33 - Nível de aprendizagem dos alunos segundo o PNEF Natação

Níveis de Aprendizagem			
Nível Introdutório (1)	Nível Elementar (2)	Nível Avançado (3)	Atestado
-	4	3	7
	6	5	
	1	8	
	2		

Cronograma de conteúdos

Quadro 4 - Cronograma de estruturação de conteúdos da matéria de Natação

N ^o	Data	Local	T	Conteúdos	Objetivos Específicos	Objetivos comportamentais
13	02/11/2017	PISC	75'	- Aeróbica; - Capacidades condicionais; - Avaliação inicial	- Música e movimento; - Força e Flexibilidade; - Avaliação inicial dos quatro estilos de nado	- Identificar as lacunas dos alunos em relação à música/movimento - Realizar trabalho de Força e Flexibilidade - Identificar o nível de aprendizagem dos alunos
14	06/11/2017	PISC	70'	- Aeróbica; - Capacidades condicionais;	- Música e movimento; - Força e flexibilidade;	- Explorar a relação música/movimento - Realizar trabalho de Força (Tabata) e Flexibilidade
				- Técnica de estilo mariposa	- Coordenação membros superiores e inferiores - Movimento ondulatório - Respiração	- Realizar o batimento de pernas + movimento ondulatório do tronco (báscula da anca); - Efetuar quatro batimentos de pernas por cada ciclo; - Realizar a inspiração no final da fase propulsiva dos braços; - Expirar no início do trajeto propulsivo dos membros superiores; - Elevar a cabeça à frente para inspirar no final da fase propulsiva dos braços.
15	09/11/2017	PISC	75'	- Aeróbica; - Capacidades condicionais;	- Música e movimento; - Força e flexibilidade;	- Explorar a relação música/movimento - Realizar trabalho de Força (Tabata) e Flexibilidade
				Técnica de estilo mariposa	- Coordenação membros superiores e inferiores - Movimento ondulatório - Respiração	- Consciencializar o movimento dos membros superiores e inferiores; - Consciencializar a respiração com o movimento contínuo da técnica; - Realizar o batimento de pernas + movimento ondulatório do tronco (báscula da anca); - Efetuar seis batimentos de pernas por cada ciclo; - Realizar a inspiração no final da fase propulsiva dos braços; - Expirar no início do trajeto propulsivo dos membros superiores; - Elevar a cabeça à frente para inspirar no final da fase propulsiva dos braços.
				Técnica de estilo crol	- Coordenação membros superiores e inferiores - Respiração	- Consciencializar o movimento dos membros superiores e inferiores; - Consciencializar a respiração com o movimento contínuo da técnica; - Realizar o batimento de pernas; - Efetuar seis batimentos de pernas por cada ciclo; - Realizar a inspiração no início da fase de recuperação do membro superior do mesmo lado; - Expirar continuamente durante a propulsão;
16	13/11/2017	PISC	70'	- Aeróbica; - Capacidades	- Música e movimento; - Força e flexibilidade;	- Explorar a relação música/movimento - Realizar trabalho de Força (Tabata) e Flexibilidade

Nº	Data	Local	T	Conteúdos	Objetivos Específicos	Objetivos comportamentais
				condicionais;		
				Técnica de estilo mariposa	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenação membros superiores e inferiores - Movimento ondulatório - Respiração 	<ul style="list-style-type: none"> - Consciencializar o movimento dos membros superiores e inferiores; - Consciencializar a respiração com o movimento contínuo da técnica; - Realizar o batimento de pernas + movimento ondulatório do tronco (báscula da anca); - Efetuar seis batimentos de pernas por cada ciclo; - Realizar a inspiração no final da fase propulsiva dos braços; - Expirar no início do trajeto propulsivo dos membros superiores; - Elevar a cabeça à frente para inspirar no final da fase propulsiva dos braços.
				Técnica de estilo crol	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenação membros superiores e inferiores - Respiração 	<ul style="list-style-type: none"> - Consciencializar o movimento dos membros superiores e inferiores; - Consciencializar a respiração com o movimento contínuo da técnica; - Realizar o batimento de pernas; - Efetuar seis batimentos de pernas por cada ciclo; - Realizar a inspiração no início da fase de recuperação do membro superior do mesmo lado; - Expirar continuamente durante a propulsão;
17	16/11/2017	PISC	75'	<ul style="list-style-type: none"> - Aeróbica; - Capacidades condicionais; 	<ul style="list-style-type: none"> - Música e movimento; - Força e flexibilidade; 	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar a relação música/movimento - Realizar trabalho de Força (Tabata) e Flexibilidade
				Técnica de estilo mariposa	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenação membros superiores e inferiores - Movimento ondulatório - Respiração 	<ul style="list-style-type: none"> - Consciencializar o movimento dos membros superiores e inferiores; - Consciencializar a respiração com o movimento contínuo da técnica; - Realizar o batimento de pernas + movimento ondulatório do tronco (báscula da anca); - Efetuar dois batimentos de pernas por cada ciclo; - Realizar a inspiração no final da fase propulsiva dos braços; - Expirar no início do trajeto propulsivo dos membros superiores; - Elevar a cabeça à frente para inspirar no final da fase propulsiva dos braços.
				Técnica de estilo crol	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenação membros superiores e inferiores - Respiração 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar o batimento de pernas; - Efetuar seis batimentos de pernas por cada ciclo; - Realizar a inspiração no início da fase de recuperação do membro superior do mesmo lado de 3 em 3 braçadas; - Expirar continuamente durante a fase de propulsão.

Nº	Data	Local	T	Conteúdos	Objetivos Específicos	Objetivos comportamentais
18	20/11/2017	PISC	70'	Técnica de estilo costas	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenação membros superiores e inferiores - Respiração 	<ul style="list-style-type: none"> - Consciencializar o movimento dos membros superiores e inferiores; - Manter a cabeça fixa no prolongamento do corpo; - Realizar a entrada da mão no prolongamento do ombro pelo dedo mínimo com braço em extensão completa; - Fletir o cotovelo no trajeto propulsivo; - Expirar continuamente e constantemente.
				Técnica de estilo bruços	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenação membros superiores e inferiores - Fase subaquática da braçada - Fase subaquática da pernada - Respiração 	<ul style="list-style-type: none"> - Consciencializar o movimento dos membros superiores e inferiores; - Fletir os cotovelos até à linha média dos ombros na fase propulsiva da braçada; - Aproximar as mãos da linha média na parte final da fase propulsiva; - Evitar o afastamento dos joelhos na pernada de bruços, mantendo-os mais juntos do que os calcanhares; - Realizar a extensão ativa das pernas na fase propulsiva; - Fletir plantar para oferecer maior superfície ao empurrar a água; - Efetuar a inspiração no final da ação propulsiva dos braços e a expiração no final da recuperação.
				- Aeróbica; - Capacidades condicionais;	<ul style="list-style-type: none"> - Música e movimento; - Força e flexibilidade; 	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar a relação música/movimento - Realizar trabalho de Força (Tabata) e Flexibilidade
				Técnica de estilo mariposa	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenação membros superiores e inferiores - Movimento ondulatório - Respiração 	<ul style="list-style-type: none"> - Consciencializar o movimento dos membros superiores e inferiores; - Consciencializar a respiração com o movimento contínuo da técnica; - Realizar o batimento de pernas + movimento ondulatório do tronco (báscula da anca); - Efetuar dois batimentos de pernas por cada ciclo; - Realizar a inspiração no final da fase propulsiva dos braços; - Expirar no início do trajeto propulsivo dos membros superiores; - Elevar a cabeça à frente para inspirar no final da fase propulsiva dos braços.
Técnica de estilo crol	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenação membros superiores e inferiores - Respiração 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar o batimento de pernas; - Efetuar seis batimentos de pernas por cada ciclo; - Realizar a inspiração no início da fase de recuperação do membro superior do mesmo lado de 3 em 3 braçadas; - Expirar continuamente durante a fase de propulsão. 				
Técnica de estilo costas	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenação membros superiores e inferiores - Respiração 	<ul style="list-style-type: none"> - Consciencializar o movimento dos membros superiores e inferiores; - Manter a cabeça fixa no prolongamento do corpo; - Realizar a entrada da mão no prolongamento do ombro pelo dedo mínimo com braço em extensão completa; 				

Nº	Data	Local	T	Conteúdos	Objetivos Específicos	Objetivos comportamentais
						<ul style="list-style-type: none"> - Fletir o cotovelo no trajeto propulsivo; - Expirar continuamente e constantemente.
				<p>Técnica de estilo bruços</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordenação membros superiores e inferiores - Fase subaquática da braçada - Fase subaquática da pernada - Respiração 		<ul style="list-style-type: none"> - Consciencializar o movimento dos membros superiores e inferiores; - Fletir os cotovelos até à linha média dos ombros na fase propulsiva da braçada; - Aproximar as mãos da linha média na parte final da fase propulsiva; - Evitar o afastamento dos joelhos na pernada de bruços, mantendo-os mais juntos do que os calcanhares; - Realizar a extensão ativa das pernas na fase propulsiva; - Fletir plantar para oferecer maior superfície ao empurrar a água; - Efetuar a inspiração no final da ação propulsiva dos braços e a expiração no final da recuperação.
19	23/11/2017	PISC	75'	<ul style="list-style-type: none"> - Aeróbica; - Capacidades condicionais; 	<ul style="list-style-type: none"> - Música e movimento; - Força e flexibilidade; 	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar a relação música/movimento - Realizar trabalho de Força (Tabata) e Flexibilidade
				<p>Técnica de estilo mariposa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordenação membros superiores e inferiores - Movimento ondulatório - Respiração 		<ul style="list-style-type: none"> - Consciencializar o movimento dos membros superiores e inferiores; - Consciencializar a respiração com o movimento contínuo da técnica; - Realizar o batimento de pernas + movimento ondulatório do tronco (báscula da anca); - Efetuar dois batimentos de pernas por cada ciclo; - Realizar a inspiração no final da fase propulsiva dos braços; - Expirar no início do trajeto propulsivo dos membros superiores; - Elevar a cabeça à frente para inspirar no final da fase propulsiva dos braços.
				<p>Técnica de estilo crol</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordenação membros superiores e inferiores - Respiração 		<ul style="list-style-type: none"> - Realizar o batimento de pernas; - Efetuar seis batimentos de pernas por cada ciclo; - Realizar a inspiração no início da fase de recuperação do membro superior do mesmo lado de 3 em 3 braçadas; - Expirar continuamente durante a fase de propulsão.
				<p>Técnica de estilo costas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordenação membros superiores e inferiores - Respiração 		<ul style="list-style-type: none"> - Consciencializar o movimento dos membros superiores e inferiores; - Manter a cabeça fixa no prolongamento do corpo; - Realizar a entrada da mão no prolongamento do ombro pelo dedo mínimo com braço em extensão completa; - Fletir o cotovelo no trajeto propulsivo; - Expirar continuamente e constantemente.

Nº	Data	Local	T	Conteúdos	Objetivos Específicos	Objetivos comportamentais
				Técnica de estilo bruços	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenação membros superiores e inferiores - Fase subaquática da braçada - Fase subaquática da pernada - Respiração 	<ul style="list-style-type: none"> - Consciencializar o movimento dos membros superiores e inferiores; - Fletir os cotovelos até à linha média dos ombros na fase propulsiva da braçada; - Aproximar as mãos da linha média na parte final da fase propulsiva; - Evitar o afastamento dos joelhos na pernada de bruços, mantendo-os mais juntos do que os calcanhares; - Realizar a extensão ativa das pernas na fase propulsiva; - Fletir plantar para oferecer maior superfície ao empurrar a água; - Efetuar a inspiração no final da ação propulsiva dos braços e a expiração no final da recuperação.
20	27/11/2017	PISC	70'	- Aeróbica; - Capacidades condicionais;	<ul style="list-style-type: none"> - Música e movimento; - Força e flexibilidade; 	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar a relação música/movimento - Realizar trabalho de Força (Tabata) e Flexibilidade
				Técnica de estilo mariposa	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenação membros superiores e inferiores - Movimento ondulatório - Respiração 	<ul style="list-style-type: none"> - Consciencializar o movimento dos membros superiores e inferiores; - Consciencializar a respiração com o movimento contínuo da técnica; - Realizar o batimento de pernas e movimento ondulatório do tronco (báscula da anca); - Efetuar dois batimentos de pernas por cada ciclo; - Realizar a inspiração no final da fase propulsiva dos braços; - Expirar no início do trajeto propulsivo dos membros superiores; - Elevar a cabeça à frente para inspirar no final da fase propulsiva dos braços.
				Técnica de estilo crol	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenação membros superiores e inferiores - Respiração 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar o batimento de pernas; - Efetuar seis batimentos de pernas por cada ciclo; - Realizar a inspiração no início da fase de recuperação do membro superior do mesmo lado de 3 em 3 braçadas; - Expirar continuamente durante a fase de propulsão.
				Técnica de estilo costas	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenação membros superiores e inferiores - Respiração 	<ul style="list-style-type: none"> - Consciencializar o movimento dos membros superiores e inferiores; - Manter a cabeça fixa no prolongamento do corpo; - Realizar a entrada da mão no prolongamento do ombro pelo dedo mínimo com braço em extensão completa; - Fletir o cotovelo no trajeto propulsivo; - Expirar continuamente e constantemente.

Nº	Data	Local	T	Conteúdos	Objetivos Específicos	Objetivos comportamentais
				Técnica de estilo bruços	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenação membros superiores e inferiores - Fase subaquática da braçada - Fase subaquática da pernada - Respiração 	<ul style="list-style-type: none"> - Consciencializar o movimento dos membros superiores e inferiores; - Fletir os cotovelos até à linha média dos ombros na fase propulsiva da braçada; - Aproximar as mãos da linha média na parte final da fase propulsiva; - Evitar o afastamento dos joelhos na pernada de bruços, mantendo-os mais juntos do que os calcânhares; - Realizar a extensão ativa das pernas na fase propulsiva; - Fletir plantar para oferecer maior superfície ao empurrar a água; - Efetuar a inspiração no final da ação propulsiva dos braços e a expiração no final da recuperação.
				Avaliação sumativa	Avaliação sumativa dos quatro estilos de nado	<ul style="list-style-type: none"> - Classificar o nível de aprendizagem dos alunos

Estratégias Didático-pedagógicas

O planeamento das aulas deve de ter em contra uma organização dos conteúdos a abordar, sempre acompanhado das estratégias pedagógicas de modo a rentabilizar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, à semelhança do que ocorre nas outras disciplinas. O professor através de uma avaliação diagnóstica orientado pelo PNEF, vai então segundo um conjunto de situações essas mesmas estratégias modificam, adaptando-se à estratégia que o professor encontre mais adequada para cada caso. Torna-se então num processo com flexibilidade, mas com metodologias coesas.

Neste sentido, a organização da aula deve contemplar aspetos como: a divisão dos grupos por parte do professor, bem como as rotinas e feedbacks que são criadas para e com os alunos.

A avaliação diagnóstico desta UD ditou que para um melhor aproveitamento das skills dos alunos com os conteúdos abordar deveríamos separar por níveis de proficiência os alunos nas 3 pistas que nos estavam confiadas, aumentando assim o seu nível de produtividade e rendimento. Esta também permitiu aferir que a maior parte dos alunos tinha algumas lacunas na execução da técnica de mariposa e costas. Na forma de aumentar a fluidez das aulas, a ordem de saída dos alunos da parede será efetuada do mais rápido para o mais lento. Sendo a natação uma matéria de ensino caracterizada por um conjunto de problemas particulares, nem se que seja pelo simples facto de estarmos num meio diferente e da passagem de orientação bípede para deitado (da vertical para a horizontal).

Para uma aprendizagem mais consistente, mas com continuidade distribuámos as quatro técnicas de nado duas a duas, uma técnica alternada e uma simultânea.

Na abordagem às técnicas de nado em cada aula, a estratégia consiste em repartir a técnica em fragmentos, que embora trabalhadas isoladamente, posteriormente no nado global irão contribuir para o desenvolvimento da técnica dos alunos do estilo de nado.

Começamos então com a técnica de mariposa devido a ser uma técnica de mais desgaste energético e que os alunos têm mais dificuldade, juntamente com bruços (técnica em que os alunos são hábeis). A meio desta UD começamos a diminuir as fragmentações das técnicas anteriores para introduzir as outras duas técnicas de nado (costas e bruços).

A aluna que apresentou atestado médico impeditivo da realização da matéria de natação (rotura de ligamentos), foi avaliada por um teste teórico (apêndice 7) de acordo com o que os colegas efetuavam dentro da piscina.

Relativamente à providência de feedbacks, surgirão à medida que os alunos forem executando e sempre que se considerar necessário corrigir, prescrever, inibir ou potenciar um comportamento. Contudo tentaremos ser os mais interrogativos possíveis de modo a levar o aluno a pensar sobre o processo de execução ou de lógica de ocorrência das coisas.

Avaliação Sumativa

Quadro 54 - Avaliação Sumativa da matéria de Natação

Nome	Crol	Costas	Bruços	Mariposa	Média
2	15	14	9	12	12,5
4	16	16	14	14	15
5	17	17	17	17	17
3	20	20	20	20	20
6	14	14	11	12	12,75
1	14	14	13	10	12,75
8	20	20	20	20	20
7	11,45				

Quadro 65 - Classificação da Avaliação da matéria de Natação

Classificação	Escala 20 valores	Critérios de avaliação
Muito bom	18-20	Cumprir as componentes críticas
Bom	15-17	Realiza sem dificuldade
Suficiente	10-14	Realiza com dificuldade
Insuficiente	6-9	Tenta realizar, mas não é eficaz
Muito insuficiente	0-5	Não participa voluntariamente

Reflexão Final da UD

A relação do aluno com o meio aquático por vezes revela um dos maiores problemas da lecionação da matéria de natação nas escolas, por sua vez também o corpo é muitas vezes um dos pontos que os alunos se sentem menos confortáveis de expor.

Na abordagem da natação deparamo-nos logo com um conjunto de problemas, problemas esses que advêm de não termos tido contacto com a modalidade em nenhuma parte do nosso percurso escolar como alunos. Deparei-me com muita dificuldade de conseguir operacionalizar as aulas, onde foi muito importante o apoio do Orientador Cooperante, que nos forneceu toda a ajuda necessária tanto no modo da conceção da aula e sua organização em si, bem como expor os conteúdos para os alunos. Foi necessário da minha parte uma pesquisa desta matéria em questão em bibliografia específica pormenorizada de cada estilo de nado bem como também pesquisar problemas comuns e formas de os contornar, através de feedbacks que promovam possíveis alterações no padrão de movimento do aluno.

Os feedbacks eram muito individualizados e prescritivos, daí colocarmos os alunos com mais dificuldade junto à berma da piscina para podermos ter um contacto mais direto com estes, e ser mais fácil fornecer feedbacks. Durante o decorrer das aulas foi-nos mais fácil conseguir dar feedbacks aos alunos em diversos momentos e até mesmo de diferentes proficiências, estes ficando com mais autonomia durante o decorrer dos exercícios.

No final desta UD conseguimos objetivar o que nos tínhamos proposto, pois os exercícios e até a própria matéria é de repetição de movimentos nos diversos sentidos da piscina (50m), o partir do movimento padrão foi importante para a evolução dos alunos e que no final ao juntarmos todos os fragmentos estes conseguiam efetuar todo o processo.

O ginásio foi utilizado pelos alunos esporadicamente devido a fatores de origem fisiológicas, onde acompanhados pelo colega de estágio, estes teriam de efetuar um circuito de treino funcional pré-preparado nas máquinas dispostas no ginásio.

Apêndice 3- Plano de Aula

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO



PLANO DE AULA – 41 // PLANO DE AULA 5 ARE

LOCAL DE AULA: Ginásio								
ANO / TURMA: 12º10		DATA: 01/03/2018		DURAÇÃO: 40'		HORA: 9:50 – 10:30		
MATÉRIAS DE ENSINO:		Atividades Rítmicas Expressivas						
OBJETIVOS ESPECÍFICOS		Desenvolvimento da relação música-movimento; Explorar o andar, o correr, as voltas em diferentes direções, sentidos e níveis; Exploração de movimentos em grupo - trabalhar diferentes formações e relações; Estimular a criatividade e a linguagem corporal dos alunos.						
RECURSOS MATERIAIS		Coluna de som						
OBJETIVO	SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM			VARIANTES	ESQUEMA	T'	T	
Apresentação dos conteúdos a abordar na aula	<ul style="list-style-type: none"> •Fazer a chamada; •Explicar a dinâmica da aula. 				Alunos de frente para o professor em meia lua.	2'	2'	
9:52	<p>Ativação funcional + relação música movimento</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 x 8 tempos: step touch; 1 x 8 tempos: tocar na parte de interna dos pés; 1 x 8 tempos: perna à retaguarda cruzada 1 x 8 tempos: step touch; 2 x 8 tempos: tocar na parte de interna dos pés com salto; 2 x 8 tempos: perna à retaguarda cruzada; 2 x 8 tempos: joelhos frente simples; 2 x 8 tempos: calcanhares à retaguarda; 1 x 8 tempos: grape vine; 2 x 8 tempos: volta; 2 x 8 tempos: perna à retaguarda cruzada; 2 x 8 tempos: joelhos frente simples; 2 x 8 tempos: extensão da perna à retaguarda; 1 x 8 tempos: grape vine; 1 x 8 tempos: volta; 1 x 8 tempos: perna à retaguarda cruzada 1 x 8 tempos: step touch; 1 x 8 tempos: realizar volta no local a 2 tempos 			Alunos movem os braços de acordo com os movimentos já previamente lecionados. FLETIR, ESTENDER, EMPURAR, BALANCEAR... Eric Prydz - Call On Me		<p>P</p>	4'	6'
9:56	<p>Exploração de movimentos individuais nível baixo - solo</p> <p>Os alunos, dispostos em xadrez ao nível do solo, vão ter de executar tarefas que o professor vai dizer.</p> <p>Stressed Out - Twenty One Pilots</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Marca o ritmo da música; 4t 2. Coloca posição sentado; 4t 3. Flexão do corpo à frente + Extensão do corpo à posição inicial; 8t 2x 4. Empurrar + Puxar ao lado; 8t 2x 5. Roda no eixo vertical ficando deitado numa posição anterior ao chão; 8t 6. Roda no eixo vertical voltando à posição inicial; 8t 	<ol style="list-style-type: none"> 7. Roda no eixo vertical ficando deitado numa posição anterior ao chão; 8t 8. Com os braços esticados rebola para a direita; 8t 9. Com os braços esticados rebola para a esquerda; 8t 10. Roda no eixo vertical ficando deitado numa posição anterior ao chão; 8t 11. Coloca posição de joelhos; 4t 12. Coloca em posição bípede; 4t 	2 minutos os alunos têm de efetuar movimentos livremente no solo.	<p>P</p>	5'	11'	
10:01								

DIOGO JOÃO JARDIM PITA

PLANO DE AULA 41 – 2017/2018

OBJETIVO	SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM		VARIANTES	ESQUEMA	T'	T		
Exploração de movimentos individuais	Os alunos movimentam-se de acordo com as indicações do professor, segundo as marcações de ritmo de acordo com a música. Bob Marley – Could You Be Loved	1. Marca a 1 tempo; 8t 2. Marca a 2 tempos (pica); 8t 3. Andar a 1 tempo leve: 4t de frente + 4t para trás 4. Andar a 2 tempo pesado: 4t para frente + 4t para trás 5. Andar a 2 tempo em zig zag: 8t para frente + 8t para trás 6. Desliza a 2 tempo em zig zag: 8t para frente + 8t para trás 7. Desliza a 2 tempo em zig zag: 8t para frente + 8t para trás	8. Andar a 1 tempo: 4t para frente + 2t estica esquerda 2t estica direita 9. Andar a 1 tempo: 4t para frente + 2t estica esquerda 2t estica direita 10. Andar a 1 tempo: 4t para trás + 2t estica esquerda e 2t estica direita 11. Andar a 1 tempo: 4t para trás + 2t estica esquerda e 2t estica direita 12. Realiza volta no lugar a 2 tempos D 13. Realiza volta no lugar a 2 tempos E			4'	15'	
10:05	Coreografia elementos aula	Os alunos movimentam-se de acordo com as indicações do professor, segundo as marcações de ritmo de acordo com a música. Stressed Out - Twenty One Pilots	1. Marca o ritmo da música; 4t 2. Coloca posição sentado; 4t 3. Flexão do corpo à frente + Extensão do corpo à posição inicial; 8t 2x 4. Empurrar + Puxar ao lado; 8t 2x 5. Roda no eixo vertical ficando deitado numa posição anterior ao chão; 8t 6. Roda no eixo vertical voltando à posição inicial; 8t 8. Andar a 1 tempo: 4t para frente + 2t estica esquerda 2t estica direita 9. Andar a 1 tempo: 4t para frente + 2t estica esquerda 2t estica direita 10. Andar a 1 tempo: 4t para trás + 2t estica esquerda e 2t estica direita 11. Andar a 1 tempo: 4t para trás + 2t estica esquerda e 2t estica direita 12. Realiza volta no lugar a 2 tempos D 13. Realiza volta no lugar a 2 tempos E	14. Marca a 1 tempo; 8t 15. Marca a 2 tempos (pica); 8t 16. Andar a 1 tempo leve: 4t de frente + 4t para trás 17. Andar a 2 tempo pesado: 4t para frente + 4t para trás 18. Andar a 2 tempo em zig zag: 8t para frente + 8t para trás 19. Desliza a 2 tempo em zig zag: 8t para frente + 8t para trás 20. Desliza a 2 tempo em zig zag: 8t para frente + 8t para trás 21. Andar a 1 tempo: 4t para frente + 2t estica esquerda 2t estica direita 22. Andar a 1 tempo: 4t para frente + 2t estica esquerda 2t estica direita 23. Andar a 1 tempo: 4t para trás + 2t estica esquerda e 2t estica direita 24. Andar a 1 tempo: 4t para trás + 2t estica esquerda e 2t estica direita 25. Realiza volta no lugar a 2 tempos D 26. Realiza volta no lugar a 2 tempos E			4'	19'
10:09	Coreografia	Os alunos com ajuda do professor têm de efetuar uma coreografia em grupo de 184 tempos musicais.		18' PRÁTICA 3' COREOGRAFIA FINAL		21'	40'	
10:30								

Reflexões:

A automatização dos elementos durante as aulas ajuda imenso aos alunos interiorizarem os elementos.

Os alunos ainda são muito estáticos na parte da coreografia, tive de intervir muito para este criarem, efetuarem movimentos sem nexos, para sentirem as músicas.

Apêndice 4- Caraterização 12º



CARATERIZAÇÃO DA TURMA

12º

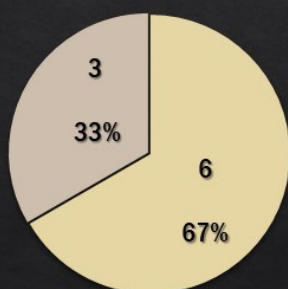
CIENTÍFICO-HUMANÍSTICO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS

FUNCHAL, 11 DE OUTUBRO DE 2017

CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA

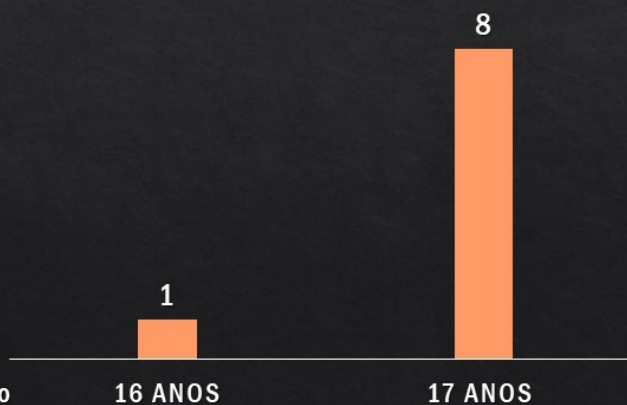
- Amostra constituída por **9 ALUNOS**, **6** do sexo **feminino** e **3** do sexo **masculino**, com **IDADES** entre os **16 e os 17 anos**, sendo a média de idades de 17 anos.

GÉNERO



■ Sexo feminino ■ Sexo masculino

IDADE



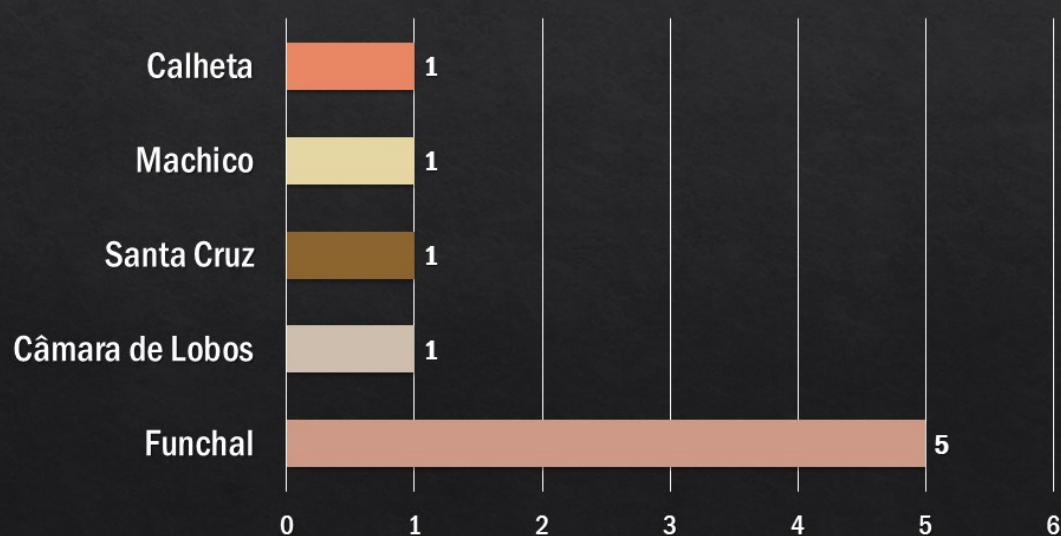
CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Nº	NOME	DATA DE NASCIMENTO
4		06/01/2000
5		28/07/2000
6		16/08/2000
8		29/01/2000
12		10/01/2000
13		21/04/2000
14		29/08/2000
19		15/10/1999
30		07/12/2000

Todos os alunos estão dentro da escolaridade obrigatória (18 anos).

CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA

DISTRIBUIÇÃO POR CONCELHO



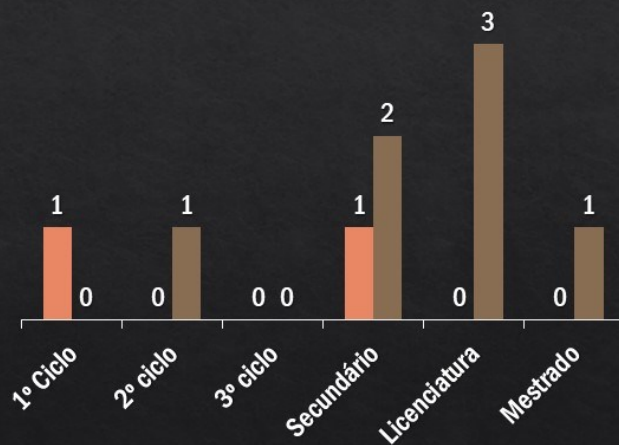
ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

GRAU DE PARENTESCO



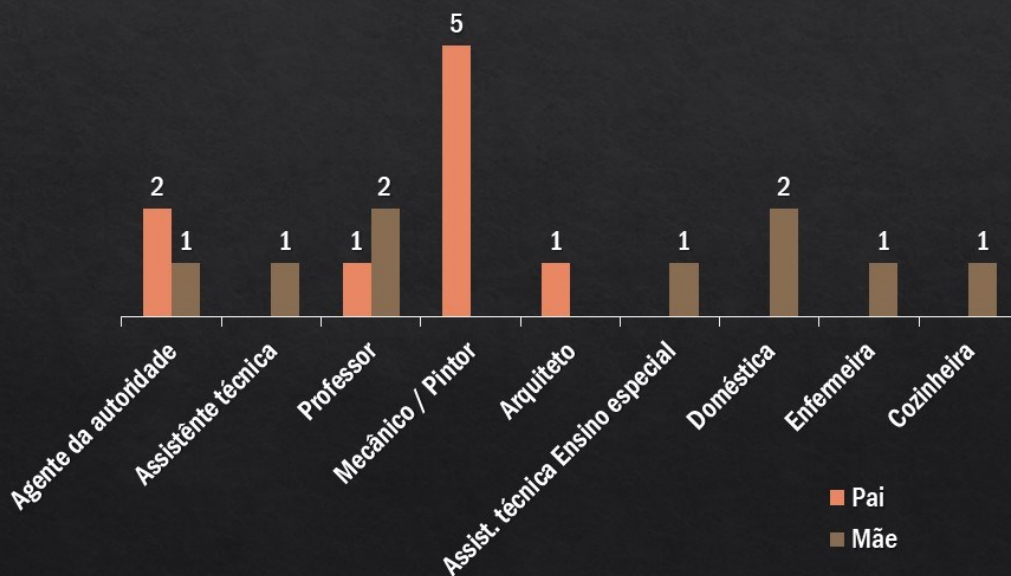
■ Mãe ■ Pai

HABILITAÇÕES LITERÁRIAS



■ Pai
■ Mãe

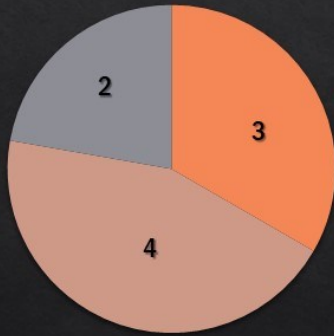
PROFISSÃO DOS PAIS



■ Pai
■ Mãe

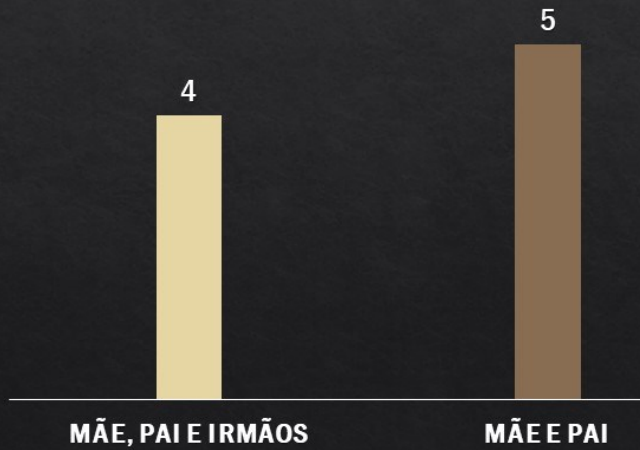
AGREGADO FAMILIAR

P – QUANTOS IRMÃOS TEM?



■ Nenhum ■ Um ■ Dois

P – COM QUEM VIVE?

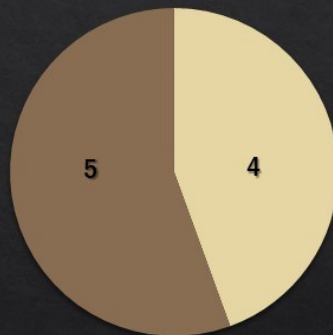


Mãe, pai e irmãos

Mãe e pai

PROBLEMAS DE SAÚDE

P – TEM PROBLEMAS DE SAÚDE?



■ Não ■ Sim

████████████████████
Figueira tem Esclerose. ██████████
████████████████████ Rodrigues,
████████████████████ Rosa,
████████████████████ França e
████████████████████ têm um
problema de visão.

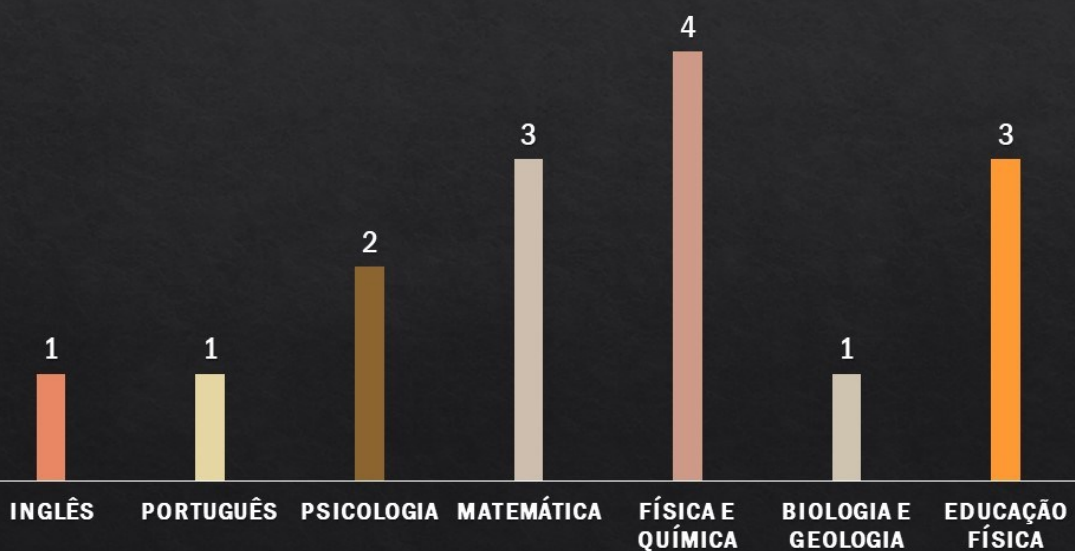
EXPECTATIVAS DOS ALUNOS

P – QUAIS AS EXPECTATIVAS RELATIVAS À ESCOLA / OPINIÃO SOBRE A ESCOLA?



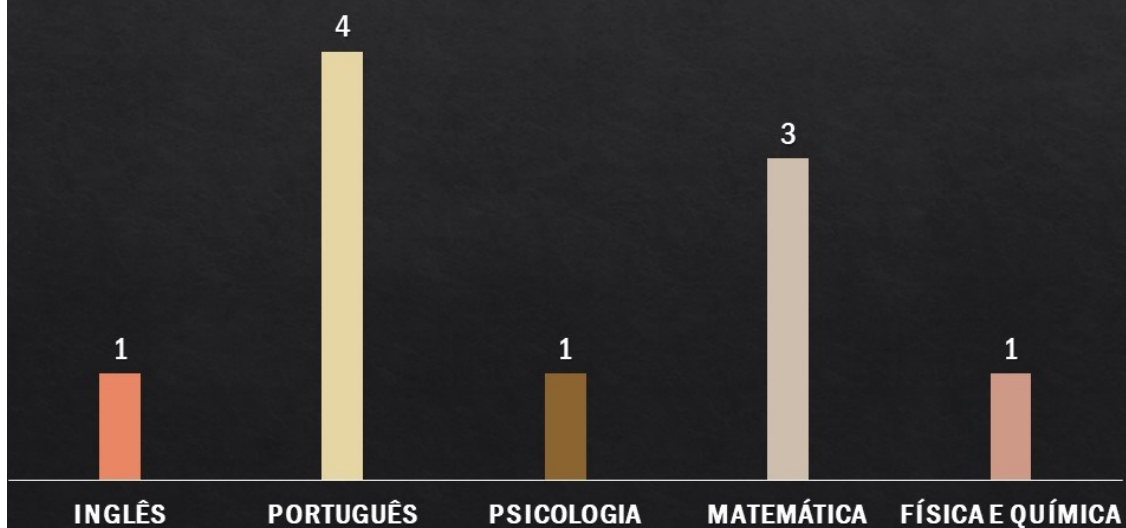
DISCIPLINAS PREFERIDAS

P – QUAIS SÃO AS DISCIPLINAS PREFERIDAS?



DISCIPLINAS EM QUE OS ALUNOS TÊM MAIOR DIFICULDADE

P – QUAIS SÃO AS DISCIPLINAS ONDE TEM MAIOR DIFICULDADE?



RAZÕES QUE DIFICULTAM A APRENDIZAGEM

P – QUAIS SÃO OS MOTIVOS QUE DIFICULTAM A APRENDIZAGEM?



OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES

P – QUAIS AS OCUPAÇÕES NOS TEMPOS LIVRES?



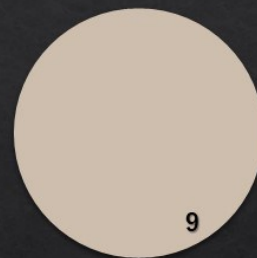
REPETENTE / A O SOCIAL ESCOLAR / ESCOLA ANTERIOR

P –   REPETENTE?



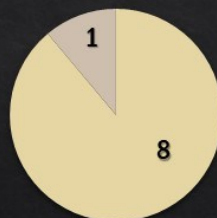
■ Não ■ Sim

P –   BENEFICIÁRIO/A DO SASE?



■ Sim ■ Não

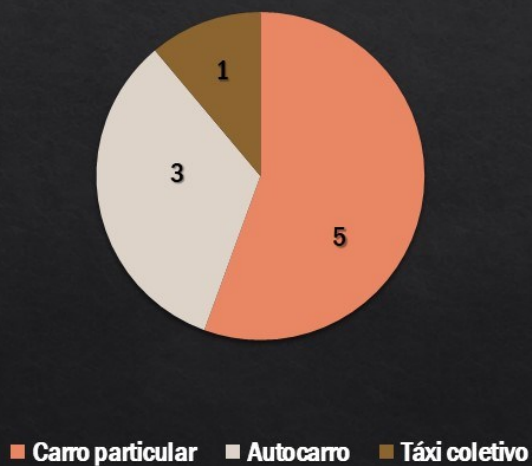
ESCOLA ANTERIOR



■ ESJM ■ Southfields Academy

TRANSPORTE E TEMPO DE DESLOCAÇÃO ATÉ A ESCOLA

P – QUE MEIO DE TRANSPORTE UTILIZA?

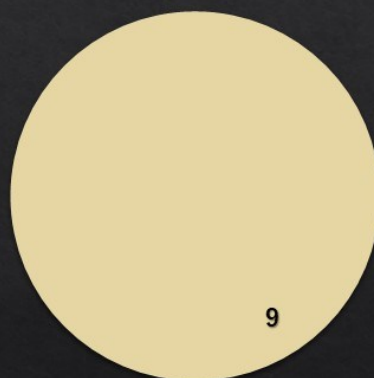


P – QUAL O TEMPO DE DESLOCAÇÃO?



OPÇÕES VOCACIONAIS APÓS O 12º ANO

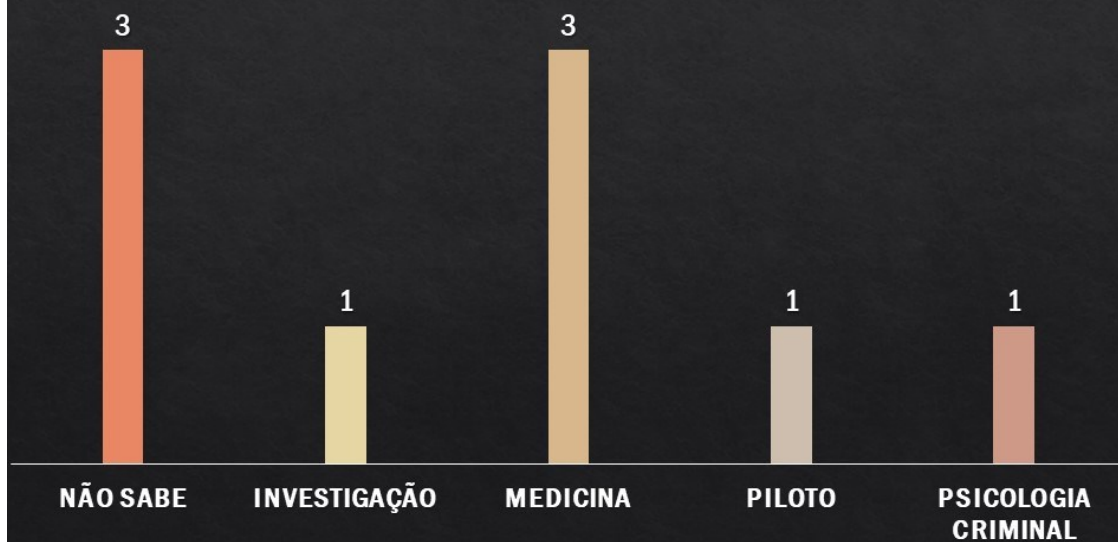
P – PRETENDE PROSSEGUIR OS ESTUDOS?



■ Sim ■ Não

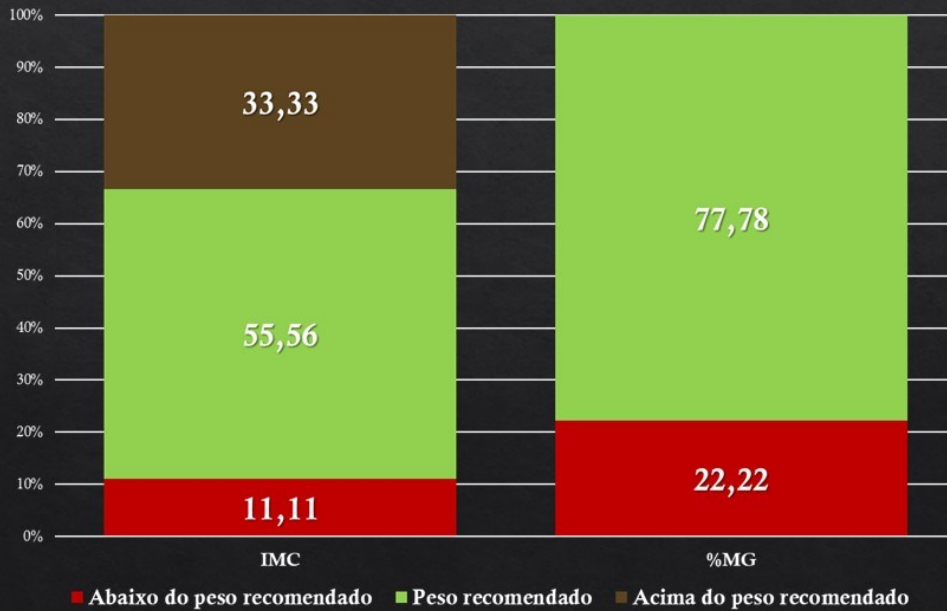
PROFISSÃO DESEJADA PELOS ALUNOS

P – QUAL É A PROFISSÃO DESEJADA?

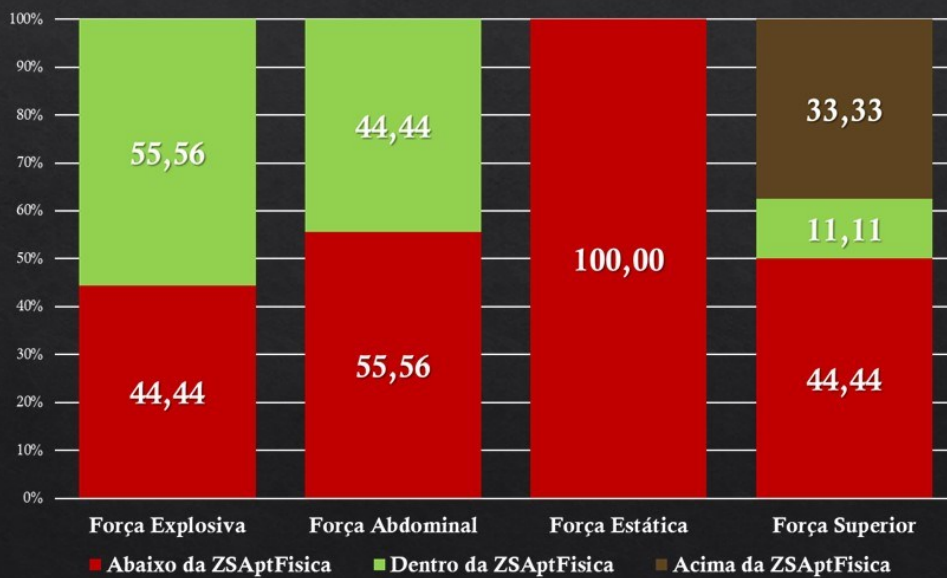


APTIDÃO FÍSICA E COGNITIVA

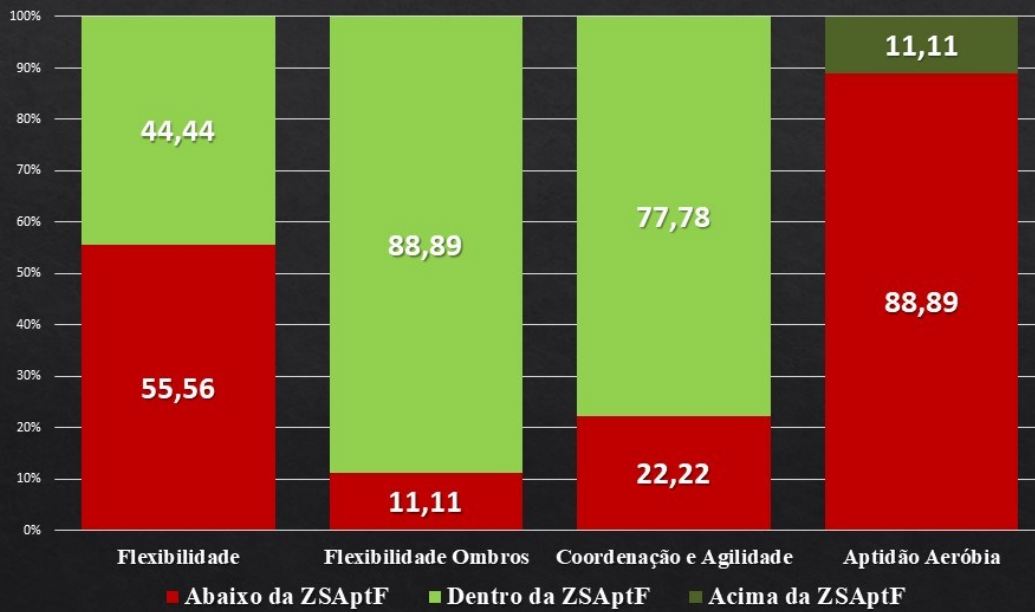
COMPOSIÇÃO CORPORAL



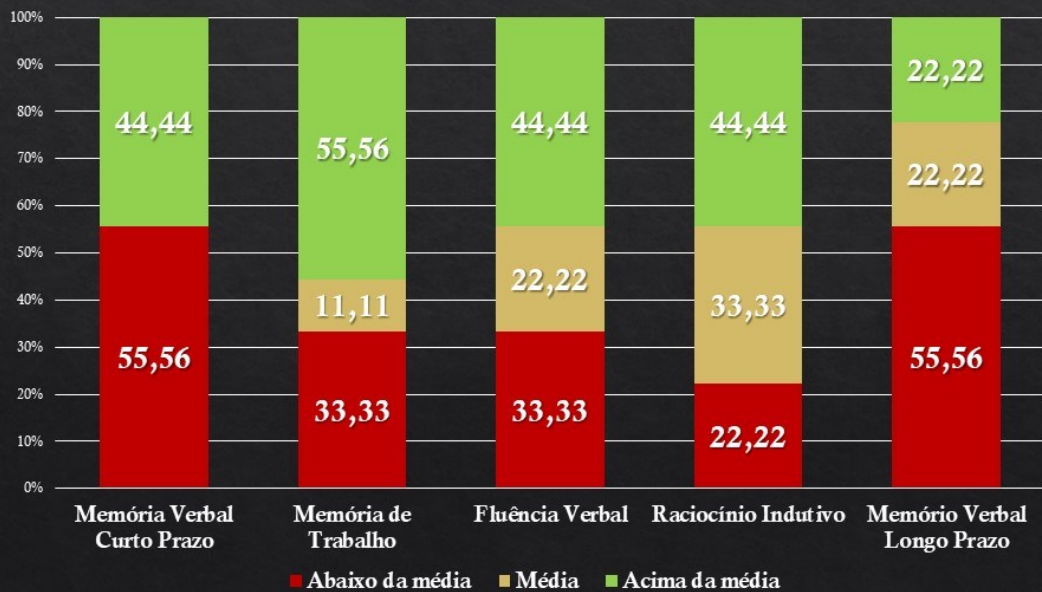
FORÇA



FLEXIBILIDADE, COORDENAÇÃO E CAPACIDADE AERÓBICA



ANÁLISE COGNITIVA (COGTEL)



Apêndice 5- Atividade Extra Curricular - Planeamento “Um dia no Golfe”

Um dia no Golfe



Planeamento	
<i>DE:</i>	<i>Núcleo de estágio da Escola Secundária Jaime Moniz</i>
<i>Para:</i>	<i>Alunos/ Professores/ Pais da comunidade da Escola Secundária Jaime Moniz</i>
<i>Assunto:</i>	<i>Um dia no Golfe</i>

Data: 30 de abril de 2018

Local: Campo de Golfe Palheiro Ferreiro

Programa/Horário

Hora	Designação	Obs
11:30	Ponto de encontro	Largo do Liceu
12:10	Deslocação até ao campo	36ª ou 33
13:00	Início da atividade	
14:30	Termino da atividade	
14:45	Deslocação até ao Funchal	36 ou 33
15:15	Regresso à escola	

Informações complementares

1.Participantes

- Alunos da Escola secundária Jaime Moniz;
- Pais dos alunos da Escola secundária Jaime Moniz;
- Professores da Escola secundária Jaime Moniz

2.Vestuário

Deverão de fazer-se acompanhar de vestuário desportivo (Calças/Calções; Sapatilhas)

3.Período de dúvidas

- O evento será conduzido por um profissional da área;
- Se os períodos não forem utilizados na sua totalidade, a organização da prova, poderá dar início ou término ao evento.

4.Participação no evento

- Comunidade educativa referente à turma;
- Todos os alunos têm de possuir seguro escolar.

5. Recursos Humanos

- Monitor e Professor do campo de golfe do Palheiro Ferreiro;
- Colega de Estágio.

6. Recursos Materiais

- Material de Golfe, do Palheiro Ferreiro.

7. Responsáveis pelo evento

- Diogo Pita

9. Organização

- Núcleo de estágio da Escola Secundária Jaime Moniz
- Universidade da Madeira

10. Tipo de prova

- Golfe

11. Informações pertinentes

- O objetivo é os alunos experienciarem uma nova modalidade, cuja modalidade não pode ser experienciada na Escola Secundária Jaime Moniz;

Sem outro assunto de momento, apresentamos os nossos melhores cumprimentos,

O Professor organizador:
Diogo Pita

CONVITE

Núcleo de Estágio de Educação Física
Escola Secundária Jaime Moniz

Convida vossa excelência a participar na atividade extracurricular “Um dia no Golfe”, no dia 30 de Maio, no Palheiro Golfe, São Gonçalo, das 13h às 14h30.



Apêndice 7 – Extracurricular – Autorização Enc. Edu. “Um dia no Golfe”



ESCOLA SECUNDÁRIA JAIME MONIZ

Disciplina de Educação Física

Ano Letivo 2017/2018

Atividade Extensão Curricular

AUTORIZAÇÃO/ CONVITE AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

No âmbito do estágio pedagógico do Mestrado em Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade da Madeira, o professor estagiário Diogo Pita vem por este meio pedir autorização para que o seu educando, participe na atividade de extensão curricular “Um dia no Golfe”, a realizar no campo de golfe do Palheiro Ferreiro. Esta atividade realizar-se-á no dia 30 de maio, das 13h às 14h30. Convidamo-lo(a) também, enquanto encarregado(a) de educação, a participar na atividade.

Mais se informa que o percurso de e para o local da atividade será feito de autocarro. Os alunos devem levar material desportivo adequado.

Diogo Pita
(professor estagiário)

Maria Luísa Carvalho
(professora orientadora cooperante)

AUTORIZAÇÃO/ CONVITE AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Eu, _____ encarregado(a) de educação do aluno(a)
_____,

Sim, autorizo o meu educando a participar.

Não autorizo o meu educando a participar.

Sim, participarei na atividade.

Não participarei na atividade.

Encarregado de Educação

Data

Apêndice 8 – Extracurricular – Autorização Saída ESJM. “Um dia no Golfe”



Ex. sr.

Presidente da Direção Executiva

Escola Secundária Jaime Moniz

Assunto: Informação sobre a atividade “Um dia no Golfe”

Eu, Maria Luísa Carvalho professora de Educação Física do 12º10 e orientadora cooperante do estágio pedagógico em Educação Física, venho pelo presente informar V. Exa. que no próximo dia 30 de maio de 2018, com início às 13 horas e término às 14:30 horas realizar-se-á no campo de golfe do Palheiro Ferreiro, uma atividade de “Um dia no Golfe”, com todos os alunos da turma.

Esta é uma atividade de estágio denominada de Extensão Curricular, para a qual foram convidados todos os encarregados de educação dos alunos e todos os professores da turma e tem como objetivos: dar a conhecer uma nova modalidade aos alunos (num local propício para a atividade em questão) e a promoção da dimensão sócio afetiva da comunidade escolar, num único evento.

Solicitamos também que seja ativado o seguro escolar dos alunos.

Cumprimentos,

(Maria Luísa Carvalho)

Funchal, ____ de _____ de 2018

Apêndice 9 – Artigo da Ação Científico Pedagógica Coletiva

Abordagem das Atividades Rítmicas Expressivas na EF.

1

Abordagem das Atividades Rítmicas Expressivas na EF.

Ana Luísa Correia¹, Maria Luísa Carvalho² Diogo Pita¹, Michael Castro, Ana Rodrigues¹.
¹ Universidade da Madeira; ² Escola Secundária Jaime Moniz

Correia, A.L. ¹, Carvalho, M.L.², Castro, M.¹, Pita, D.¹, Rodrigues, A.¹.
¹ Universidade da Madeira; ² Escola Secundária Jaime Moniz

Ana Correia (Universidade da Madeira – Departamento de EF)

Campus Universitário da Penteada, 9020-105 Funchal

Correio eletrónico: anacorreia@staff.uma.pt

I) INTRODUÇÃO

A Dança, conteúdo de ensino determinante no processo formativo, no Sistema Educativo Português, faz parte do núcleo de matérias transversais aos diferentes níveis de ensino de EF (EF), incorporando os programas desta disciplina sob a designação de *Atividades Rítmico-Expressivas/Dança*.

Apesar do reconhecimento generalizado sobre valor educativo da Dança enquanto matéria de ensino e da sua utilização e aceitação em diversos domínios formativos, a sua implementação em contexto escolar e de forma particular na EF, depara-se com diversos obstáculos e ou resistências. Conscientes que o currículo formalmente explanado nos Programas Nacionais de EF (PNEF), nem sempre reflete o currículo realmente lecionado, o núcleo de estágio da Escola Jaime Moniz, no âmbito das Ações Científico-Pedagógicas de Natureza Coletiva, optou por aprofundar os conhecimentos, e refletir sobre a temática da "Abordagem das Atividades Rítmicas Expressivas na EF." Desta forma, os professores estagiários, ultrapassando a natural insegurança e pouca experiência que caracterizam a intervenção em ano de estágio e procuram ser atores de mudança deste paradigma fortemente instalado.

Apesar da formação insuficiente ser frequentemente evocada como sendo um dos principais motivos por esta opção, consideramos que a falta de experiência e a insegurança daí decorrente, não deverá impedir o docente de lecionar este conteúdo estruturante.

Neste trabalho, realçamos a particularidade dos conteúdos das ARE, a pertinência da sua abordagem e a urgência do cumprimento das diretrizes curriculares vigentes, para a estruturação de uma intervenção educativa coerente e integrada.

Analisando, os conteúdos programáticos do PNEF relativos à Dança, procuramos compreender a recetividade de professores e alunos na abordagem desta matéria de ensino de escolas da Região Autónoma da Madeira, do concelho Funchal.

Decorrente da identificação de fatores que se constituem como constrangimentos na abordagem dos conteúdos de Dança nas aulas de EF, refletimos acerca estratégias didáticas para a operacionalização das linhas orientadoras do PNEF referentes à matéria de Dança.

Objetivos

São, assim, objetivos deste trabalho: 1 - Clarificar a pertinência das atividades rítmicas expressivas (ARE) em contexto escolar; 2 - Identificar a organização das ARE no currículo formal; 3 - Analisar as vivências e refletir as dificuldades na abordagem das ARE no currículo real; 4 - Sugerir formas de intervenção pedagógico/didáticas das ARE na disciplina de EF.

II) DESENVOLVIMENTO

O ensino das ARE na EF

No PNEF, documento que orienta a intervenção do professor, verificamos que as Atividades Rítmicas Expressivas (ARE) estão presentes desde o ensino básico até ao ensino secundário, como matéria nuclear. É proposto ainda a abordagem dos conteúdos de Danças Tradicionais, Danças Sociais, Aeróbica, assim como de outros possíveis tipos de dança, no lote de matéria alternativas.

A sua inclusão no lote de matérias nucleares expressa uma intencionalidade clara por parte dos autores dos PNEF, atribuindo-lhe uma valoração diferenciada de outras matérias que são incluídas no conjunto de matérias alternativas e por esse motivo opcionais (Badminton, Canoagem, Corfebol, Corridas de Patins, Hóquei em Patins, Jogo do pau, Judo, Montanhismo/Escalada, Natação, Orientação, Ténis de mesa, Ténis, entre outros).

Por outro lado, a matéria de Dança, no programa dos diferentes níveis de ensino, surge de forma individualizada, isto é, no Ensino Básico, integra a disciplina de Expressão Físico-Motora no Bloco 6, designado de Atividades Rítmicas Expressivas-Dança, enquanto que no Ensino Secundário, integra a Categoria E. Ou seja, Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira (2001c), organizaram os programas de forma a que a matéria de Dança fosse sempre elegível para ser lecionada nos diferentes níveis de ensino. Desta forma e independentemente do carácter flexível que é inerente aos programas, os seus autores parecem ter procurado assegurar que a abordagem da Dança estaria sempre garantida numa perspetiva curricular longitudinal.

Em situação alguma está prevista, nos programas de EF, a seleção de outra matéria em substituição de Dança. No entanto, o PNEF, no Ensino Secundário, explora e refere essa possibilidade para outras matérias, sendo possível escolher em algumas categorias de entre duas matérias, como por exemplo entre Ginástica e Atletismo ou escolher dois desportos coletivos do leque de desportos que compõem a Categoria A (Futebol, Voleibol, Basquetebol, Andebol).

A leitura atenta dos programas revela claramente que em situação alguma será possível o docente de EF deixar de lecionar, em todos os níveis de ensino, os conteúdos de Dança, alegando encontrar suporte pedagógico na organização curricular e no PNEF.

Durante o processo formativo, as Atividades Rítmicas Expressivas - Dança oferecem aos alunos uma diversidade de conhecimentos e experiências através de diferentes estilos de dança, nomeadamente, Dança, Danças de Sociais, Danças Tradicionais e ainda, Aeróbica. No entanto, verifica-se um cuidado na introdução progressiva destes conteúdos, sendo privilegiada no PNEF, a componente geral de Dança que está presente desde o Ensino Básico até ao Secundário. Os restantes conteúdos são introduzidos

por fases e sempre após uma abordagem generalista e estruturante de conhecimentos. Desta forma, possibilita-se que os alunos usufruam de um conjunto de experiências formativas abrangentes ao longo do Ensino Básico, que lhes permitirá adquirir não só um vocabulário corporal diversificado e plástico, como também desenvolver uma atitude recetiva e emocionalmente competente, que suporta e estimula um processo de socialização progressivo, maduro e corretamente integrado, possibilitando, concomitantemente, o despontar da noção estética, criativa e empreendedora.

A abordagem precoce de alguns conteúdos de Dança, não respeitando as orientações expressas no PNEF, poderá ser um fator inibidor do potencial criativo dos alunos, pois a padronização do movimento, que é benéfica e estimulante numa etapa de maior desenvolvimento e maturidade, nas idades mais baixas pode levar à repetição sistemática e à reprodução pura de movimentos em coreografias estandardizadas e pré-definidas, inibindo o potencial criativo, inerente à criança.

A consulta dos programas dos diferentes níveis de ensino é fundamental para que o professor de EF perceciona a lógica de estruturação dos diferentes conteúdos e possa ajustar a sua intervenção numa lógica de complexidade progressiva, respeitando sempre o nível de maturidade e experiência dos seus alunos.



Figura 1 – Documentos a consultar

O objetivo da Dança na escola não é a excelência do movimento traduzido numa performance artística e concertizada em momentos específicos de espetáculo. Ela é educação através do movimento expressivo de carácter artístico, é a valorização da forma, da expressão, do sentimento, da estética, da criatividade, da relação. Por este motivo a sua presença no seio da EF ainda se traduz por alguma insegurança e resistência por parte dos docentes de EF e a sua abordagem ainda se reveste de algum preconceito.

Estudo

De forma a podermos compreender as vivências da matéria de ARE e as dificuldades sentidas por professores e alunos do 3º ciclo e secundário, na sua abordagem, fizemos dois estudos. O primeiro, Estudo 1, dirigido a professores, e o segundo, Estudo 2, dirigido a alunos.

Material e Métodos*Amostra*

Na seleção da amostra utilizou-se uma metodologia não aleatória, ou seja, um método de carácter intencional que permitiu realizar um estudo rápido e com poucos custos. No período de três semanas, foram distribuídos e recolhidos questionários aos professores e alunos que se disponibilizaram para o efeito. De forma a agilizar todo o processo, a logística ficou a cargo dos professores estagiários de cada escola e ou seus orientadores de Estágio.

Estudo 1

Considerando os objetivos traçados, foi definido o grupo de estudo, professores de EF a lecionar nas escolas com Estágio Pedagógico. Foram inquiridos 44 professores de EF da Região Autónoma da Madeira, concelho do Funchal, sendo 28 do sexo masculino e 16 do sexo feminino. Para efeitos de análise estatística consideraremos a amostra recolhida numa 1ª fase em 2016 (33 professores, 17 (51,5%) do género masculino e 16 (48,5%) do género feminino).

Estudo 2

A amostra total deste estudo corresponde a um total 583 sujeitos de ambos os sexos (273 rapazes e 307 raparigas), com idades compreendidas entre os 12 e os 21 anos ($15,15 \pm 1,67$ anos), estudantes do 3º Ciclo e Secundário da rede de ensino público da Região Autónoma da Madeira. Este estudo integra dados de uma 1ª fase (2016) e de uma 2ª fase (2018). A amostra da 1ª fase corresponde a 159 alunos, (65 (41,4%) do género masculino e 92 (57,1%) do género feminino).

*Instrumentos**Estudo 1*

Foi utilizado um questionário sobre a Abordagem das ARE nas aulas de EF, adaptado do estudo realizado por Brito, Carvalho & Correia. (2016), tendo sido acrescentadas mais algumas opções em resposta já existentes e incluídas outras questões perfazendo um total de sete questões (Anexo 1). Os participantes no estudo responderam às seguintes questões: (1.) *Enquanto professor de EF, costuma lecionar atividades Rítmicas e Expressivas (ARE) nas suas aulas?*; (1.1.) *“Se não leciona ARE, indique os motivos pelos quais não o faz?”*; (1.2.) *Se não costuma lecionar ARE nas suas aulas, diga-nos do que necessitava para que passasse a abordar?;*(1.3.) *“Se costuma lecionar ARE nas suas aulas diga-nos, em média, quantas aulas utiliza na abordagem desta matéria de ensino?”*; (1.4.) *Se já lecionou ARE nas suas aulas, diga-nos quais as dificuldades que sentiu?*; (1.5.) *Se já lecionou ARE nas suas aulas, que Estilos de ensino utilizou?*; (1.6.) *Na lecionação das ARE, identifique as medidas operacionais que utiliza?*.

Estudo 2

Foi aplicado um questionário sobre a abordagem das ARE nas aulas de EF, adaptado do estudo realizado por Brito et al. (2016), tendo sido acrescentadas mais algumas opções em resposta já existentes e incluída uma outra questão, perfazendo um total de 5 perguntas tendo a primeira, duas alíneas (Anexo 2). Os participantes no estudo responderam às seguintes questões: (1.) *Ao longo do seu percurso de escolaridade nas aulas de EF, alguma vez abordou a matéria de ensino de Atividades Rítmicas e Expressivas - Dança?*; (1.1) *Indique que conteúdos abordou?*; (1.2.) *Diga-nos em que ano(s) de escolaridade e número de horas despendidas?*; (2.1) *Se teve Atividades Rítmicas e Expressivas - Dança nas aulas de EF, diga-nos o que achou?*; (2.2) *Diga-nos o que gostaria de aprender ou aprofundar com a matéria de Atividades Rítmicas Expressivas – Dança?*; (3.) *Se nunca abordou as Atividades Rítmicas e Expressivas – Dança nas aulas de EF, gostava de ter essa experiência?*; (3.1.) *Se gostava de abordar esta matéria, indique-nos os motivos;* (3.2.) *Se não gostava de ter Atividades Rítmicas e Expressivas, indique-nos por que motivos.*

Procedimentos Estatísticos

Numa fase inicial, fez-se uma análise exploratória dos dados de forma corrigir possíveis erros.

Na caracterização das amostras, utilizou-se a análise descritiva (frequência, média, desvio padrão, máximo e mínimo). O teste de qui-quadrado foi utilizado para identificar independência entre variáveis

qualitativas ordinais. Foi aplicada ainda Anova Multivariada para determinar efeitos de interação entre ano de escolaridade e género.

O tratamento estatístico foi desenvolvido no software SPSS 24.0, e o nível de significância adotado foi de 5%.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Estudo 1

Quando inquiridos se abordavam a ARE nas suas aulas de EF, constatamos que 60,7% dos professores do género masculino respondem afirmativamente a esta questão e 60% das professoras também o fez. Comparando estes resultados com os dados recolhidos em 2016, constatamos que houve um aumento de docentes do género masculino a abordar as ARE nas suas aulas, registando-se um aumento percentual de 7,8% de 2016 para 2018. No caso das professoras, os dados evidenciam um pequeno decréscimo na abordagem destes conteúdos de 2016 para 2018.

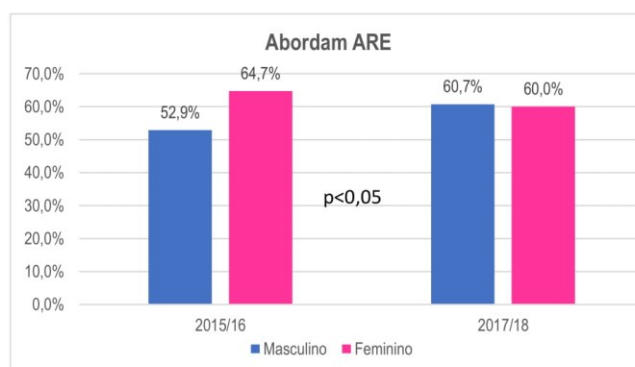


Gráfico 1. Professores de EF que abordam ARE nas aulas

Apesar da tendência para um aumento progressivo de professores de EF que lecionam ARE nas suas aulas, estes valores revelam a necessidade de uma reflexão profunda por parte da classe docente pois revelam claramente que os principais agentes do processo ensino aprendizagem na disciplina de EF não estão a cumprir as orientações explanadas no PNEF. Um estudo levado a cabo por Teixeira e Robalo (1999), com o objetivo de caracterizar a situação do ensino da Dança nas escolas do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico do distrito de Lisboa, verificou que a mesma era lecionada em menos de metade das Escolas do Ensino Básico.

A média de idades dos professores que abordam a matéria de ARE nas suas aulas é de 42,8, enquanto que a média de idades daqueles que não o fazem, é de 47,57, logo superior. De assinalar uma maior variabilidade das idades entre os docentes que reportam não abordar as ARE.

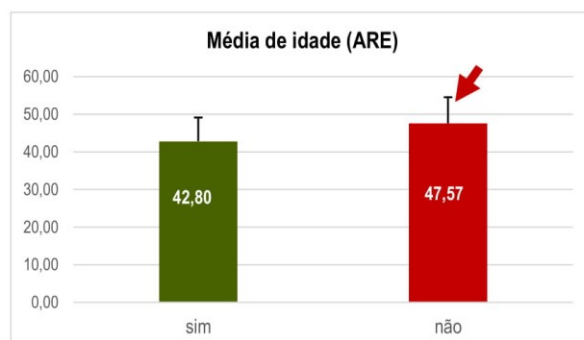


Gráfico 2. Média de idades dos professores e a abordagem das ARE

Procurámos verificar se a experiência profissional dos docentes tinha influência na abordagem ou não das ARE. Verificámos que não existe associação entre os anos de docência e a lecionação das ARE ($\chi^2=7,281$; $p<0,05$). Ou seja, tanto temos docentes com poucos anos de serviço a lecionarem as ARE nas suas aulas, como temos professores experientes. Igual situação ocorre no grupo de professores que não lecionam estes conteúdos. Logo, daqui decorre que a experiência profissional não é preditor de uma maior predisposição para a abordagem das matérias de ensino nem, pelo contrário, é condicionador.

Considerando que a formação inicial dos docentes poderá de alguma forma influenciar a lecionação das ARE, e sabendo que os docentes formados na Universidade da Madeira têm, no seu currículo universitário, duas unidades curriculares semestrais onde são abordados diferentes conteúdos de Dança (1º ano do 1º ciclo – Estudos Práticos III - Dança, e 1ºano do 2ºciclo - Didática da Educação Física e Desporto IV), procurámos verificar se existia associação entre a instituição de formação de base (UMa ou Outra), e a lecionação das ARE. Os dados recolhidos revelam que não existe associação entre estes dois itens ($\chi^2=1,075$; $p=0,300$). Desta forma, constatamos que o facto de os docentes terem tido vivências variadas na sua formação universitária, não assegura que irão, mais tarde, abordar os conteúdos de Dança, enquanto profissionais do sistema educativo.

Estes resultados parecem, assim, evidenciar que a abordagem dos conteúdos ARE, para estar garantida, todo um leque de experiências anteriores, desde a formação Pré-Escolar, deverá ter sido assegurado.

Quando solicitamos aos professores que não abordam as ARE, que nos indiquem o motivo porque não o fazem, constatamos que os docentes selecionam primeiramente a opção, de que esta *Não é uma matéria essencial*, e ainda, por terem *Dificuldades em identificar os conteúdos específicos das ARE*.

Quadro 1. Motivos para não lecionar ARE nas Aulas de EF.

Se não leciona ARE, indique quais os motivos pelos quais não o faz?

	Não Abordam	
	Média	DP
Formação	3,03	2,31
Não é uma matéria essencial	5,10	2,20
Matéria não selecionada pelo grupo	4,27	2,49
Dificuldades em adaptar os conteúdos do PNEF	4,53	2,00
Dificuldades em motivar a turma	4,00	1,72
Dificuldades em organizar a turma	4,93	1,70
Dificuldades em relação música-movimento	3,73	2,10
Dificuldades em identificar os conteúdos específicos da ARE	5,00	2,42

Estes dados são extremamente interessante e revelam que os professores atribuem uma valorização educativa baixa a esta matéria de ensino, facto este que não encontra suporte, nem nas orientações curriculares, nem no PNEF. Ou seja, é uma valorização baseada numa análise pessoal e individualizada e por esse motivo nada fundamentada e frágil.

A escolha seguinte a que é atribuído maior peso nas opções dos docentes, prende-se com questões técnicas, evidenciando assim que os professores que não lecionam nas suas aulas de EF os conteúdos específicos das ARE, sentem dificuldades que poderão ser causadoras de insegurança. Aqui, assume primordial importância a formação contínua de docentes, para dar resposta às lacunas formativas ou às dificuldades específicas de cada docente. Estudos realizados por Castro (2007) e Brito et al. (2016), revelam que um elevado número de professores não aborda esta matéria nas aulas de EF, por terem dificuldades na operacionalização e adaptação dos conteúdos específico de ARE ao nível de aprendizagem dos alunos.

Os motivos menos escolhidos pelos docentes que não lecionam os conteúdos de Dança, e com valores mais baixo, encontra-se a *Formação*, seguido das *Dificuldades em relação música-movimento*. Este facto não deixa de ser curioso, pois, se por um lado se reconhece a existência de dificuldades específicas em lidar com os conteúdos próprios desta matéria de ensino, por outro, o item *Formação* é o que obtém

valores mais baixos nas opções dos docentes. Ou seja, não consideram que a formação seja o motivo mais determinante para que não abordem a matéria de Dança, parecendo evidenciar que não é por falta de formação que os docentes não lecionam a matéria de ARE nas suas aulas. Ora, sendo a formação a forma mais eficaz de ajudar os docentes na superação das diversas dificuldades enumeradas, pode isto indicar que os mesmos não venham a aderir a iniciativas formativas que surjam neste âmbito.

Foram analisados diferentes estudos por, Silva, Alcântara, Liberali, Netto, & Mutarelli (2012), de forma a compreenderem porque os profissionais de EF têm dificuldades em lecionar o conteúdo da dança nas suas aulas, tendo constatado que a falta de afinidade com a matéria, o preconceito, a formação insuficiente ou inexistente, ou seja, falta de preparação e conhecimento e a falta de instalações e materiais, estão na base destas dificuldades.

Quadro 2. Dificuldades sentidas por professores que lecionam ARE

Se já lecionou ARE nas suas aulas, diga-nos quais as dificuldades que sentiu?

	Média	DP
Formação Insuficiente	3,44	2,35
Falta de motivação	4,87	2,15
Recursos espaciais pouco adequados	5,08	2,33
Dificuldade em aceder a material didático específicos e de fácil aplicação	4,05	2,16
Dificuldade em operacionalizar os conteúdos do PNEF	3,28	1,79
Dificuldades em motivar a turma	5,28	1,83
Dificuldades em organizar a turma	4,42	2,18
Dificuldades na relação música-movimento	3,70	1,69

Temos consciência que muitos dos professores que abordam Dança nas suas aulas, o fazem apesar de terem dificuldades na lecionação deste conteúdo. Por esse motivo, solicitámos que seriassem as opções apresentadas, de forma a podermos compreender quais as dificuldades mais prementes

De notar que estes professores atribuem maior valoração à *Dificuldade em motivar a turma*, seguido da dificuldade sentida com *Recursos espaciais pouco adequados*. Verificamos, pois, que as questões aqui referidas se situam no âmbito pedagógico/didático e que, de alguma forma, podem ser atenuadas através de uma reorganização da intervenção pedagógica e com uma utilização rentável e criativa dos espaços existentes nas escolas. Consideramos, pois, que este será um aspeto com uma resolução relativamente fácil, dado que os conteúdos de Dança podem ser vivenciados em espaços abertos, reduzidos e até mesmo com piso diversificado. Para isto, o professor deve de se libertar das amarras que o ligam a um

único espaço de atuação, que normalmente são os campos desportivos (Wos, 2011), e reinventar a utilização dos mesmos de forma a responder aos objetivos formativos dos seus alunos. Os espaços escolares devem, então, ser encarados numa perspectiva de polivalência educativa, criadora de oportunidades significativas para os alunos.

Não querendo com isto dizer que a matéria de Dança deva ser negligenciada ou marginalizada para espaços menos adequados ou nobres das escolas, reafirmamos que este facto não deverá nunca ser motivo e justificação para a não abordagem da Dança.

Quando se questiona os professores que habitualmente lecionam ARE nas suas aulas, sobre o número de aulas que, em média, são utilizadas na abordagem desta matéria de ensino, constatamos que, sensivelmente, 1 em cada 2 abordam estes conteúdos em 6/7 aulas (50%), 26,1% em 8/9 aulas, 21,7% em 4/5 aulas e 2,2% em 10 ou mais aulas. Os dados parecem revelar que o número de aulas despendido pelos professores para este conteúdo é inferior ao número de aulas que são utilizadas para as restantes matérias de ensino. Senão vejamos, as unidades didáticas das diferentes matérias nucleares, são constituídas habitualmente por 10/12 aulas, número este superior ao aqui referido. Somente 28,3% dos docentes inquiridos aborda os conteúdos de Dança num número de aulas semelhante ao número dispensado para as restantes matérias de ensino de carácter nuclear. No estudo realizado por Robalo e Teixeira (1999), foi igualmente detetado que a carga horária anual para o ensino da Dança é muito reduzida.

Relativamente aos docentes que reportam lecionar ARE, indicam que utilizam frequentemente o estilo de ensino por imitação (50%), por comando (46,6%), tarefa (70%) e descoberta guiada (50%). A utilização diferenciada dos vários estilos de ensino poderá ser indicador de alguma segurança na adequação da intervenção pedagógica em função do processo ensino aprendizagem. No entanto, dada a abrangência da questão, não nos é possível aferir desta realidade sem a devida contextualização.

Este será um fator que merece reflexão. Se por um lado os estilos de ensino mais interventivos e orientadores podem sugerir menor autonomia por parte do aluno, o certo é que estes são estilos de ensino tradicionalmente utilizados no processo ensino/aprendizagem dos conteúdos de Dança, permitindo a visualização imediata do modelo, e a orientação concomitante da ação motora do aluno. Esta situação é bem visível, por exemplo, aquando da contagem dos tempos durante o aquecimento (barras de chão e de centro), durante as sequências de movimento, ou durante o trabalho coreográfico. Por outro lado, se a utilização dos estilos de ensino que promovem mais autonomia, podem sugerir que os alunos já dominam os processos básicos, permitindo que o professor supervisione o trabalho do aluno e oriente o processo criativo na composição coreográfica, o certo, é que, frequentemente, constatamos

que os professores menos experientes e inseguros nos conteúdos desta matéria de ensino, recorrem a estas estratégias como forma de delegar as funções educativas no aluno que ainda não tem conhecimentos nem as bases técnicas e relacionais que lhe permitam progredir sem a orientação próxima que ainda lhe é tão necessária.

Estas situações originam frequentemente desmotivação e criam resistências na abordagem futura dos conteúdos de Dança, pois os alunos sentem-se incapazes de responder adequadamente aos desafios colocados pela parca vivência e experiência do ato de dançar e criar. Não nos esqueçamos que a maioria dos alunos não tem oportunidade de vivenciar estes conteúdos ao longo da sua formação e que nas poucas experiências que por vezes têm, pouco recebe do professor, que opta por delegar no aluno a responsabilidade educativa que lhe cabe. Não podemos solicitar ao aluno aquilo que não damos em contexto de aula. Num estudo realizado por Sousa (2011), os alunos classificavam a experiência da abordagem da Dança como sendo desagradável, realçando como principais fatores que levavam a esse desagrado, ritmos pouco conhecidos, medo de errar, timidez ou estar com o colega do sexo oposto.

De forma a superar alguma das dificuldades que o professor possa sentir na lecionação das aulas de ARE, existem algumas medidas de fácil implementação e operacionalização que estão referenciados no PNEF, nomeadamente a possibilidade de professores da mesma escola poderem lecionar uma dada matéria de ensino em simultâneo ao conjunto das duas turmas, partilhando o espaço e apoiando-se mutuamente na função educativa ou, de fazerem permuta de turmas que tenham horários simultâneos, de forma a que cada professor ficará responsável pela lecionação de um determinado conteúdo, rentabilizando-se assim o processo ensino/aprendizagem.

Quando questionados sobre a adoção destas medidas operacionais, verificamos que predominam a lecionação de ARE nas turmas que lhes foram atribuídas (59,4%), sendo que a lecionação em simultâneo com outro professor, envolvendo o conjunto das turmas, é muito frequente em 15,6% dos inquiridos, e a permuta de turmas entre professores, ficando o colega responsável por lecionar a matéria de ARE, é frequentemente utilizado por 12,5% dos professores, enquanto que a permuta, ficando o inquirido responsável pela lecionação das ARE, é utilizada em 9,4%.

Ou seja, apesar de um elevado número de professores não lecionar os conteúdos de Dança e referir ter dificuldades específicas nesta matéria de Ensino, não são esgotados todas as situações pedagógicas e organizacionais, que estão previstas no PNEF e que são passíveis de serem utilizadas. Estas seriam uma forma célere de responder eficazmente aos desafios educativos colocados ao professor de EF, promovendo-se, assim, formas de cooperação e de interajuda eficazes, dentro do grupo de disciplina, que certamente desencadeariam dinâmicas empreendedoras e progressivamente mais abrangentes.

Estudo 2 (Alunos)

Quando inquiridos sobre a prática de ARE nas aulas de EF (EF), 47,7% dos alunos reporta nunca ter abordado esta matéria na EF e 52,3% referem já ter abordado.

Realizando uma comparação com os dados recolhidos por Castro em 2007, verificamos um aumento de alunos a abordar ARE, de 35,5% para os 52,3%, o que poderá ser um indicador positivo, pois indica que houve um aumento de alunos a experienciarem aulas de Dança. Outros estudos revelam percentagem mais interessantes, nomeadamente um estudo de 2004 dirigido a alunos de 2º e 3º ciclos, realizado por Matos, revela que cerca de 84% dos alunos inquiridos referia já ter vivenciado as ARE.

Analisando se a abordagem das ARE depende do género dos alunos, constata-se, não existirem diferenças na abordagem da matéria de ARE entre géneros ($X^2= 2,978$; $p=0,084$) (48,6% no sexo masculino vs 55,7% no sexo feminino). No entanto, verifica-se associação de ano de escolaridade e a abordagem das ARE ($X^2=18,703$; $p<0,001$), sendo a percentagem de alunos que reporta ter abordado as ARE superior no ensino secundário (57,7%) comparativamente ao 3ºciclo (37,6%) (Gráfico 1).

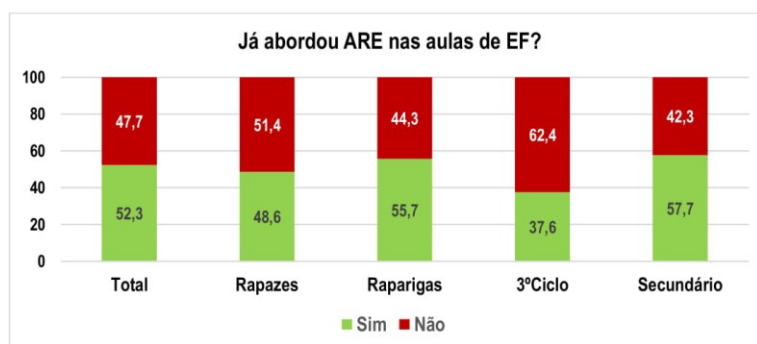


Gráfico 3 - Já Abordou ARE nas aulas de EF?

Numa análise ao percurso escolar, verifica-se que é nos ciclos de ensino mais elevados (3ºciclo e secundário) que os alunos reportam em maior número ter abordado as ARE nas aulas de EF (gráfico 4). Apenas 1% dos participantes reportou ter abordado as ARE na EF em todos os ciclos de ensino, durante o seu percurso escolar. Ou seja, a 99% dos alunos inquiridos, o sistema educativo em geral, e os seus agentes educativos, em particular, não disponibilizaram a estas crianças todas as oportunidades formativas previstas no currículo, privando-os assim de um conjunto de experiências formativas determinantes para o seu processo de desenvolvimento.

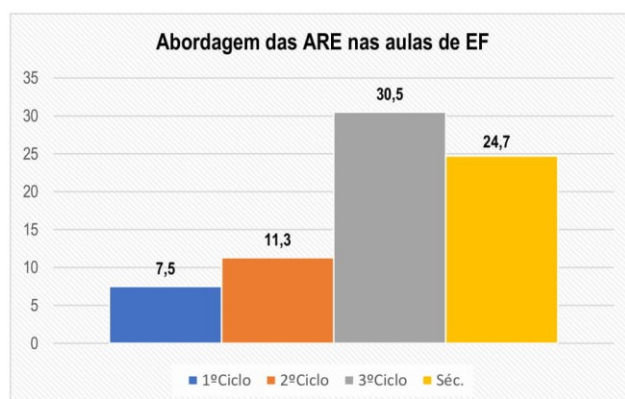


Gráfico 4 – Abordagem das ARE nas aulas de EF

Estes dados parecem, pois, indicar que esta matéria de ensino é negligenciada no decorrer do ensino básico, vindo a ser abordada, em alguns casos, mais tarde no final do 3º ciclo.

Ferreira e Wos (2015), referem que, nesta altura, a Dança tem um papel importante, pois é quando grande parte dos alunos entram na puberdade. Razão pela qual alguns professores decidem abordá-la no 3º ciclo, na transição para o Secundário.

Dos conteúdos abordados na matéria de ARE, destacam-se os conteúdos de dança reportado por 43,6% dos inquiridos, seguindo-se as danças sociais (12,5%), as danças populares portuguesas (11,1%), a aeróbica (11,0%) e outras (como hip-hop e zumba) (4,5%) (gráfico 5). Entre géneros, não se verificam diferenças entre a proporção de sujeitos do sexo masculino e feminino, que reportam ter abordados os conteúdos de dança, danças populares portuguesas, danças sociais e aeróbica ($p > 0,05$). Contudo, os estudantes do secundário reportaram em maior proporção abordarem os conteúdos de dança (47,4% vs 33,1%) ($X=9,537$; $p=0,002$), danças tradicionais portuguesas (14,6% vs 1,9%) ($X=18,512$; $p < 0,001$) e sociais (15,5% vs 4,5%) ($X=12,752$; $p < 0,001$) comparativamente aos participantes do 3º ciclo.

Os dados recolhidos vão de encontro com a estruturação dos conteúdos de ARE proposta no PNEF, onde o conteúdo estruturante e longitudinal é o de Dança, sendo que os restantes (Danças sociais, populares portuguesas e aeróbica) só surgem mais tarde na organização curricular, pelo que se compreende o seu menor índice de abordagem referido pelos inquiridos.

A organização de conteúdos na matéria de ARE, revela a intenção de proporcionar ao aluno um conjunto de experiências coerentemente estruturadas, de forma a que este possa beneficiar de uma formação

robusta e integrada ao longo da escolaridade, não tendo qualquer intenção de diferenciação valorativa destes mesmos conteúdos. Não existe um estilo melhor ou pior do que outro, estes, devem ser integrados no processo de ensino aprendizagem de acordo com o nível dos alunos e dos objetivos educativos traçados, devendo o professor ser criativo e sensível na abordagem da matéria de ensino de Dança nas suas aulas. Cabe a cada professor inovar nas suas aulas de EF e, assim, contribuir para que a matéria de ensino Dança passe a ser bem aceite pelos alunos. (Lisboa, 2012)

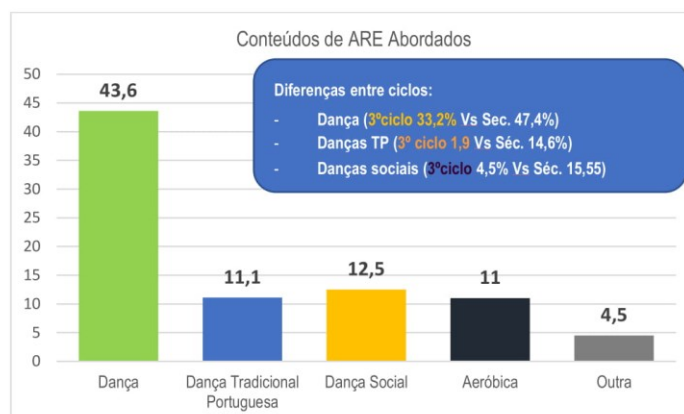


Gráfico 5 – Conteúdos de Are Abordados

Quando inquiridos os participantes sobre as competências e conhecimentos desenvolvidos nas ARE, destacam-se as respostas, *Conseguir realizar movimentos ao som da música* ($3,78 \pm 1,13$), *Fiquei com mais conhecimentos sobre a dança* ($3,56 \pm 1,13$), *Aprendi a contar os tempos musicais* ($3,41 \pm 1,34$) (gráfico 6).

Nota -se que estes dados vêm ao encontro dos dados recolhidos por Ferreira e Wos (2015), onde referem que os alunos mencionam que a Dança permitiu desenvolver o ritmo, a cultural musical e melhorar a expressão corporal e ambos os géneros. Tresca e de Rose (2000), compararam um grupo de alunos que teve oportunidade vivenciar aulas de dança com outro que não participou, e apuraram que aqueles que abordaram Dança nas suas aulas, tiveram mudanças ao nível do ato confiança, da socialização, melhoria da capacidade crítica, do ânimo, bem como mudanças ao nível dos aspetos motores, cognitivo, e afetivo-social.

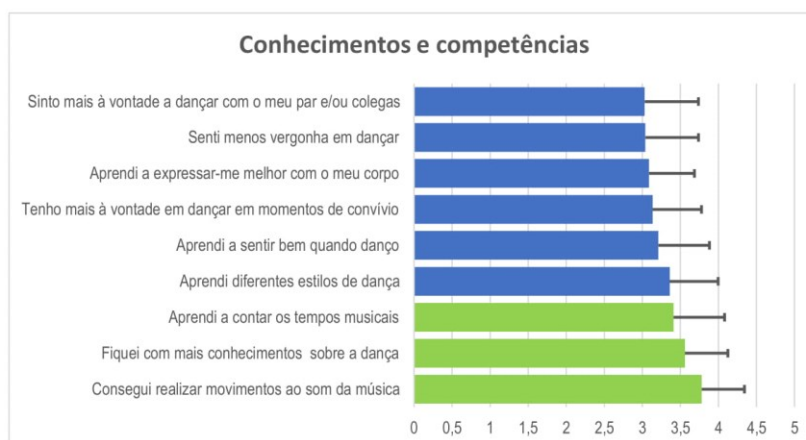


Gráfico 6 - Conhecimentos e competências

Entre géneros, constata-se diferenças na relevância que atribuem ao desenvolvimento de competências e conhecimento através das ARE, sendo que, em média, o sexo feminino atribui maior importância aos fatores, *Conseguir realizar movimentos ao som da música*, *Sinto mais à vontade em dançar com o meu par e/ou colegas* e, *Tenho mais à vontade em dançar em momentos de convívio* (tabela 1).

De igual modo, constata-se que os participantes do Secundário reconhecem, em média, um maior desenvolvimento das seguintes competências e conhecimentos: *Contagem de tempos musicais*, *Aprofundamento de conhecimento sobre dança*, *Aprendizagem de diferentes tipos de danças*, *Realização de movimentos ao som da música*, *Sentir-se bem quando dança* e *Menor vergonha quando dança*, comparativamente aos participantes do 3º ciclo ($p < 0,05$) (quadro 3). Não se verificou qualquer efeito de interação entre sexo e ano de escolaridade, nas competências e conhecimentos avaliados ($p > 0,05$).

Constatamos, pois, que os alunos que tiveram oportunidade de vivenciar, no seu processo formativo, os conteúdos de ARE, estruturados no contexto da EF, reconhecem a aquisição de competências cognitivas, técnicas e socio afetivas, específicas desta área do conhecimento, capacitando-os para integrarem e intervirem de forma pertinente, enquanto cidadãos de pleno direito, numa sociedade relacional e dinâmica. Tal facto vem enfatizar a pertinência da abordagem das ARE em contexto educativo. São vários os autores que, tal como Ferreira e Wos (2015), realçam que através da Dança, é possível melhorar o nível de socialização, perder a timidez e apreender a ser mais divertido, melhorar o nível dos movimentos/técnica, melhorar o nível de controlo motor e coordenação dos movimentos e ficar a conhecer um pouco melhor a cultura musical.

Quadro 3 - Conhecimentos e competências entre género e ciclo de ensino

	Masculino (n=134)		Feminino (n=171)		p		
	3ºciclo	Secundário	3ºciclo	Secundário	Sexo	AE	S*AE
Aprender a contar os tempos musicais	2,44+1,16	3,49+1,29	3,09+1,49	3,60+1,30	0,082	0,000	0,259
Fiquei com mais conhecimentos sobre a dança	3,22+1,16	3,62+1,08	3,53+1,29	3,58+1,12	0,380	0,009	0,291
Aprender diferentes estilos de dança	3,56+1,28	3,45+1,18	2,88+1,36	3,37+1,30	0,655	0,002	0,915
Consegui realizar movimentos ao som da música	3,33+1,30	3,67+1,20	3,81+1,20	3,94+0,98	0,014	0,004	0,091
Senti menos vergonha em dançar	2,30+1,35	3,08+1,34	2,78+1,74	3,22+1,32	0,171	0,003	0,744
Aprender a sentir bem quando danço	2,33+1,36	3,07+1,36	3,22+1,52	3,49+1,21	0,146	0,025	0,562
Aprender a expressar-me melhor com o meu corpo	2,63+1,03	3,038+1,13	2,87+1,41	3,24+1,23	0,344	0,093	0,927
Sinto mais à vontade a dançar com o meu par e/ou colegas	2,33+1,47	3,03+1,37	3,06+1,65	3,16+1,35	0,603	0,055	0,074
Tenho mais à vontade em dançar em momentos de convívio	2,31+1,01	3,05+1,28	3,13+1,46	3,34+1,26	0,025	0,057	0,283

Relativamente aos alunos que não abordaram ARE mas que gostariam de o fazer, referem como motivos, *É uma matéria de ensino interessante, Gostava de saber dançar diferentes estilos de dança, Gostava de expressar-me melhor através de movimentos e Dançar deixa-me bem-disposto(a)* (quadro 4).

De realçar a valorização de motivos com forte componente expressiva e emocional, que assumem uma particularidade ímpar e de destaque na matéria de ARE no contexto da EF.

No contexto social atual, em que as questões da saúde, da condição física e do desporto, assumem particular destaque, pode ocorrer a tentação da disciplina de EF se focalizar unicamente na melhoria de níveis de atividade física, procurando melhorar progressivamente parâmetros de condição física e performances desportivas, descurando o seu papel formativo global, ao relevar para segundo plano as questões afetivas, emocionais e relacionais que as ARE tão bem trabalham e desenvolvem. Cabe, pois, ao professor de EF, a importante missão de, com a sua intervenção, contribuir para o desenvolvimento do aluno como um todo, ser socio-bio-cultural e motor, devendo para o efeito respeitar as orientações curriculares em vigor e implementar estratégias que viabilizem a abordagem de todas as matérias e ensino previstas no PNEF.

Um estudo levado a efeito por Castro, Liberali, Artaxo & Mutarelli (2011), envolvendo 115 alunos de 5/6 anos de idade, verificaram que 100 % das meninas e 89,1% dos meninos inquiridos apreciariam muito ter aulas de Dança e gostariam de ter Dança como conteúdo de EF. Pinheiro, num estudo realizado em (2012), com alunos do 7º ano de escolaridade, assinala que os alunos aludem que, se tivessem oportunidade, gostariam de abordar aulas de Dança para aprenderem estilos de dança diferentes, mostrando particular interesse para danças da atualidade, fortemente divulgadas.

Estes estudos espelham bem a receptividade de alunos de diferentes escalões aos conteúdos de Dança.

Quadro 4 – Alunos que nunca abordaram ARE mas que gostariam

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
É uma matéria de ensino interessante	1,00	5,00	4,18	0,83
Queria aprender a contar os tempos musicais	1,00	5,00	2,90	1,24
Gostava de ter mais conhecimentos sobre dança	1,00	5,00	3,83	1,00
Gostava de expressar-me melhor através de movimentos	1,00	5,00	3,89	0,99
Gostava de saber dançar diferentes estilos de dança	1,00	5,00	4,17	1,20
Queria saber realizar movimentos ao som da música	1,00	5,00	3,83	1,08
Gostava de dançar em eventos sociais	1,00	5,00	2,61	1,43
Dançar deixa-me bem-disposto(a)	1,00	5,00	3,86	1,09
Gostava de ter mais à vontade para dançar com o meu par ou colegas	1,00	5,00	3,60	1,18

Analisando os participantes que não abordaram e revelaram não querem abordar as ARE, constata-se que os estudantes indicam como principais motivos o facto de *Não é uma matéria de ensino interessante* ($3,70 \pm 1,27$), *Não considero importante saber dançar* ($3,60 \pm 1,40$) (gráfico 7).

O facto de esta matéria de ensino não ser vivenciada, tal como prevê o PNEF, desde as idades mais baixas, leva a que mais tarde as crianças sintam maior receio na sua abordagem e apresentem resistências várias. O medo de não ser capaz, de errar, e a exposição a situações de contacto físico com o sexo oposto, são fatores de insegurança e causadores de grande stress, levando a que os jovens mostrem pouco interesse e mesmo resistência quando lhe são propostas estas situações em contexto de aula.

Nesta questão, verificamos que um grande número de alunos, quer do sexo masculino, quer do sexo feminino, afirmam não querer abordar aulas de Dança. Como cita Wos (2011, p 22), "Em pleno século XXI, é no mínimo lamentável que a arte da Dança ainda tenha seu brilho ofuscado por preconceitos sexuais e sociais."

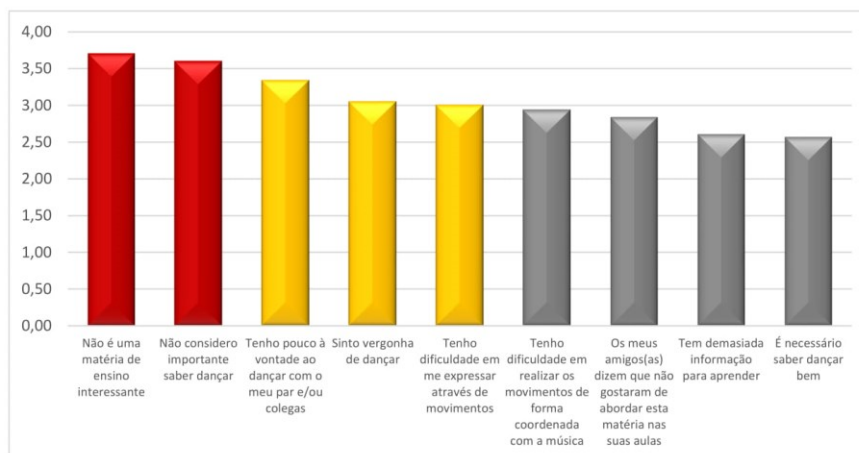


Gráfico 7 – Alunos que nunca abordaram e revelam não querer abordar

Através da análise dos dados entre as duas fases, constata-se uma diminuição da proporção de estudantes que reportam ter abordado as ARE nas aulas de EF de 62% para 49% ($p < 0,05$).

Segundo Wos (2011), é importante ultrapassar determinadas barreiras para que a Dança possa entrar, de uma vez por todas, na Escola. Assim sendo, é importante que os professores tenham cada vez mais um papel ativo nesta matéria de ensino, tentando melhorar a receptividade do aluno às ARE. “É necessário um ensino completo sobre a arte da Dança para eles verem como ela pode ajudar tanto na parte física quanto mental.” (Ferreira e Wos, 2015)

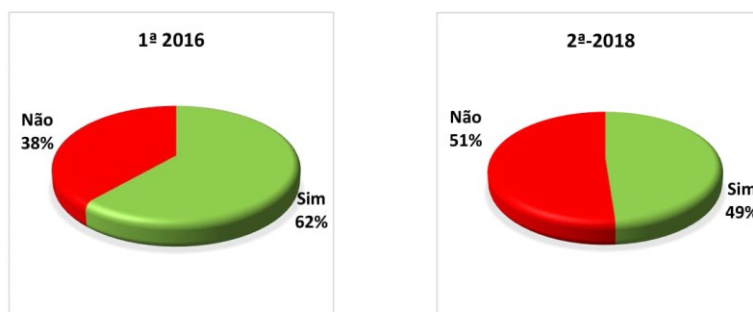


Gráfico 8 – Análise entre as duas fases

Verifica-se igualmente diferenças entre as duas fases ($p < 0,05$) relativamente à proporção de sujeitos que reportam ter abordados os conteúdos de dança (51,6% vs 40,6%), danças tradicionais portuguesas

(6,3% vs 13,0%), dança social (20,8% vs 9,4%) e aeróbica (19,5% vs 7,8%). Averiguámos que existem diferenças estatisticamente significativas entre a 1ª fase e a 2ª fase, nomeadamente no Secundário, onde verificámos que cerca de 65,7% dos alunos na primeira fase dizem ter abordado dança, e na segunda fase 42,7% dizem ter abordado as aulas de dança. Podemos ainda verificar que, nas aulas de Danças Tradicionais Portuguesas, existe um aumento das aulas, ou seja, numa primeira fase 10,2% tiveram aulas de Danças Tradicionais Portuguesas e numa segunda fase, verificamos um aumento para 15,7%. Relativamente aos outros estilos, verificámos uma diminuição do número de alunos que abordaram estes estilos de dança.

O facto de se constatar um maior ênfase no conteúdo de Danças Tradicionais Portuguesas no secundário vem de encontro às orientações curriculares expressas no PNE onde este conteúdo de Dança surge como matéria alternativa. A abordagem deste estilo de Dança vem possibilitar a vivência de Relativamente o terceiro ciclo, denotamos que as diferenças entre a 1ª fase e 2ª fase são mínimas. De salientar que os alunos numa 2ª fase afirmam nunca ter abordado aulas de aeróbica.

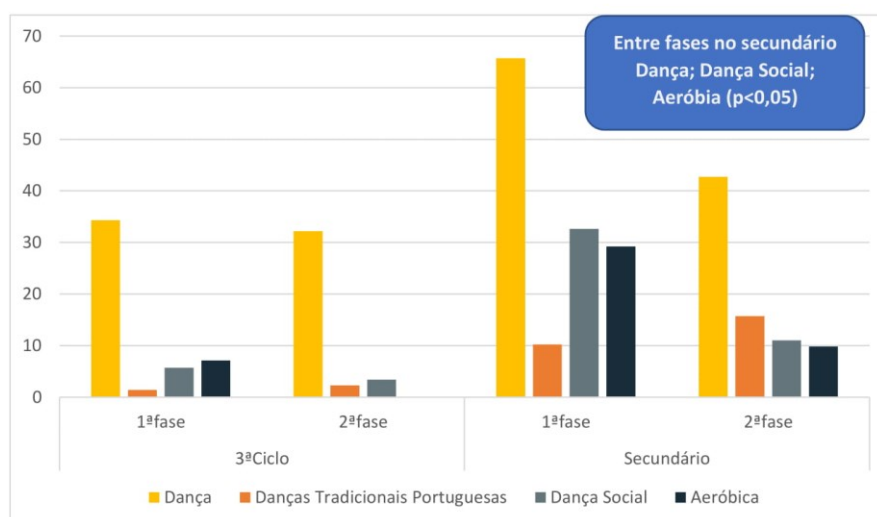


Gráfico 9 – Conteúdos das ARE abordados na EF (1ª2016 e 2ª2018)

Estratégias Didáticas

Em contexto de estágio numa escola secundária, identificamos algumas estratégias didáticas para auxílio na operacionalização dos conteúdos expostos no PNEF em alunos do ensino secundário, sem experiências educativas na matéria de ARE.

Estruturação de conteúdos

A análise dos programas dos diferentes níveis de ensino facilmente revela que ali são sugeridas categorias de movimento (passos, voltas, saltos) que estão estruturados numa lógica de complexidade progressiva e suave (PNEF, 2001). Os passos são movimentos de progressão onde ocorre uma transferência do peso dum pé para o outro, estando um dos pés sempre em contacto com o solo; as voltas são movimentos de rotação num determinado eixo, e os saltos são movimentos de progressão em que há uma fase aérea e uma receção.

Xerez (2002) considera nove categorias de ações que podem ser trabalhadas nas ARE, nomeadamente posturas, equilíbrios, gestos, voltas, saltos, passos, deslocamentos, quedas e contactos.

Partindo da conceção de Laban, propomos a exploração dos movimentos, num corpo, num tempo, num espaço e com uma dinâmica.

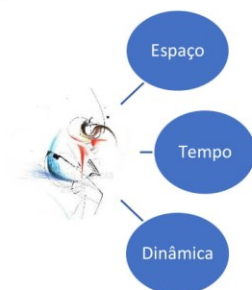


Figura 1 – Variáveis didáticas

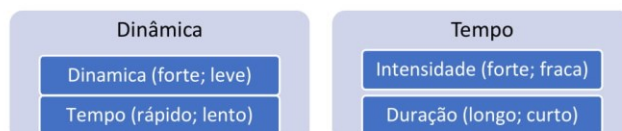
Propomos que o professor escolha um movimento básico, por exemplo o *andar*, e que o explore progressivamente no espaço, variando dimensões, planos, direções, níveis, linhas, estruturas no solo e o foco, de acordo com as sugestões apresentadas no quadro 5.

Quadro 5 – Espaço - Variáveis didáticas

Espaço	Próximo	Níveis	Inferior (sentado, deitado, de joelhos)
	Distante		Médio (em pé)
Dimensões	Pequena, Estreita		Superior (em elevação, saltos)
Planos	Larga, Ampla	Linhas no Solo	Rectas
	Frontal		Zig-Zag
	Profundo		Curvas
	Diagonais		Círculos
Horizontais	Quebradas		
Direções	Direita, esquerda		Espirais
	Diagonal esquerda	Estrutura no Solo	Espiral quadrada
	Diagonal direita		Oitos
	Baixo, cima		Variadas
		Foco	Ponto sobre o qual incidirá o olhar do executante

O mesmo se pode fazer relativamente à variável *Dinâmica*. Por exemplo, o professor trabalha o *andar* numa *dinâmica forte*, empregando muito energia na colocação do pé no chão ou realiza o movimento numa *dinâmica leve*, o movimento é realizado de forma suave. Pode ainda explorar a *dinâmica* do movimento considerando o fator tempo (quadro 6).

Quadro 6 – Variável didática Dinâmica e variável didática Tempo.



Considerando a variável *Tempo*, poderemos trabalhar o movimento numa intensidade forte ou, pelo contrário, *fraca* ou ainda variar a duração, podendo realizar o movimento a andar num tempo longo ou, pelo contrário, num tempo curto.

Trabalhando de forma variada as qualidades do movimento expressivo (*leve/pesado*, *forte/fraco*, *rápidos/lentos*, *fluidos/interrompidos*, intensidade, duração, direção) o aluno é capaz de analisar o movimento a partir destes referenciais, passa a conhecer e a utilizar algumas técnicas de execução de movimentos e é capaz de improvisar e de construir coreografias (Silva, Alves & Ribeiro, 2010).

O professor deve proporcionar diversas situações e formas de movimento que permitam que os alunos adquiram um amplo vocabulário motor e possibilite que venham a produzir sequências de movimentos nas aulas, que poderão ser transportados para uma criação coreográfica final. No ensino da Dança é necessário atender a preocupação de não exigir a um aluno para realizar uma coreografia sem antes o preparar para tal, ensinando-lhes os movimentos básicos (Hallage, T., 2008).

A Dança é particularmente gratificante pois, mais do que o ensino do movimento através do som e do ritmo, desenvolve a capacidade de interiorizar e perceber conceitos topológicos e espaço-temporais numa relação íntima com a música e a emotividade.

Na abordagem dos conteúdos de Dança, o professor deve resistir à tentação da estandardização do movimento e da reprodução pura. Neste sentido, consideram Silva, Alves, & Ribeiro (2010), ser fundamental que a abordagem da Dança, na escola, não se faça através da exposição de técnicas e conceitos, mas, pelo contrário, que o professor seja fomentador de experiências, orientando os seus alunos para uma descoberta pessoal das suas habilidades. Dado que a dança é um elemento educacional essencial do ser social, que o processo o ensino das ARE não deve ser um processo fechado de transmissão e reprodução (Marques, 1997).

Queremos com isto dizer que, apesar da necessidade de, numa primeira fase, ser necessária a repetição do movimento como forma de compreensão e apreensão da sua estrutura rítmica e especial, assim com da sua dinâmica, é fundamental que, posteriormente e de forma progressiva, se estimule os alunos a criarem forma e sequências de movimento em grupo e, nos níveis avançados, individualmente, Não descuroamos, aqui, o elevado potencial do recurso aos audiovisuais para a visualização de coreografias de diferentes estilos de Dança. Este meio, bem utilizado e devidamente refletido em contexto de aula, não só transforma a formação mais apelativa, como é extremamente eficaz na divulgação do conhecimento sobre dança, apresentando-se como um fator determinante na motivação dos alunos para o movimento dançado podendo ser uma importante fonte de inspiração e de criatividade dos alunos.

O professor deve estar preparado para intervir de forma competente e segura na sua turma, devendo ter o cuidado de refletir e experimentar todas as situações e exercícios que propõem para a aula verificando a sua eficácia e aplicabilidade.

Planeamento das aulas

O professor de EF deve planear as suas aulas de ARE tendo em consideração as características dos alunos, isto é, conhecer as suas anteriores vivências, suas necessidades, gostos e potencialidades. Deve ainda perceber a sua capacidade de agir enquanto elemento e singular, mas também enquanto elemento coletivo integrado num grupo de trabalho, com o qual estabelece uma relação de cooperação proximal, onde, frequentemente, o contacto físico e a interação motora é promovida e otimizada.

A reflexão cuidada sobre a dinâmica da turma é um fator determinante para uma intervenção educativa de sucesso e, no caso particular das ARE, assume particular destaque pela importante componente afetiva e relacional, devendo o professor, atempadamente, refletir sobre a organização da turma no espaço de aula e a estruturação de grupos de trabalho, de forma a facilitar e até potenciar o ato educativo.

A disposição dos alunos no espaço de aulas deve ter uma intencionalidade educativa clara. De acordo com os objetivos e conteúdos a lecionar, podemos organizar os alunos por géneros ou por níveis e dispor em xadrez, fila, linha ou utilizar uma organização dispersa ou em linha, pois, quando o número de alunos é reduzido podem beneficiar todos da colocação simultânea frente ao espelho.





Figura 2 – Organização especial dos alunos

A posição e movimentação do professor no espaço de aula deverá também ser objeto de reflexão antecipada. Este deve colocar-se numa posição que seja facilmente visualizada pelos seus alunos e de forma a que as suas indicações e feedbacks sejam recebidos. Nas situações práticas e após explicar claramente o que pretende, pode orientar as suas aulas de costas para os alunos (se tiver como recurso um espelho que consiga ver os seus alunos) ou de frente para os alunos trabalhando em espelho (realizando os movimentos do lado oposto).

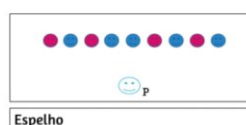


Figura 3 – Organização especial dos alunos

O professor pode ser modelo total ou parcial (simular o movimento) ou ainda utilizar um aluno proficiente para o efeito. O recurso a imagens e vídeos didáticos devidamente editados e preparados para o contexto de aula, são ainda uma ferramenta importante e de fácil utilização. O recurso a feedbacks pedagógicos (reação do professor à prestação dos alunos) de diferentes categorias, são determinantes para informar, orientar, corrigir e motivar os alunos.

Na estruturação das situações didáticas que o professor define para cada aula, é fundamental a correta seleção musical. O professor deve, antecipadamente, realizar uma pequena seleção musical que, devidamente organizada e identificada, lhe permitirá aceder à música com as características desejada. Poderá organizar pelo ritmo (rápida, intermédia, lenta) ou por estilo, (instrumental, cantada, clássica ou outros). O professor deve de utilizar géneros musicais diferentes, mas sempre ajustados as situações de aprendizagem proposta para cada aula, procurando que estes sejam um fator motivacional acrescido em contexto educativo.

Recursos

Os recursos especiais disponíveis na escola para as mais diversas matérias de ensino de EF, são igualmente utilizáveis para lecionar as ARE, praticamente na sua totalidade, pelo que desde que haja um espaço livre de obstáculos e com um piso que apresente condições de segurança, é possível abordar os conteúdos de Dança.

Atualmente são diversos e acessíveis os recursos materiais disponíveis para as aulas de Dança. Com o recurso a uma coluna portátil de pequena dimensão, mas já com uma boa projeção sonora, mesmo em espaços abertos e o acesso a dispositivos móveis, nomeadamente, o próprio telemóvel ou mp3, é possível ter todas as condições necessárias para lecionação de ARE. A possibilidade de projeção de imagens e vídeos num espaço de aula fechado, recorrendo a conteúdos de multimédia, são ainda uma mais valia que importa explorar em contexto educativo.

Estratégias de intervenção

Após a definição de objetivos e de selecionar os conteúdos, há que:

- Separar os conteúdos a lecionar pelos dias de aulas disponíveis, permitindo ao professor ter uma visão global da coerência organizacional dos mesmos.
- Optar por apresentar diferentes estilos de dança, no início de cada aula quando os conhecimentos em ARE são inexistentes ou escassos. A escolha dos estilos de Dança (Clássica e Moderna, Bollywood e Dança do Ventre, Jazz e Hip Hop outro) fica ao critério de cada professor, mas deve ter uma sequência lógica de acordo com o objetivo do professor, que poderá ser dar a conhecer a evolução dos diferentes estilos de dança ou analisar alguns dos estilos de dança mais presentes na sociedade.
- Usar, no início da parte prática da aula, exercícios lúdicos e expressivos; isto vai ajudar os alunos na sua noção corporal e na também na sua vertente relacional/social.
- Introduzir os conteúdos a ensinar em cada aula, de forma progressiva para que os alunos os possam assimilar com segurança, nunca descurando os elementos lecionados na aula anterior. Sempre que possível, o professor deve integrar os conteúdos trabalhado em pequenas frases de movimentos, sequência ou coreografia com uma complexidade progressiva.
- Reservar sempre uma parte da aula para os alunos desenvolverem pequenas sequências de movimento ou desenvolverem progressivamente a coreografia a ser apresentada no final da unidade didática. Pois, tal como está expresso no PNF, os alunos devem conseguir compor, apreciar e executar sequências de elementos da dança, através de coreografias quer individuais quer de grupo, com expressividade. (Jacinto et al, 2001c)

Para que o trabalho de criação coreográfica tenha alguma orientação, o professor poderá fornecer aos alunos algumas indicações, como aquelas abaixo expostas (quadro 7).

Quadro 7 – Indicações – coreografia de grupo

Locomotores			Relações	
Andar	Correr	Saltar	Função do espaço	Função do tempo
Deslizar	Voltas	Quedas	Diferentes sentidos	Ritmo - a 1 tempo e a 2 tempos
			Estreito e Largo	
			Proximal e Distante - Contacto	
Não locomotores			Diferentes direções	Acentuações
Fletir	Estender	Balancear	Diferentes formações	Pausas
Puxar	Empurrar	Torcer		

Níveis		
Baixo	Médio	Alto

Estas indicações, além de ajudarem os alunos no seu processo criativo, ajudam também o professor na verificação da apropriação dos conteúdos lecionados e facilitam o processo de avaliação formativo e final.

Avaliação em ARE

O processo de avaliação deve ser simples e de fácil implementação. Sugerimos parâmetros adaptados de Batalha (2004): (1) O corpo, o que faz e a qualidade do movimento produzido; (2) Relação música movimento - a capacidade de explorar o movimento com diferentes registos musicais; (3) Estruturação espacial – a capacidade de explorar adequadamente o espaço nas suas diferentes vertentes; (4) Expressividade - identificação da qualidade do movimento em termos de comunicação expressiva e relacional. Desta forma, propõe-se a utilização de uma grelha de registo de fácil utilização.

Quadro 8 – Parâmetros de avaliação.

Coreografia				Média
Corpo	Relação música/Movimento	Estruturação espacial	Expressividade	

Sugere o PNEF a promoção da autonomia, exigindo responsabilidade, a criatividade, incentivando a iniciativa dos alunos e a sociabilidade, no sentido de cooperação dos alunos. Todo o trabalho desenvolvido nas aulas, e de forma particular no trabalho criativo desenvolvido em grupo, tem por base

o cumprimento desta premissa. Os alunos trabalham nas aulas da unidade didática de ARE em grupos previamente definidos, e com a orientação do professor, que progressivamente vai promovendo e estimulando o trabalho autônomo.

Na última aula, os alunos deverão apresentar à turma e ao professor, a coreografia trabalhada em grupo. Para esta apresentação, os alunos deverão cumprir as indicações previamente entregues (quadro7).

III) CONSIDERAÇÕES FINAIS

As competências adquiridas no âmbito da vivência das ARE, numa organização curricular corretamente estruturada, para além de promover a auto-estima, desenvolver a consciência de uma corporalidade harmoniosamente integrada e estimular a descoberta do movimento como expressão criativa, torna o aluno capaz de adotar atitudes de valorização e apreciação de variadas manifestações expressivas, contribuindo diretamente para a formação de um cidadão integrado, culturalmente desperto, emocionalmente atuante e socialmente participativo.

Não é, pois, compreensível que a comunidade educativa continue indolentemente a permitir que o valor educativo das ARE, devidamente reconhecido no PNEF, seja sistematicamente negligenciado ou ignorado, comprometendo o desenvolvimento de crianças e jovens que lhe são confiados.

Identificados e analisados os motivos que estão na base das dificuldades da abordagem das ARE por parte dos professores de EF, torna-se premente encontrar formas de as ultrapassar, explorando-se, na escola e no grupo de disciplina, novas possibilidades pedagógicas, didáticas ou administrativas/ organizacionais.

Consideramos que a troca de experiências entre docentes, partilhando estratégias didáticas de fácil implementação em contexto de aula, poderão ajudar a desmistificar e a ultrapassar grande parte das dificuldades identificadas, agilizando a operacionalização das linhas orientadoras do PNEF referentes à matéria de Dança.

Os resultados obtidos neste estudo indicam a necessidade de serem criados mecanismos mais eficientes de acesso à Dança por parte dos discentes, pois a sua clara explanação e cuidada estruturação no PNEF não tem sido suficiente para que a sua implementação seja uma realidade. Por este motivo, a par com uma formação devidamente orientada e preparada para responder às necessidades específicas dos docentes, recomenda-se a continuidades deste estudo como forma de monitorização de evolução de toda esta situação, mas e essencialmente, para ajustar concomitantemente estratégias de superação dos constrangimentos encontrados na abordagem dos conteúdos de Dança nas aulas de EF.

IV) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arce, C., & Dácio, G. M. (2007). A dança criativa e o potencial criativo: Dançando, Criando e Desenvolvendo. Revista Eletrônica Aboré.
- Barreto, D. (2008). Dança: ensino, sentidos e possibilidades na escola. 3. ed. Campinas: Autores Associados,
- Batalha, A. (2004). Metodologia do Ensino da Dança. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Batalha, A., XAREZ, L. (1999). Sistemática da Dança I. Projeto Taxonómico. Faculdade de Motricidade Humana.
- Brito, S., Carvalho, L. & Correia, A., (2016). ARE em Âmbito Escolar: problemas e possíveis soluções. In Lopes, H., Alves, R., Rodrigues, A., Correia, A. & Gouveia, É. (Coord.) (2016). *Problemáticas da EF II*. Funchal: Universidade da Madeira. ISBN 978-989-8805-10-2.
- Castro, J. (2007). Dança Na Escola . Uma Abordagem ao 2º Ciclo. Monografia de Licenciatura. Madeira. Universidade da Madeira.
- Castro, M., Liberali, R., Artaxo, M., & Mutarelli, M. (2001). A socialização Da Dança Na escola. Revista de psicologia-Encontro, vol.14, nº 21
- Claro, C. P. (2012). Avaliação de um programa de dança em jovens com necessidades educativas especiais.
- Cavasin, C. R. (2003). A dança na aprendizagem.
- Correia, V. (2008). A dança na EF: contributo para a educação para a saúde na vertente da educação sexual: estudo realizado no 3º ciclo de ensino básico. Porto
- Fernandes, M. d. (2009). Dança escolar: sua contribuição no processo ensino-aprendizagem. Revista Digital - Buenos Aires nº135.
- Ferreira, T., & Wos, E. (2015). A recetividade diferentes tipos de dança pelos os adolescentes, antes e depois do crescimento: coisa de menino coisa de menina. Universidade Tuiuti do Paraná
- Gariba, Stalliviere, C. M., & Franzoni, A. (2007). Dança escolar: uma possibilidade na EF. Movimento, Porto Alegre, v.13nº2, 155-171.
- Hallage, T. (2008). Efeitos de 12 semanas de treinamento com dança aeróbica e step de baixo impacto sobre a aptidão funcional de mulheres idosas Unpublished Dissertação de mestrado. Departamento de EF, Sector de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.
- Hass, A., Carrasco, B., Bevilacqua, M., Gonçalves, A. & Ketzer, G. (2011). A percepção do bailarino de dança contemporânea sobre "ser bailarino". Revista Cena número 9. Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- Lisboa, G.(2012). A importância da dança nas aulas de EF na escola. Universidade de Brasília
- Marques, I. A. (1997). Dançando na Escola. *Motriz Revista de Educação Física*, 20-27~

- Matos, S. (2004). A Abordagem da Dança na Escola. Um Estudo do Interesse dos Alunos dos 2º e 3º Ciclos da R.A.M. Monografia de Licenciatura. Madeira. Universidade da Madeira.
- Ministério da Educação. (2001a). Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2001b). Programa Nacional de EF – Ensino Básico – 3º Ciclo (2001).
- Ministério da Educação. (2001c). Programa de EF de 10º, 11º e 12º anos – Cursos gerais e cursos tecnológicos
- Pinheiro, V. (2012). Refletindo a prática da dança no contexto da educação física no 7ª ano da escola Estadual reialina ferreria Tomaz. Universidade de Brasília
- Oliveira, Muzel, & Santos. (2014). A importância da dança na educação infantil.
- Russo, H. (2005). La Dança en la escuela. INDE publicações. 3º Edição
- Silva, A. (2004). Acerca da Prática pedagógica em Dança. In D. Tércio (Ed.), A dança no sistema educativo português (pp. 23-28). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Silva, M. C., Alcântara, A. S., Liberali, R., Netto, M. I., & Mutarelli., M. C. (2012). A Importância da Dança nas Aulas de Educação Física - Revisão Sistemática. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 38-54.
- Silva, W. F., Alves, D. S., & Ribeiro., G. F. (2010). A Dnaça nas Escolas da Rede Estadual de Ensino Fundamental na Cidade de Porteirinha/MG: Análise da Sua Aplicabilidade e Metodologias. *Educação Física em Revista ISSN*, 1-21.
- Sousa N.C.P, Caramaschi S. (2011) Contato corporal entre adolescentes através da dança de salão na escola. *Motriz, Rio Claro*; 17(4): 618-629.
- Tresca, P., & Rose, J.R. (2000). Estudo comparativo da motivação intrínseca em escolares praticantes e não praticantes de dança. *Revista Brasileira da Ciência e Movimento. Brasília v. 8 n.*, 9-13
- Teixeira, C, Robalo E. (1999) A Dança na Escola - Segundo e Terceiro Ciclos do Ensino Básico. VII Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa. Brasil. Florinópolis



ABORDAGEM DAS ATIVIDADES RÍTMICAS EXPRESSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Proposta metodológica

Mestre Ana Correia | Prof. Maria Carvalho | Dr. Diogo Pita | Dr. Michael Castro

ÍNDICE

- Objetivos
- Unidades estruturais da dança
- Atividades Rítmicas Expressivas no PNEF
- Definições dos conteúdos da dança
 - Variáveis didáticas
- Operacionalização Metodológica
 - Estratégias pedagógicas
 - Metodologia
 - Planeamento das aulas
 - Recursos
 - Avaliação sumativa
- Considerações Finais



Objetivos Gerais

- Sugestão e estruturação de intervenção pedagógica didática nas ARE em contexto escolar

Objetivos específicos

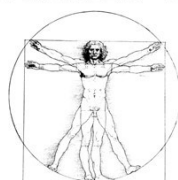
- Analisar os conteúdos programáticos do PNEF relativos à dança;
- Refletir sobre situações didáticas para a operacionalização das linhas orientadoras do PNEF referentes à matéria de dança;
- Criar uma metodologia com estratégias de operacionalização da lecionação das ARE nas aulas de EF.



OBJETIVOS

3

UNIDADES ESTRUTURAIS DA DANÇA



Batalha A. (2004)

4

Espaço	Próximo	Níveis	Inferior (sentado, deitado, de joelhos)	
	Distante		Médio (em pé)	
Dimensões	Pequena, Estreita		Superior (em elevação, saltos)	
	Larga, Ampla		Linhas no Solo	Rectas 
Planos	Frontal			Zig-Zag 
	Profundo			Curvas 
	Diagonais			Círculos 
	Horizontais			Quebradas 
Direções	Direita, esquerda			Espirais 
	Diagonal esquerda Diagonal direita		Estrutura no Solo	Espiral quadrada 
	Baixo, cima	Oitos 		
	Variadas 			
		Foco	Ponto sobre o qual incidirá o olhar do executante	

VARIÁVEIS DIDÁTICAS

Batalha A. (2004)

5

ATIVIDADES RÍTMICAS EXPRESSIVAS NO PNEF

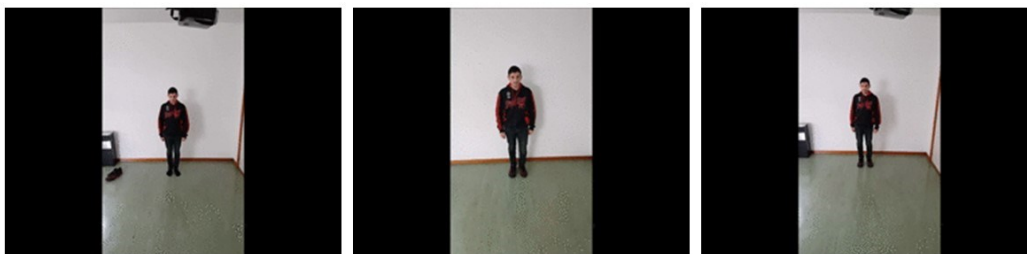


6

CONTEÚDOS DA DANÇA

Passos

Forma de deslocamento pelo espaço



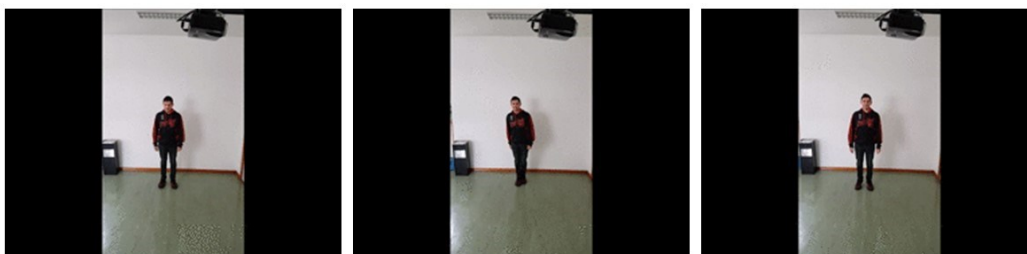
Tempo | Espaço | Energia

7

CONTEÚDOS DA DANÇA

Salto

Impulsão do corpo havendo uma elevação do solo



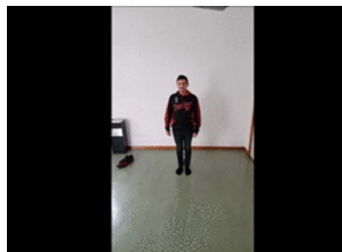
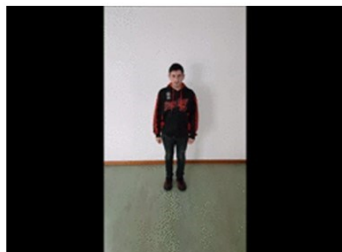
Tempo | Espaço | Energia

8

CONTEÚDOS DA DANÇA

Volts

Movimento de rotação sobre um eixo



Tempo | Espaço | Energia

9

OPERACIONALIZAÇÃO METODOLÓGICA



10

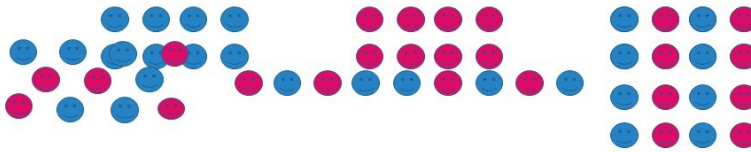
- Recurso Espacial
- Recursos Materiais
- Recurso Temporal



	S	T	Q	Q	S	S	D
FEVEREIRO				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				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

RECURSOS

- **Organização das aulas**
 - Através do vídeo que esta turma viu, a estratégia adotada foi em linha com a percepção do professor, em relação ao professor e a turma foi de frente e de costas. O espelho foi uma mais valia para a leção desta matéria, o que permitiu promover nos alunos a componente de leitura do professor em dois momentos.

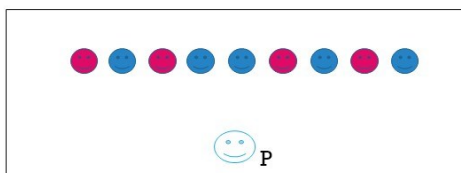


ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Batalha A. (2004) 12

▪ Posição do professor

- A posição do professor durante as aulas de dança é um fator muito importante. Este pode orientar as suas aulas de costas para os alunos (se tiver como recurso um espelho que consiga ver os seus alunos) de frente para os alunos.

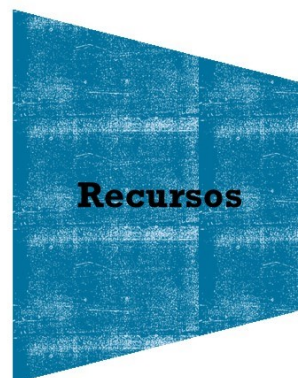


Espelho

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Batalha A. (2004)

13



PLANEAMENTO DAS AULAS

Batalha A. (2004)

14

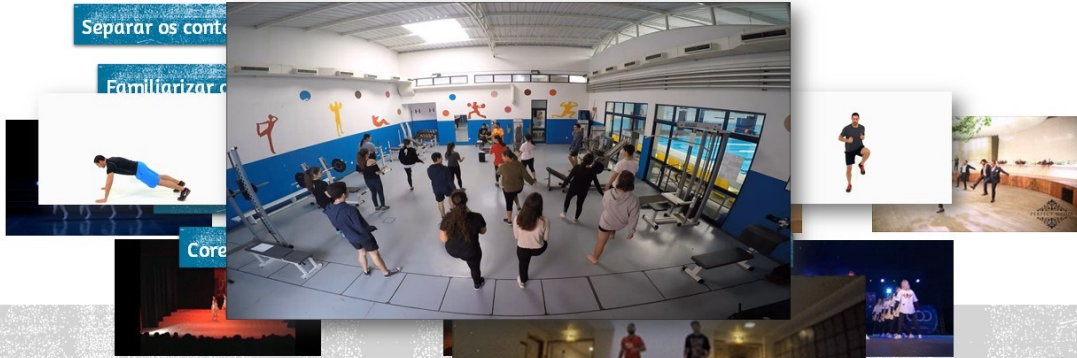
A planificação metodológica foi dividida em diversas fases:

Introdução de exercícios de ARE nas diversas matérias

Separar os conteúdos

Familiarizar com

Coreografia



METODOLOGIA

Batalha A. (2004)
Hallage, T. (2008)
Rosenzweig, F. (s.d.)

15

Critérios de avaliação	Coreografia				Média	de, a io dos correr
	Corpo	Relação música/Movimento	Estruturação espacial	Expressividade		
Os do						tação
No apli						a esta a que
Se						

AVALIAÇÃO SUMATIVA

Batalha, A. (2004), Ministério da Educação, (2001)

16

Lecionar ARE na escola não implica ter de ser um professor específico de dança

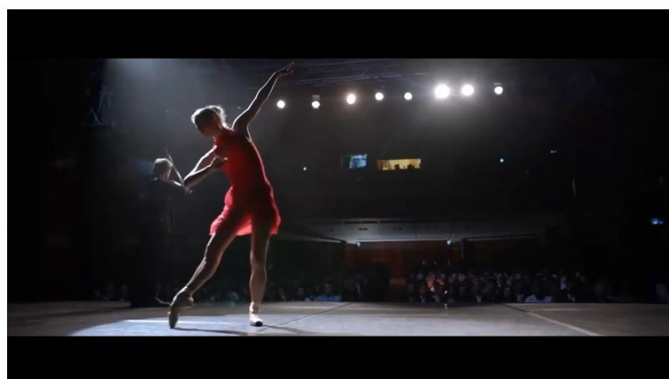
O professor deve analisar bem os conteúdos programáticos presentes no PNEF e planificar bem as suas aulas.

É essencial procurar saber quais as necessidades dos alunos, dificuldades dos alunos, para criarmos uma estratégia de modo a que as nossas aulas sejam o mais apelativo possível pelos alunos.

O ensino das ARE deve ter uma lógica progressiva e contínua, em termos de complexidade, de modo a que os alunos adquiram competências motoras que permitam o entender, criar e apreciar a DANÇA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

17



18



AGRADEÇO A VOSSA ATENÇÃO

Professor estagiário: Diogo Pita



Apêndice 11 – Cartaz da Ação Científico Pedagógica Coletiva



AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA COLETIVA

DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: PROPOSTAS DE OPERACIONALIZAÇÃO

5 Conferências e 5 Módulos

10 | março | 09h00–13h00
2018 | 14h30–18h30

Módulo 1 - Pedómetro como Ferramenta Laboratorial: uma abordagem no contexto de Educação Física.

Módulo 2 - Abordagem das Atividades Rítmicas Expressivas na Educação Física.

Módulo 3 - Ensino de Voleibol: uma abordagem tática ao jogo através do *Smashball*.

PRELETORES CONVIDADOS:

Elsa Fernandes (UMa) | Luísa Carvalho (ESJM) | Ana Rodrigues (UMa) | Ana Luísa Correia (UMa) | Ricardo Nunes (UMa).

17 | março | 09h00–13h00
2018 | 14h30–18h30

Módulo 4 - Abordagens Alternativas ao Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão na Educação Física.

Módulo 5 - Aplicação do Modelo de Educação Desportiva da Matéria de Ginástica: da conceção à avaliação.

PRELETORES CONVIDADOS:

Amândio Graça (FADEUP) | Élvio Gouveia (UMa) | Luís Gaspar (SRE-DRE) | Gonçalo Marques (UMa).



Ação aguarda validação pela SRE, em 16 horas, para os grupos de recrutamento 160, 260 e 620.



Contacto: 96 86 98 669 Joana Pinto
joanapnt2@hotmail.com
NÚCLEO DE ESTÁGIO DE EFD 2017-2018



Local: Campus da Penteada, Universidade da Madeira, Sala do Senado.



INSCRIÇÕES
até dia 09.03.2018 em:
(colocar QR code)



<https://goo.gl/RsCu4o>

AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA COLETIVA

DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: PROPOSTAS DE OPERACIONALIZAÇÃO

PROGRAMA

10 | março | 9h00 – 13h00
2018 | 14h30 – 18h30

09.00-09.30 **Sessão de abertura**

09.30-10.30 - **Conferência I** - *“Ambientes de Aprendizagem Inovadores como Recurso Pedagógico”* Doutora Elsa Fernandes (UMa) – (Moderação Doutor Rui Ornelas)

10.30-11.00 Intervalo

11.00-12.00 - **Conferência II** - *“Sistema Educativo Português: os últimos 30 anos”*
Doutora Luísa Carvalho (ESJM) – (Moderação Doutor Ricardo Alves)

12.00-13.00 - **Módulo 1** - *“Pedómetro como Ferramenta Laboratorial: uma abordagem no contexto da Educação Física”* (Moderação Doutor Jorge Soares)

Preletores:
Doutora Ana Rodrigues
Dr.ª Joana Pinto

Pausa - Almoço

14.30-16.00 - **Módulo 2** - *“Abordagem das Atividades Rítmicas Expressivas na Educação Física”* (Moderação Mestre Lisa Gonçalves)

Preletores:
Mestre Ana Luísa Correia
Dr. Diogo Pita
Dr. Michael Castro

16.00-16.30 - Intervalo

16.30-18.00 - **Módulo 3** - *“Ensino do Voleibol: uma abordagem tática ao jogo através do Smashball”* (Moderação Dr. Rui Cunha)

Preletores:
Mestre Ricardo Nunes
Dr.ª Joana Silva
Dr.ª Barbara Rodrigues

18.00-18.30 - **Debate e Conclusões Parcelares** (Moderação Doutor Ricardo Alves)



AÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA COLETIVA

DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: PROPOSTAS DE OPERACIONALIZAÇÃO

PROGRAMA

17 | março | 9h00 – 13h00
2018 | 14h30 – 18h30

09.00-10.00 - **Conferência III** - *“Ensinar, Aprender e Avaliar em Educação Física – os desafios do presente”* Doutor Amândio Graça (FADEUP) – (Moderação Doutor Helder Lopes)

10.00-11.00 - **Conferência IV** - *“Perspetivas de Investigação no Ensino da Educação Física: o exemplo do estágio pedagógico”* Doutor Élvio Gouveia (UMA) – (Moderação Doutor José António Cardoso)

11.00-11.30 Intervalo

11.30-12.30 - **Conferência V** – *“Ambientes Inovadores de Aprendizagem - uma pequena perspetiva”* Dr. Luís Gaspar (SRE-DRE) – (Moderação Doutora Catarina Fernando)

12.30-13.00- **Debate** (Moderação Doutora Catarina Fernando)

Pausa - Almoço

14.30-16.00 - **Módulo 4** - *“Abordagens Alternativas ao Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão na Educação Física”* (Moderação Doutor João Prudente)

Preletores:

Dr. João Marcelo Pestana

Dr. João Tomás Baptista

Dr. Henrique Andrade

16.00-16.30 – Intervalo

16.30-18.00 - **Módulo 5** - *“Aplicação do Modelo de Educação Desportiva na Matéria de Ginástica: da conceção à avaliação”* (Moderação Doutor Duarte Freitas)

Preletores:

Mestre Gonçalo Marques

Dr.ª Sulamita Barreto

Dr. Alexandre Vieira

18.00-18.30 - **Debate e Conclusões Finais** (Moderação Doutor Helder Lopes)



Apêndice 12 – Artigo da Ação Científico Pedagógica Individual

Proposta metodológica das Atividades Rítmicas Expressivas na EF.

1

Proposta metodológica das Atividades Rítmicas Expressivas na EF

Diogo Pita¹, Ana Luísa Correia¹, Maria Luísa Carvalho²

¹ Universidade da Madeira; ² Escola Secundária Jaime Moniz

Pita, D.¹, Correia, A.L.¹, Carvalho, M.L.²

¹ Universidade da Madeira; ² Escola Secundária Jaime Moniz

Diogo Pita (Universidade da Madeira)

Campus Universitário da Penteada, 9020-105 Funchal

Correio eletrónico: diogo_pita@hotmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho é mostrar como a matéria de dança/atividades rítmicas expressivas (ARE), assim como outras disciplinas, podem ajudar a estimular/formar o aluno, agindo simultaneamente a nível físico, psíquico e intelectual. A dança na escola, deve de olhar para a sujeito como pessoa e não como bailarino num ambiente específico, o contexto escolar.

Dito isto, cabe-nos a nós professores encontrarmos as estratégias/metodologias adequadas para cada turma que encontremos na nossa vida profissional. Durante este trabalho, pretendemos expor um conjunto de possíveis estratégias didáticas que visam permitir operacionalizar os conteúdos de dança que estão previstos no Programa Nacional de Educação Física (PNEF), para uma turma de secundário de nível elementar. São apresentadas opções metodológicas de fácil aplicação que visam introduzir progressivamente os conteúdos das atividades rítmicas expressivas ao longo do ano, preparando o aluno para as aulas dança, propriamente ditas, potenciando agilizando assim o processo de aprendizagem específico das atividades rítmicas expressivas.

Palavras Chave: Dança, Escola, Metodologia, Educação Física, Estratégias.

I) INTRODUÇÃO

A Escola é uma instituição que fomenta a Educação e a formação dos seus alunos. Neste sentido, a Educação Física (EF) em particular, apresenta um conjunto variado de práticas desportivas que induzem diferentes comportamentos no aluno e que irão contribuir para o seu desenvolvimento.

“A dança nasce com o homem. Já nas cavernas, ele batia os pés ritmicamente para se aquecer e comunicar. Em todas as civilizações se dança, de maneira diferente e por vários motivos” (Bogéa, 2002, p.48).

Este trabalho tem como finalidade sugerir a estruturação de intervenção pedagógica didática das ARE na Escola Secundária Jaime Moniz (ESJM). As atividades rítmicas expressivas são vistas como um meio de comunicação, precedentes da própria fala que proporcionam a exteriorização de sensações através de movimentos ritmados, esta apresenta várias interpretações ao longo dos tempos, mas de prática idêntica, sendo também descrita como uma arte de se divertir, expressar e integrar-se uns com os outros, utilizando movimentos simples, e sendo uma tarefa coletiva e lúdica, pode ser vista como sendo uma forma de simplificar as relações interpessoais, onde esta possibilita a melhoria da autoestima, confiança e da responsabilização. O núcleo de estágio da Escola Secundária Jaime Moniz (ESJM), no âmbito da Ação Científico-Pedagógica Individual, optou por criar uma “Proposta metodológica das Atividades Rítmicas Expressivas”, tentando assim fornecer aos professores mais uma ferramenta que os ajude a lecionar esta matéria perante as linhas orientadoras do PNEF.

II) DESENVOLVIMENTO

Objetivos

São, assim, objetivos deste trabalho: 1 - Analisar os conteúdos programáticos do PNEF relativos à dança; 2 - Refletir sobre situações didáticas para a operacionalização das linhas orientadoras do PNEF referentes à matéria de dança; 3 - Criar uma metodologia com estratégias de operacionalização da lecionação das ARE nas aulas de EF. Realizando então uma sugestão e estruturação de uma intervenção pedagógica didática nas ARE na ESJM.

A dança na escola

A dança é vista como um meio de comunicação, precedente da própria fala que proporciona a exteriorização de sensações através de movimentos ritmados, também pode ser descrita como sendo uma arte de se divertir, expressar e integrar uns com os outros, utilizando movimentos

simples. A dança por ser uma tarefa coletiva e lúdica, pode ser vista como sendo uma forma de simplificar as relações interpessoais, onde esta possibilita a melhoria da autoestima, confiança e da responsabilização. Assim sendo, a dança consegue rentabilizar as funções motoras, emocionais e sociais libertando os movimentos e expressões através da atividade física. (Cavasin, (2003); Fernandes et al. (2011); Oliveira, Muzel & Santos. (2014))

“[...] a dança é um conteúdo fundamental a ser trabalhado na escola: com ela, pode-se levar os alunos a conhecerem a si próprios e/com os outros; a explorarem o mundo da emoção e da imaginação; a criarem; a explorarem novos sentidos, movimentos livres [...]. Verifica-se assim, as infinitas possibilidades de trabalho do/para o aluno com sua corporeidade por meio dessa atividade” (Pereira et al 2001, p. 61).

Estruturação de conteúdos da dança

Em contexto do estágio curricular numa escola secundária, apontamos algumas estratégias didáticas para auxiliar na operacionalização dos conteúdos expostos no PNEF para alunos do ensino secundário (dança, danças sociais, danças tradicionais portuguesas e aeróbica). Conteúdos esses adaptados visto serem alunos sem experiências no âmbito das ARE, escolhemos o conteúdo dança, por este ser a base das ARE e ser o conteúdo transversal. O Ministério da Educação. (2001c), é a ferramenta que o professor se deve guiar para lecionar a disciplina de Educação Física, documento esse que indica uma lógica progressiva dos conteúdos a abordar, conteúdos esses categorizados como passos, voltas e saltos. Os passos são movimentos de deslocamento onde ocorre uma transferência do peso de um pé para o outro, permanecendo sempre um dos pés em contacto com o solo; os saltos são movimentos em que há uma fase aérea e uma receção, podem ser efetuados salto a dois pés, o salto para receção no

mesmo pé; e salto de um pé rececionando noutro; e as voltas são movimentos de rotação sobre um centro ou base (eixo).

As unidades estruturais da dança segundo a conceção de Laban estão referenciadas e subdivididas como um corpo em movimento, num tempo, num espaço e com uma dinâmica.



De acordo com Batalha (2004), esta estruturação vai permitir ao professor dar aos seus alunos os elementos, os domínios de skills, estimular a criatividade e a trabalhar a composição (coreografia).

Expondo por exemplo as *voltas*, esperamos que o professor proporcione aos seus alunos progressivamente movimentos pelo espaço, explorando planos, direções, linhas, dimensões, estruturas no solo, foco e níveis, em concordância com o quadro 1, com outras variáveis tais como a dinâmica e o tempo, por exemplo com uma *dinâmica forte* ou *leve* ou *intensidade forte* ou *fraca* com *longa* ou *curta duração*.

Quadro 1 – Espaço - Variáveis didáticas

Espaço	Próximo	Níveis	Inferior (sentado, deitado, de joelhos)
	Distante		Médio (em pé)
Dimensões	Pequena, Estreita	Linhas no Solo	Superior (em elevação, saltos)
	Larga, Ampla		Rectas
Planos	Frontal		Zig-Zag
	Profundo		Curvas
	Diagonais		Círculos
	Horizontais		Quebradas
Direções	Direita, esquerda		Espirais
	Diagonal esquerda		Espirais quadradas
	Diagonal direita		Oitos
	Baixo, cima		Variadas
		Foco	Ponto sobre o qual incidirá o olhar do executante

Propondo ao aluno formas variadas de movimentos expressivos acima descritos o aluno conseguirá adquirir novas competências aumentando o seu vocabulário motor, podendo utilizar técnicas de execução de movimento e de sequências de movimentos nas aulas, obtendo capacidades de conseguir improvisar e construir coreografias (onde irá transportar esses skills para a sua avaliação no final desta unidade didática), de salientar que no ensino da dança o

professor, não deve impor ao aluno a realização de uma coreografia sem o preparar, desde os movimentos básicos até à mesma. (Hallage, 2008; Silva, Alves & Ribeiro, 2010).

Também o segundo autor supracitado, refere que na abordagem das ARE o professor deve fomentar e orientar o aluno baseado na experiência descobrindo-se a si próprio. Dito isto, o professor deve se preparar para uma intervenção segura e competente, preparando os seus exercícios e o que propõe nas suas aulas atempadamente de modo a verificar se são exequíveis às suas turmas em questão.

Operacionalização metodológica na ESJM

Recursos

Os espaços disponíveis específicos na escola para as diversas matérias de ensino de EF, muitas vezes constituem um problema para os professores. Para abordar os conteúdos de dança é necessário haver um espaço livre e com um piso que apresente condições de segurança. No caso do espaço utilizado foi de qualidade muito boa para a lecionação desta matéria, tendo ao dispor um ginásio com um praticável de 18x10 com um espelho cobrindo toda esta largura. Já em relação aos recursos materiais: utilizámos um computador portátil, que em conjunto com o projetor e a coluna de som permitem não só efetuar as apresentações, bem como colocar a música no decorrer da mesma.

Planeamento das aulas

De acordo com Correia, Carvalho, Castro, Pita & Rodrigues (2018), a lecionação da dança nas aulas de Educação, Física (EF) como matéria de ensino, tem sido alvo de carências e de resistências, seja por parte dos docentes, como pela perspectiva dos alunos, estando associadas:



Figura 1 – Carências e resistências

Assim sendo, pretendemos propor um conjunto de situações relacionadas com a reutilização de espaços e de organização das aulas de dança, no decorrer do ano letivo, de forma a potencializar esta matéria de ensino, com o intuito de torná-la mais lúdica e dinâmica, minimizando a sua visão redutora.

No planejar das aulas de tivemos em conta as características globais dos alunos, como as suas vivências (nenhuma em contexto educativo), as suas necessidades, gostos, bem como as suas potencialidades nesta especificidade. A reflexão do professor nos aspetos anteriores é um fator que pode influenciar ou não o sucesso das suas aulas nesta matéria em questão, aspetos que assumem relevância importante nas componentes afetivas e relacionais, na construção de grupos de trabalho, organização da turma pelo espaço disponível. Percecionando as capacidades do aluno de agir enquanto elemento singular, como elemento coletivo, quer em relações de cooperação, mas também de contacto físico.

A disposição dos alunos no espaço útil de aula pode ser de variados arranjos, mas deve ter uma intencionalidade que permita o desempenho de todos os alunos de igual maneira. Organizando-os por níveis de proficiência ou por género, e dispondo-os em fila, linha, xadrez ou dispersa. Indo de encontro aos objetivos pretendidos, os alunos foram organizados por níveis de proficiência e dispostos em linha, pois o número sendo reduzido permitiu-nos esta opção tendo todos em colocado em simultâneo a frente do espelho.

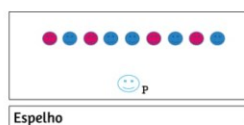


Figura 3 – Organização espacial dos alunos

O professor deve também de estar colocado perante os alunos numa posição em que os alunos consigam visualizar o professor e receber os seus feedbacks. Na prática e após explicar a posição perante os alunos foram orientadas as nossas aulas tanto de costas como de frente para os alunos. A adição do espelho nas nossas instalações foi claramente uma mais valia no processo pedagógico aluno/professor.

O recurso a imagens e vídeos didáticos previamente editados, foram uma ferramenta importante que utilizamos. Os recursos a feedbacks são determinantes para informar orientar, corrigir e motivar os alunos durante o decorrer das aulas. A escolha de músicas previamente pelo professor dará uma segurança extra para quando o selecionar das músicas para as variadas situações pedagógicas que querará atingir nas suas aulas. Por isso este deve ter organizado e classificado bem as suas músicas antes de iniciar esta unidade didática, quer seja por estilos ou mesmo por ritmos. A utilização de variados estilos de música vai permitir situações de aprendizagem diversas aos alunos sem descurar o fator motivacional que acresce nas aulas.

Estratégias de intervenção /Propostas de operacionalização

Opções metodológicas a seguir enquadrado com a polivalência dos espaços

A divisão da abordagem dos conteúdos da Atividades Rítmicas Expressivas, de uma forma fracionada ao longo de todo o ano letivo, utilizando uma gestão do tempo programado, permite aos alunos, chegar às aulas específicas de dança e já terem mais presente a estruturação de

música/movimento, e tendo efetuado esta opção sentimos que os alunos se sentiam mais à vontade.

Quadro 2 – Gestão de tempo programado – Distribuição de conteúdos

55 x 90 min = 4950 min		
Utilizando 4min de cada aula das 55 ao longo do ano, consegue-se prolongar o ensino de ARE por mais 3 aulas e meia.	Optando por dispensar 4 min de cada aula ao longo do ano letivo, o professor pode prolongar o ensino de ARE por mais 3 aulas e meia.	Utilizando o tempo das aulas dadas seguidamente, os alunos experienciarão as ARE durante 7 das 55 aulas do ano letivo.
Protocolo Tabata	Aeróbica	Junção dos dois

Aquando a seleção dos conteúdos e objetivos a atingir (quadro 7) nas próprias aulas de dança nós:

- Previamente distribuímos os conteúdos a lecionar pelos dias que tivemos disponível, isto permitiu termos uma visão macro da organização e coerência dos mesmos.
- No início de cada aula optamos por apresentar diversos estilos de dança, desde a clássica até ao hip-hop, estilo este mais presente na nossa sociedade. Existem inúmeros estilos de dança ficando ao critério do professor o que selecionar.
- O uso de exercícios lúdicos e de expressão, foram usados no início da parte prática, isto ajudou os alunos na sua relação/socialização, mas também na sua noção corporal.
- Haver uma progressão dos conteúdos a introduzir em cada aula foi uma das nossas preocupações, isto permitiu aos alunos assimilar os conteúdos, mas sempre sem descurar os conteúdos previamente lecionados. No final efetuando uma pequena sequência dos elementos prévios, os alunos ao efetuarem este momento vão estar a assimilar a compilação dos conteúdos com o termino destas aulas onde terão de efetuar a sua própria coreografia para a apresentar no final do ano.

- No final de cada aula, foi reservado sempre uma parte para os alunos desenvolverem a sua coreografia final, coreografia esta a ser apresentada no final desta unidade didática. Indo de encontro ao que está referido no PNEF (2001) o aluno deve “Apreciar, compor e realizar sequências de elementos técnicos da Dança em coreografias individuais e de grupo, correspondendo aos critérios de expressividade, de acordo com os motivos das composições”.

-

- Quadro 7 – Gestão de tempo programado – Distribuição de conteúdos

Nº	Data	Local	T	Conteúdos	Objetivos Específicos	Objetivos Comportamentais
34	01-02-2018	Gin	75'	- Aeróbica; - Capacidades condicionais; - Avaliação inicial	- Desenvolvimento da relação música-movimento; - Explorar diversas formas de deslocamento, passos, saltos e voltas em diferentes sentidos, direções e níveis; - Desenvolvimento da criatividade e da linguagem corporal dos alunos; - Avaliação diagnóstica de Dança	Expressar, sensações, movimentos e imagens; Desenvolver noções de ritmo de música; Desenvolver a interação entre a turma; Realizar trabalho de força e flexibilidade; Apurar o nível de proficiência dos alunos.
36	08-02-2018	Gin	75'	Aeróbica; - Capacidades condicionais; - Andar; - Marchar; - Sentidos.	- Dar a conhecer diferentes estilos de dança; - Desenvolvimento da relação música-movimento; - Explorar o andar, o marchar, em diferentes direções; - Exploração de movimentos em grupo; - Desenvolvimento da criatividade e da linguagem corporal dos alunos; - Trabalho Coreográfico.	Conhecer a dança clássica e moderna; Movimentar-se pelo espaço, passando por diferentes direções, sentidos e zonas; Relacionar diferentes modos de locomoção em distintos sentidos: marchar, andar; Desenvolver a interação entre a turma; Realizar trabalho de força e flexibilidade.
37	15-02-2018	Gin	75'	Aeróbica; - Capacidades condicionais; - Andar; - Correr; - Saltos; - Sentidos.	- Dar a conhecer diferentes estilos de dança; - Desenvolvimento da relação música-movimento; - Explorar o andar, o correr, os saltos em diferentes direções; - Exploração de movimentos em grupo; - Desenvolvimento da criatividade e da linguagem corporal dos alunos; - Trabalho Coreográfico.	Conhecer a dança bollywood e dança do ventre; Movimentar-se pelo espaço, passando por diferentes direções, sentidos e zonas; Relacionar diferentes modos de locomoção em distintos sentidos: marchar, andar, saltitar, correr; Desenvolver a interação entre a turma; Realizar trabalho de força e flexibilidade.

Nº	Data	Local	T	Conteúdos	Objetivos Específicos	Objetivos Comportamentais
39	22-02-2018	Gin	56'	Aeróbica; - Capacidades condicionais; - Andar; -Correr; - Saltos; - Sentidos; Níveis.	- Dar a conhecer diferentes estilos de dança; - Desenvolvimento da relação música-movimento; - Explorar o andar, o correr, as voltas em diferentes direções, sentidos e níveis; - Exploração de movimentos em grupo - trabalhar diferentes formações e relações; - Estimular a criatividade e a linguagem corporal dos alunos; - Trabalho Coreográfico.	Conhecer a dança jazz, hip-hop e flashmob-UMa; Movimentar-se pelo espaço, passando por diferentes direções, sentidos e zonas; Relacionar diferentes modos de locomoção em distintos sentidos: marchar, andar, saltitar, correr; Desenvolver a interação entre a turma; Realizar trabalho de força e flexibilidade.
41	01-03-2018	Gin	75'	Aeróbica; - Capacidades condicionais; - Andar; -Correr; - Saltos; - Sentidos; Níveis.	- Desenvolvimento da relação música-movimento; - Explorar o andar, o correr, as voltas em diferentes direções, sentidos e níveis; - Exploração de movimentos em grupo - trabalhar diferentes formações e relações; - Estimular a criatividade e a linguagem corporal dos alunos; - Trabalho Coreográfico.	Movimentar-se pelo espaço, passando por diferentes direções, sentidos e zonas; Relacionar diferentes modos de locomoção em distintos sentidos: marchar, andar, saltitar, correr; Desenvolver a interação entre a turma; Realizar trabalho de força e flexibilidade.
45	15-03-2018	Gin	75'	Aeróbica; - Capacidades condicionais; - Andar; -Correr; - Saltos; - Sentidos; Níveis.	- Desenvolvimento da relação música-movimento; - Explorar o andar, o correr, as voltas em diferentes direções, sentidos e níveis; - Exploração de movimentos em grupo - trabalhar diferentes formações e relações; - Estimular a criatividade e a linguagem corporal dos alunos; - Trabalho Coreográfico.	Movimentar-se pelo espaço, passando por diferentes direções, sentidos e zonas; Relacionar diferentes modos de locomoção em distintos sentidos: marchar, andar, saltitar, correr; Desenvolver a interação entre a turma; Realizar trabalho de força e flexibilidade.
47	22-03-2018	Gin	75'	Aeróbica; - Capacidades condicionais; - Andar; -Correr; - Saltos; - Sentidos; Níveis. - Avaliação sumativa.	- Desenvolvimento da relação música-movimento; - Explorar o andar, o correr, as voltas em diferentes direções, sentidos e níveis; - Exploração de movimentos em grupo - trabalhar diferentes formações e relações; - Estimular a criatividade e a linguagem corporal dos alunos; - Trabalho Coreográfico; - Avaliação sumativa.	Movimentar-se pelo espaço, passando por diferentes direções, sentidos e zonas; Relacionar diferentes modos de locomoção em distintos sentidos: marchar, andar, saltitar, correr; Desenvolver a interação entre a turma; Realizar trabalho de força e flexibilidade. Classificar o nível de aprendizagem dos alunos

O quadro 8, foi entregue aos alunos para estes terem alguma orientação para a sua criação coreográfica. Isto também permitiu facilitar a nossa avaliação formativa e final.

Quadro 8 – Coreografia de grupo

Locomotores		
Andar	Correr	Saltar
Deslizar	Voltas	Quedas
Não locomotores		
Fletir	Estender	Balancear
Puxar	Empurrar	Torcer

Relações	
Função do espaço	Função do tempo
Diferentes sentidos	Ritmo - a 1 tempo e a 2 tempos
Estreito e Largo	
Proximal e Distante - Contacto	
Diferentes direções	Acentuações
Diferentes formações	Pausas

Níveis		
Baixo	Médio	Alto

Outro processo a ser explorado pode ser a utilização de vídeos para uma segurança do professor quando este não se sente à vontade para demonstrar algo que não domina. (Freire, I. (2001)

Nas nossas observações há momentos nos quais os participantes demonstraram pequenas dificuldades de movimentação, porém durante a exibição de um vídeo, por exemplo, podemos identificar muitos tipos de saltos em dança, e isso poderia ser observado e discutido, abrindo novas possibilidades de saltar em diferentes formas, algumas das quais não poderiam ser imaginadas sem ter o vídeo como ponto de partida. O vídeo, porém, não deve ser visto como um contexto fechado, isto é, deve de ser utilizado de maneira que promova a efetiva inter-relação de teoria e prática.

Avaliação em ARE

O processo avaliativo deve de ser simples para o professor conseguir avaliar o aluno, mas também deve de ser de fácil implementação, os parâmetros utilizados foram adaptados de Batalha (2004): (1) O corpo: verificar a qualidade do movimento e se o movimento apresenta intencionalidade; (2) Relação música/movimento: Sincroniza-se com o tempo e dinâmica da

música e se reage com os contrastes musicais adequados; (3) Estruturação espacial: Se o aluno é capaz de explorar o espaço e as diversas vertentes; (4) Expressividade: Se os movimentos que o aluno cria, geram impacto no público, se há fluidez na comunicação com o parceiro como estímulo de movimento e se utiliza adereços. Utilizando a o quadro de registo seguinte de fácil utilização.

Quadro 9 – Parâmetros de avaliação.

Coreografia				Média
Corpo	Relação música/Movimento	Estruturação espacial	Expressividade	

Parâmetros estes que vamos efetivar durante o ano letivo, mas também aquando a última aula onde os alunos irão realizar as suas coreografias finais (cumprindo as indicações previamente entregues (quadro7)) de grupo que predefinimos no início desta unidade didática.

III) CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na escola, a falta de instalações apropriadas para a prática da dança, é algo que realmente pode tornar o trabalho do professor menos facilitado. No entanto, não é por isso que devemos desonrar o compromisso que assumimos não só com a escola, mas, e essencialmente, com os alunos ao não lecionar esta matéria de ensino onde são trabalhados aspetos que serão fundamentais no seu futuro. Deste modo, as sugestões apresentadas são possíveis recursos de fácil implementação que podem ajudar a rentabilizar os excelentes recursos existentes, na Escola Secundária Jaime Moniz, e compensar as fracas vivências dos alunos, proporcionando-

lhes uma aprendizagem transversal e de qualidade, contribuindo para um desenvolvimento motor mais aprimorado. Outro aspeto a realçar, é o facto de que as atividades rítmicas e expressivas não necessitam de ser abordadas de forma singular e isoladas das outras matérias.

As trocas de experiências entre docentes, na partilha de estratégias didáticas, podem ajudar estes a ultrapassar algumas lacunas na sua dificuldade de implementação de uma unidade didática de dança durante o ano letivo. Este é o nosso contributo como estagiários com a execução deste produto.

Sintetizando, o professor só não utiliza a Dança no processo de transformação do aluno nas aulas de EF, se não quiser sair da sua zona de conforto.

IV) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Batalha, A. (2004). Metodologia do Ensino da Dança. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Bogéa, I. (2002). O Livro de Dança. Companhia das Letrinhas.
- Cavasin, C. R. (2003). A dança na aprendizagem.
- Correia, Carvalho, Castro, & Pita. (2018). Abordagem das Atividades Rítmicas Expressivas na Educação Física
- Fernandes, R. (2011). A dança como conteúdo da Educação Física escolar e os desafios da prática pedagógica. Revista Digital. Buenos Aires, nº153.
- Freire, I. (2001). Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. Cadernos Cedes, ano XXI, nº53, abril/2001
- Hallage, T. (2008). Efeitos de 12 semanas de treinamento com dança aeróbica e step de baixo impacto sobre a aptidão funcional de mulheres idosas Unpublished Dissertação de mestrado. Departamento de EF, Sector de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.
- Ministério da Educação. (2001c). Programa de EF de 10º, 11º e 12º anos – Cursos gerais e cursos tecnológicos
- Oliveira, Muzel, & Santos. (2014). A importância da dança na educação infantil.
- Pereira, S. et al., Dança na escola: desenvolvendo a emoção e o pensamento. Revista Kinesis, Porto Alegre, n. 25, p.60- 61,2001.

Silva, W. F., Alves, D. S., & Ribeiro., G. F. (2010). A Dança nas Escolas da Rede Estadual de Ensino Fundamental na Cidade de Porteirinha/MG: Análise da Sua Aplicabilidade e Metodologias. *Educação Física em Revista ISSN*, 1-21.



ABORDAGEM DAS ATIVIDADES RÍTMICAS EXPRESSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Proposta metodológica

Mestre Ana Correia | Prof. Maria Carvalho | Dr. Diogo Pita | Dr. Michael Castro

ÍNDICE

- Objetivos
- O que é a dança?
- A dança na escola
- Unidades estruturais da dança
- Atividades Rítmicas Expressivas no PNEF
- Definições dos conteúdos da dança
 - Variáveis didáticas
- Operacionalização Metodológica
 - Estratégias pedagógicas
 - Metodologia
 - Planeamento das aulas
 - Recursos
 - Avaliação sumativa
- Considerações Finais



Objetivos Gerais

- Sugestão e estruturação de intervenção pedagógica didática nas ARE na ESJM

Objetivos específicos

- Analisar os conteúdos programáticos do PNEF relativos à dança;
- Refletir sobre situações didáticas para a operacionalização das linhas orientadoras do PNEF referentes à matéria de dança;
- Criar uma metodologia com estratégias de operacionalização da leção das ARE nas aulas de EF.



OBJETIVOS

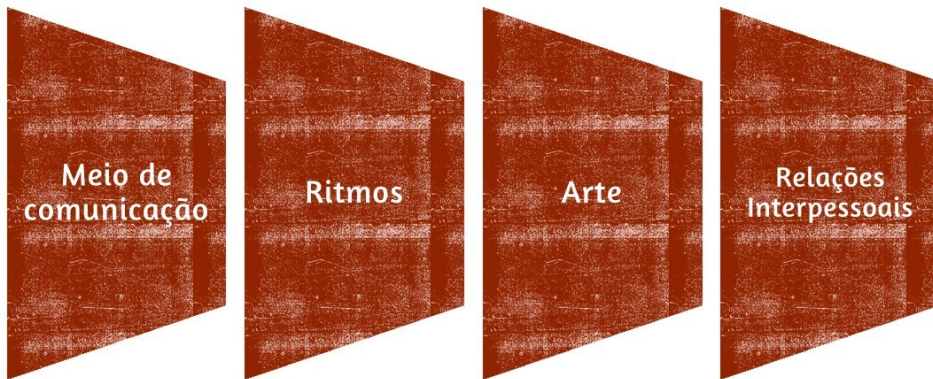
3



“A dança nasce com o homem. Já nas cavernas, ele batia os pés ritmicamente para se aquecer e comunicar. Em todas as civilizações se dança, de maneira diferente e por vários motivos” (Bogéa, 2002, p.48).”

4

O QUE É A DANÇA?



Assim sendo, a dança consegue rentabilizar as funções motoras, emocionais e sociais libertando os movimentos e expressões através da atividade física.

Cauasin, (2004); Fernandes et al. (2011); Oliveira, Muzel & Santos. (2014)

5

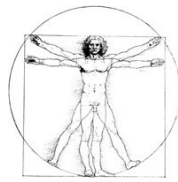
A DANÇA NA ESCOLA



“[...] a dança é um conteúdo fundamental a ser trabalhado na escola: com ela, pode-se levar os alunos a conhecerem a si próprios e/com os outros; a explorarem o mundo da emoção e da imaginação; a criarem; a explorarem novos sentidos, movimentos livres [...]. Verifica-se assim, as infinitas possibilidades de trabalho do/para o aluno com sua corporeidade por meio dessa atividade (Pereira et al 2001, p. 61).”

6

UNIDADES ESTRUTURAIS DA DANÇA



Batalha A. (2004)

7

Espaço	Próximo	Níveis	Inferior (sentado, deitado, de joelhos)
	Distante		Médio (em pé)
Dimensões	Pequena, Estreita	Linhas no Solo	Superior (em elevação, saltos)
	Larga, Ampla		Rectas
Planos	Frontal	Zig-Zag	
	Profundo	Curvas	
	Diagonais	Círculos	
	Horizontais	Quebradas	
Direções	Direita, esquerda	Espirais	
	Diagonal esquerda Diagonal direita	Estrutura no Solo	Espiral quadrada
	Baixo, cima	Oitos	
		Variadas	
		Foco	Ponto sobre o qual incidirá o olhar do executante

VARIÁVEIS DIDÁTICAS

Batalha A. (2004)

8

ATIVIDADES RÍTMICAS EXPRESSIVAS NO PNEF



9

CONTEÚDOS DA DANÇA



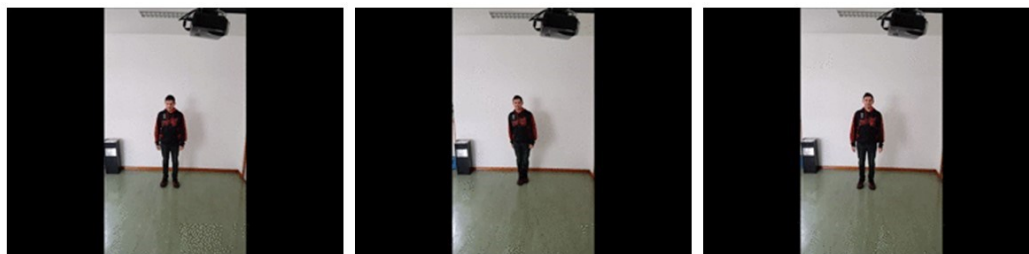
Tempo | Espaço | Energia

10

CONTEÚDOS DA DANÇA

Salto

Impulsão do corpo havendo uma elevação do solo



Tempo | Espaço | Energia

11

CONTEÚDOS DA DANÇA

Volta

Movimento de rotação sobre um eixo



Tempo | Espaço | Energia

12

OPERACIONALIZAÇÃO METODOLÓGICA



13

- Recurso Espacial
- Recursos Materiais
- Recurso Temporal



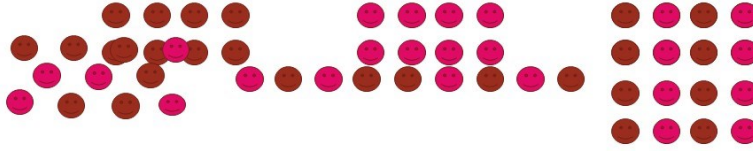
RECURSOS

	S	T	Q	Q	S	S	D
FEVEREIRO				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				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

14

▪ **Organização das aulas**

- Através do rúcio que esta matéria aconteceu a estratégia adotada foi em linha
 - A posição do professor perante a turma foi de frente para os alunos
- de costas. O espelho foi uma mais valia para a lecionação desta matéria, o que permitiu promover nos alunos a componente de leitura do professor em dois momentos.



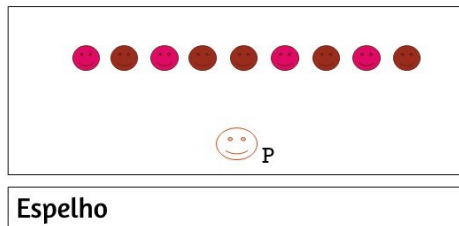
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Batalha A. (2004)

15

▪ **Posição do professor**

- A posição do professor durante as aulas de dança é um fator muito importante. Este pode orientar as suas aulas de costas para os alunos (se tiver como recurso um espelho que consiga ver os seus alunos) de frente para os alunos.



ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Batalha A. (2004)

16

Caraterísticas dos alunos

Clima da aula

Recursos

PLANEAMENTO DAS AULAS

Batalha A. (2004) **17**

A planificação metodológica foi dividida em diversas fases:

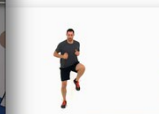
Introdução de exercícios de ARE nas diversas matérias

Separar os conteúdos

Familiarizar



Core



METODOLOGIA



Batalha A. (2004)
Hallage. T. (2008)
Rosenzweig, F. (s.d.) **18**

Critérios	Coreografia				Média
	Corpo	Relação música/Movimento	Estruturação espacial	Expressividade	
de, a io dos correr					
Os do					
No ap lha					
Se					

AVALIAÇÃO SUMATIVA

Batalha, A. (2004), Ministério da Educação,(2001)

19

Leccionar ARE na escola não implica ter de ser um professor específico de dança

O professor deve analisar bem os conteúdos programáticos presentes no PNEF e planificar bem as suas aulas.

É essencial procurar saber quais as necessidades dos alunos, dificuldades dos alunos, para criarmos uma estratégia de modo a que as nossas aulas sejam o mais apelativo possível pelos alunos.

O ensino das ARE deve ter uma lógica progressiva e contínua, em termos de complexidade, de modo a que os alunos adquiram competências motoras que permitam o entender, criar e apreciar a DANÇA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

20

O vídeo é um recurso didático para o ensino e aprendizagem da dança que pode ser utilizado por qualquer professor, ou seja, professores sem formação específica na área de dança. O que nos interessa focalizar é como isso pode ser usado, isto é, não como algo para se copiar, mas para os alunos terem novas ideias de movimentos.

Vale ressaltar que o vídeo é um item relevante no trabalho prático com os alunos e ele não deve ser apresentado de modo isolado no processo atual do ensino da dança, mas de maneira que promova a efetiva inter-relação de teoria e prática.



Freire, I. (2001)

21

OUTRO MÉTODO A EXPLORAR

- Batalha, A. (2004). Metodologia do Ensino em Dança, Edições FMH. Lisboa.
- Bogéa, I. (2002). O Livro de Dança. Companhia das Letrinhas.
- Cavasin, C. R. (2003). A dança na aprendizagem.
- Fernandes, R. (2011). A dança como conteúdo da Educação Física escolar e os desafios da prática pedagógica. Revista Digital. Buenos Aires, nº153.
- Freire, I. (2001). Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. Cadernos Cedes, ano XXI, nº53, abril/2001
- Oliveira, Muzel, & Santos. (2014). A importância da dança na educação infantil.
- Pereira, S. et al., Dança na escola: desenvolvendo a emoção e o pensamento. Revista Kinesis, Porto Alegre, n. 25, p.60- 61,2001.
- Hallage, T. (2008). Efeitos de 12 semanas de treinamento com dança aeróbica e step de baixo impacto sobre a aptidão funcional de mulheres idosas Unpublished Dissertação de mestrado. Departamento de Educação Física, Sector de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). Programas Nacionais de Educação Física- Reajustamento. Revisão dos PNEF (1989) homologada pelo Dec-Lei, (6).

BIBLIOGRAFIA

22



23



AGRADEÇO A VOSSA ATENÇÃO!

Professores Estagiários:

Diogo Pita

Michael Castro

24



Ação Científico-Pedagógica Individual

Atividades Rítmicas e Expressivas

- Recetividade dos alunos e
Proposta metodológica -
na Escola Secundária Jaime Moniz

19 de Abril de 2018
Auditório
das 13:15h às 15:00h

Preletores:



Destinatários:
Professores de EF do grupo de recrutamento
620 da Escola Secundária Jaime Moniz

Núcleos de Estágio do Mestrado em
Ensino de EF da Universidade da Madeira

Organização:
Núcleo de Estágio da Escola Secundária Jaime Moniz

Apêndice 15 – Poster Seminário de Desporto e Ciência 2018

ATIVIDADES RÍTMICAS EXPRESSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA – PROPOSTA METODOLÓGICA

Pita, D.¹; Carvalho, M.L.²; Correia A.L.¹

¹Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Educação Física e Desporto
²Escola Secundária Jaime Moniz

INTRODUÇÃO

A Escola é uma instituição que fomenta a Educação e a formação dos seus alunos. Neste sentido, a Educação Física (EF) em particular, apresenta um conjunto variado de práticas desportivas que induzem diferentes comportamentos no aluno e que irão contribuir para o seu desenvolvimento.

“A dança nasce com o homem. Já nas cavernas, ele batia os pés ritmicamente para se aquecer e comunicar. Em todas as civilizações se dança, de maneira diferente e por vários motivos” (Bogéa, 2002, p.48).”

Este trabalho tem como finalidade sugerir a estruturação de intervenção pedagógica didática das ARE na Escola Secundária Jaime Moniz (ESJM).

As atividades rítmicas expressivas são estimuladoras:

Meio de comunicação

Ritmos

Arte

Relações Interpessoais

UNIDADES ESTRUTURAIS DA DANÇA

➤ Segundo a conceção de Laban, as unidades estruturais da dança estão referenciadas e subdivididas como:

De acordo com Batalha (2004), esta estruturação permite ao professor dar aos seus alunos os elementos, os domínios de skills, estimular a criatividade e a trabalhar a composição (coreografia).

A DANÇA NA ESCOLA

A dança surge como sendo uma matéria nuclear nos currículos nacionais, desde o ensino básico até ao ensino secundário, deve de ser formulada como sendo parte de um processo do conhecimento humano, afetivo, cognitivo, e social, mostrando uma linguagem corporal com várias formas de conhecimento. (Oliveira, Muzel & Santos; 2014)

“[...] a dança é um conteúdo fundamental a ser trabalhado na escola: com ela, pode-se levar os alunos a conhecerem a si próprios e aos outros; a explorarem o mundo da emoção e da imaginação; a criarem; a explorarem novos sentidos, movimentos livres [...]. Verifica-se assim, as infinitas possibilidades de trabalho do/para o aluno com sua corporeidade por meio dessa atividade (Pereira et al 2001, p. 61).”

Desta forma, e considerando que no PNEF a Dança envolve passos, saltos e voltas, não devemos menosprezar esta matéria de ensino, pelo facto de desenvolver um conjunto de habilidades e competências motoras diversificadas, levando à transformação holística do aluno.

Situações de Aprendizagem		
Passos	Saltos	Voltas
Forma de deslocamento pelo espaço	Impulsão do corpo havendo elevação do solo	Movimento de rotação sobre um eixo
Exploração do espaço onde temos diferentes formas, pés; o salto no mesmo pé; e salto em diferentes direções de um pé para outro. Necessita de sentidos, com diferentes energias.	O programa refere o salto a dois que o anterior.	Volta completa em torno de um centro ou base.

PROPOSTAS DE OPERACIONALIZAÇÃO

➤ **Proposta: Opções Metodológicas vs. Polivalência dos espaços**

A divisão da abordagem dos conteúdos das Atividades Rítmicas Expressivas, de uma forma fracionada ao longo de todo o ano letivo, utilizando uma gestão do tempo programado, permite aos alunos, chegar às aulas específicas de dança e já terem mais presente a estruturação de música/movimento.

55 x 90 min = 4950 min		
Utilizando 4min de cada aula das 55 ao longo do ano, consegue-se prolongar o ensino de ARE por 3 aulas e meia das 55 totais.	Optando por dispensar 4 min de cada aula ao longo do ano letivo, o professor pode prolongar o ensino de ARE por 3 aulas e meia das 55 aulas.	Utilizando o tempo das aulas dadas seguidamente, os alunos experienciarão as ARE durante 7 das 55 aulas do ano letivo.
Protocolo Tabata	Aeróbica	2 Juntos

Proposta: Proposta metodológica

Para podermos ensinar alguém a Dançar é necessário atender a um conjunto de “preocupações”, isto é, não podemos exigir a um aluno para realizar uma coreografia sem antes o preparar para tal, ensinando-lhes os movimentos básicos.

O professor deve considerar:

Caraterísticas dos alunos

Clima da aula

Recursos

Foi realizado durante o ano letivo:

Introdução de exercícios de ARE nas diversas matérias

Separar os conteúdos a lecionar pelos dias de aulas disponíveis

Familiarizar os alunos com diversos estilos de dança

Exercícios de expressão e lúdicos

O ensino dos conteúdos separadamente

Coreografia final

ENQUADRAMENTO DO PROBLEMA

De acordo com Correia, Carvalho, Castro, e Pita, (2018), a lecionação da dança nas aulas de Educação, Física (EF) como matéria de ensino, tem sido alvo de carências e de resistências, seja por parte dos docentes, como pela perspectiva dos alunos, estando associadas:

Recursos materiais específicos e de espaço

Falta de formação específica dos docentes

Desmotivação e desinteresse dos alunos

Assim sendo, pretendemos propor um conjunto de situações relacionadas com a reutilização de espaços e de organização das aulas de dança, no decorrer do ano letivo, de forma a potencializar esta matéria de ensino, com o intuito de torná-la mais lúdica e dinâmica, minimizando a sua visão redutora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na escola, a falta de instalações apropriadas para a prática da dança, é algo que realmente pode tornar o trabalho do professor menos facilitado. No entanto, não é por isso que devemos desonrar o compromisso que assumimos não só com a escola mas, e essencialmente, com os alunos, ao não lecionar esta matéria de ensino onde são trabalhados aspetos que serão fundamentais no seu futuro. Deste modo, as sugestões apresentadas são possíveis recursos de fácil implementação que podem ajudar a rentabilizar os excelentes recursos existentes, na Escola Secundária Jaime Moniz, e compensar as fracas vivências dos alunos, proporcionando-lhes uma aprendizagem transversal e de qualidade, contribuindo para um desenvolvimento motor mais aprimorado. Outro aspeto a realçar, é o facto de que as atividades rítmicas e expressivas não necessitam de ser abordadas de forma singular e isolada das outras matérias.

Em suma, o professor só não utiliza a Dança no processo de transformação do aluno, se não quiser sair da sua zona de conforto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Batalha, A. (2004). Metodologia do Ensino em Dança. Edições FMH. Lisboa.

Correia, Carvalho, Castro, & Pita. (2018). Abordagem das Atividades Rítmicas Expressivas na Educação Física. *Bogéa*, 1, (2002). O livro de dança. Companhia das Letrinhas.

Cavali, C. (2003). A dança na aprendizagem.

Fernandes, R. (2011). A dança como conteúdo da Educação Física escolar e os desafios da prática pedagógica. *Revista Digital*. Buenos Aires, nº153.

Oliveira, Muzel, & Santos. (2014). A importância da dança na educação infantil.

Pereira, S. et al. Dança na escola: desenvolvendo a motricidade e o pensamento. *Revista Kinesia*, Porto Alegre, n. 25, p.60- 61,2001.