

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Micheal Laurentino Vieira de Castro

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

dezembro | 2020

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Micheal Laurentino Vieira de Castro

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

Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a minha família, nomeadamente a minha esposa e as minhas filhas por todo o apoio, por toda a compreensão tida nos momentos de ausência e muito trabalho e por todo o carinho constante.

À Professora Doutora Maria Luísa Carvalho, pela disponibilidade e abertura, pela partilha do seu conhecimento da experiência profissional, pela firmeza discursiva e argumentativa que pôs em todos os momentos, cujas vivências resultaram em variadas oportunidades educativas, especialmente nas circunstâncias mais difíceis.

À Mestre Ana Luísa Correia, pela disponibilidade durante este processo longo e pelas palavras carinhosas que nos transmitiu tanto nos bons como nos maus momentos, pois sem ela nada disto seria possível.

Aos meus alunos, pelas várias aprendizagens e por todos os estímulos que desencadearam ao longo do ano letivo.

Aos meus pais, sogra e irmãos por todo o apoio que me deram, pois, os valores, a educação e amor foram indispensáveis nesta longa jornada.

Ao meu amigo e colega de estágio Diogo Pita que foi um pilar, neste processo demorado, trabalhoso e exaustivo. Obrigado por todo o apoio incansável.

A todos os professores (especialmente Professora Doutora Ana Rodrigues) colegas e amigos, que conheci ao longo deste processo, pelas experiências repartidas e pelos encorajamentos que me deram para finalizar este documento.

Por fim, um reconhecimento especial a todos os meus amigos de longa data.

Resumo

O presente relatório visa abordar o processo de estágio pedagógico efetuado na Escola Secundária Jaime Moniz, no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, durante o ano letivo de 2017/2018, e tem como principal objetivo partilhar um conjunto de tarefas, experiências, reflexões e vivências que ajudaram na elaboração de um trajeto formativo pessoal e profissional, que surge da junção das necessidades e competências demonstradas em diferentes contextos.

Para um melhor enquadramento no Estágio, começamos por realizar uma caracterização da escola em questão, bem como do seu contexto escolar. Posteriormente, e dando resposta às linhas pragmáticas para o Estágio, tivemos em consideração cinco grandes atividades, sendo elas: prática letiva (planeamento, intervenção, controlo e avaliação, assistência às aulas), atividade de intervenção na comunidade escolar, atividades de integração no meio (caraterização da turma, ação de extensão curricular) e atividades de natureza científico-pedagógica (individual e coletiva). Participámos ainda nas diversas atividades do projeto EFERAM-CIT (Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira, Compreender, Intervir e Transformar).

Todas as tarefas solicitadas e realizadas, refletem as respostas necessárias à atuação pedagógica de um professor, pois há toda uma solicitação de comportamentos que, com a prática, podem ser induzidos, despertando a capacidade de reconhecer problemas, de criação, seleção e operacionalização de estratégias, originando uma modificação no indivíduo e possibilitam uma melhor inclusão no sistema educativo.

Em suma, as capacidades do professor modificam-se consoante o contexto e as vivências que a gestão do processo educativo proporciona, através do planeamento, observações, intervenção e avaliações nas aulas, da envolvimento com as suas turmas e de todas as emoções e experiências que daí advém e que permitem rentabilizar os processos de ensino. A intervenção do professor deve pautar-se sempre pela consciência e pelo sentido de responsabilidade, colocando o aluno no centro do processo educativo, e procurando facultar-lhes instrumentos que motivem e possibilitem a continuidade da prática regular de atividade física ao longo das suas vidas.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico, Educação Física, Processo Didático-Pedagógico, Competências, Avaliação, Reflexão, Alunos

Abstract

This report aims to address the pedagogical internship process carried out at the Jaime Moniz Secondary School, within the framework of the Master's Degree in Physical Education in Basic and Secondary Schools, during the school year 2017/2018. Its main objective is to share a set of tasks, experiences, tasks, reflections, and experiences that have helped in the elaboration of a personal and professional formative journey, which arises from the junction of the needs and skills demonstrated in different contexts.

For a better framing in the Internship, we start by making a characterization of the school in question, as well as of its school context. Later on, and responding to the pragmatic lines for the Internship, we took into consideration five major activities, namely: teaching practice (planning, intervention, control and evaluation, assistance to classes), intervention activity in the school community, integration activities in the environment (class characterization, curricular extension action) and activities of a scientific and pedagogical nature (individual and collective). We also participated in the various activities of the EFERAM-CIT project (Physical Education in Schools of the Autonomous Region of Madeira, Understanding, Intervening and Transforming).

All the tasks requested and carried out reflect the necessary answers to a teacher's pedagogical action, because there is a whole request for behaviors that, with practice, can be induced, awakening the capacity to recognize problems, to create, select and operationalize strategies, originating a modification in the individual and making possible a better inclusion in the educational system.

In short, the teacher's capacities change according to the context and experiences that the management of the educational process provides, through planning, observations, intervention and evaluations in class, the involvement with their classes and all the emotions and experiences that come from them and that make the teaching processes profitable. The intervention of the teacher should always be guided by awareness and a sense of responsibility, placing the student at the center of the educational process, and seeking to provide them with instruments that motivate and enable them to continue the regular practice of physical activity throughout their lives.

Keywords: Internship, Physical Education, Didactic-Pedagogical Process, Skills, Evaluation, Reflection, Students".

Résumé

Ce rapport a pour but d'aborder le processus de stage pédagogique réalisé à l'école secondaire Jaime Moniz, dans le cadre du Master en éducation physique dans les écoles fondamentales et secondaires, au cours de l'année scolaire 2017/2018. Son objectif principal est de partager un ensemble de tâches, d'expériences, de réflexions et d'actions qui ont contribué à l'élaboration d'un parcours formatif personnel et professionnel, qui découle de la jonction des besoins et des compétences démontrés dans différents contextes.

Pour un meilleur cadrage dans le Stage, nous commençons par effectuer une caractérisation de l'école en question, ainsi que de son contexte scolaire. Plus tard, et répondant aux lignes pragmatiques du Stage, nous avons pris en considération cinq grandes activités, à savoir : la pratique de l'enseignement (planification, intervention, contrôle et évaluation, assistance aux classes), l'activité d'intervention dans la communauté scolaire, les activités d'intégration dans l'environnement (caractérisation de la classe, action d'extension du programme) et les activités de nature scientifique et pédagogique (individuelles et collectives). Nous avons également participé aux différentes activités du projet EFERAM-CIT (Éducation physique dans les écoles de la région autonome de Madère, Comprendre, Intervenir et Transformer).

Toutes les tâches demandées et réalisées reflètent les réponses nécessaires à l'action pédagogique d'un enseignant, car il y a toute une demande de comportements qui, avec la pratique, peuvent être induits, éveillant la capacité à reconnaître les problèmes, à créer, sélectionner et rendre opérationnelles les stratégies, provoquant une modification chez l'individu et permettant une meilleure inclusion dans le système éducatif.

En bref, les capacités de l'enseignant changent en fonction du contexte et des expériences que la gestion du processus éducatif procure, à travers la planification, l'observation, l'intervention et les évaluations en classe, l'implication dans leur classe et toutes les émotions et expériences qui en découlent et qui rendent les processus d'enseignement profitables. L'intervention de l'enseignant doit toujours être guidée par la conscience et le sens des responsabilités, en plaçant l'élève au centre du processus éducatif, et en cherchant à lui fournir des outils qui le motivent et lui permettent de poursuivre la pratique régulière d'une activité physique tout au long de sa vie.

Mots clés : Stage, éducation physique, processus didactique-pédagogique, compétences, évaluation, réflexion, étudiants".

Índice de Siglas e Abreviaturas

ACPC – Ação Científico-Pedagógica Coletiva

ACPI – Ação Científico-Pedagógica Individual

AEC – Atividade de Extensão Curricular

AF – Atividade Física

AI – Avaliação Inicial

AC- Avaliação Continua

AF- Avaliação Formativa

AS- Avaliação sumativa

ARE – Atividades Rítmicas Expressivas

CEF – Cursos de Educação e Formação

COGTEL – Cognitive Telephone Screening Instrument

CT – Caracterização 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

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

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

MED-Modelo Educação Desportiva

PA-Plano Anual

PAA-Plano Anual de Atividades

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 Geral

Resumo	III
Abstract	IV
Résumé	IV
Índice de Figuras	IX
Índice de tabelas	X
1. Introdução	1
2. Enquadramento do Estágio Pedagógico	5
2.1 Expectativas do Estágio Pedagógico	5
2.2 Objetivos do Estágio Pedagógico	6
2.3 Caraterização da Escola Secundária Jaime Moniz	8
2.3.1. Breve Resenha Histórica	9
2.3.2. Enquadramento da Escola	10
2.3.2.1 (Missão, objetivos e Público alvo)	10
2.3.2.2 Horário de Funcionamento	10
2.3.2.3 Recursos humanos	10
2.3.2.4 Projetos, clubes e Núcleos	11
2.3.2.5 Grupo Disciplinar de Educação Física	11
2.3.2.6 Instalações Desportivas	11
2.3.2.7 Sistema de Rotação das Instalações Desportivas	14
2.4 Realidade Educativa-contextualização geral do Estágio Pedagógico.....	16
3. Prática Letiva	22
3.1 Conceitos em Análise	24
3.1.1 Planeamento Anual	24
3.1.2 Unidade didática.....	33
3.3. Plano de Aula.....	36
3.4. Assistência às Aulas: a observação como estratégia de formação.....	38
3.5. Intervenção pedagógicas	41
3.5.1. Estratégias didáticas	41
3.5.2. Controlo e Avaliação.....	47
3.5.2.1 Avaliação Inicial.....	48
3.5.2.2. Avaliação formativa	50
3.5.2.3. Avaliação Sumativa.....	51
3.5.3. Modelos de Ensino	52
3.5.4. Estilos de Ensino.....	52
4. Atividade de Intervenção no Meio	53
4.1 Caraterização da Turma	53

4.1.1	Enquadramento.....	53
4.1.2	Dados demográficos.....	55
4.2	Ação de Extensão Curricular	58
4.2.1.	Enquadramento.....	58
4.2.2.	Objetivos	59
4.2.2.2.	Objetivos gerais	59
4.2.2.3.	Objetivos específicos.....	59
4.2.3.	Planeamento da atividade.....	60
4.2.3.1.	Fase de preparação.....	60
4.2.3.2.	Durante a Atividade.....	60
4.2.3.4.	Controlo e Avaliação	61
4.2.4.	Balanço da atividade de extensão curricular.....	61
4.3.	Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar	62
4.3.1.	Enquadramento Teórico.....	63
4.3.2.	Contextualização da Intervenção	64
4.3.2.1.	Objetivos da ação de intervenção.....	64
4.3.2.2.	Objetivos Gerais	64
4.3.2.3.	Objetivos Específicos	64
4.4.	Público-alvo	64
4.5.	Recursos	64
4.6.	Planeamento da atividade.....	65
4.6.1.	Fase de preparação.....	65
4.6.2.	Fase de controlo.....	65
5.	Atividades de Natureza Científico-Pedagógica.....	67
5.1	Ação Científico Pedagógica coletiva (ACPC).....	67
5.1.1.	Introdução.....	67
5.1.2.	Objetivos	68
5.1.3.	Planeamento da ACPC	68
5.1.4.	Realização	69
5.1.5.	Balanço da ACPC.....	70
5.2.	Ação Científico Pedagógica Individual (ACPI)	71
5.2.1.	Introdução	71
5.2.2.	Objetivos.....	72
5.2.2.1.	Objetivos específicos.....	72
5.2.3.	Enquadramento do Problema	72
5.2.4.	Planeamento da ACPC	72
5.2.5.	Realização	73

5.2.6. Balanço final	73
6. Projeto EFERAM-CIT	74
6.1. Balanço do projeto de investigação Educação Física nas escolas da RAM - Compreender Intervir e Transformar (EFERAM-CIT).....	74
6.2. Testes cognitivos.....	76
6.3. Balanço Testes Sociométricos	77
7. Considerações Finais	79
8. Referências bibliográficas.....	83
Anexos.....	88
Apêndices.....	98

Índice de Figuras

Figura 1 - campo de futebol.....	12
Figura 2-"Galinheiro"	12
Figura 3-Piscina.....	13
Figura 4-Ginásio piscina.....	13
Figura 5-Ginásio	13
Figura 6-Pavilhão	14
Figura 7- Representação Gráfica do Género 12º7	55
Figura 8- Representação Gráfica das idades 12º7	55
Figura 9- Representação gráfica dos Concelhos de Residência do 12º7	55
Figura 10- Grau de Parentesco 12º7	56
Figura 11- Habilitações literárias dos pais	56
Figura 12- Problemas de Saúde 12º7	56
Figura 13-Composição corporal 12º7	57
Figura 14- Baliza de orientação.....	60
Figura 15-Leitura do mapa de orientação.....	60
Figura 16-Marcação do chipe nas caches	61
Figura 17- Torneio de voleibol-duplas- Masculino.....	64
Figura 18- Torneio de voleibol-duplas- Feminino e misto.....	64
Figura 19- Fatores da não lecionação das ARE.....	72

Índice de tabelas

Tabela 1- Periodização das matérias curriculares 12º 7	30
--	----

Índice de Anexos

Anexo I- Mapa de rotações das instalações	89
Anexo II-Ficha de registo de assistência às aulas (tempo de empenho motor).....	90
Anexo III-Avaliação na disciplina da Educação física da ESJM	91
Anexo IV- Relatório Aptidão e Atividade Física	95
Anexo V-Teste Cogtel/ Atividade Desportiva.....	96

Índice de Apêndices

Apêndices I- Planeamento anual 12º7	99
Apêndices II- Planeamento anual CEF ^a 61.....	100
Apêndices III- Unidade Didática -Capacidades Coordenativas	101
Apêndices IV -Unidade Didática- Natação	105
Apêndices V-Pano de Aula 1-Versão.....	116
Apêndices VI -Pano de Aula -Versão final	119
Apêndices VII- Ficha de avaliação inicial Basquetebol.....	121
Apêndices VIII- Ficha de avaliação inicial Basebol	122
Apêndices IX- Ficha de avaliação inicial Atletismo	123
Apêndices X- Ficha de avaliação inicial Voleibol	124
Apêndices XI- Ficha de avaliação inicial Natação.....	125
Apêndices XII- Ficha de avaliação inicial ARE (Adaptado BASÍLIO 2016).....	126
Apêndices XIII- Apresentação- Caracterização da turma 12 ^a	127
Apêndices XIV- Atividade Extracurricular – “Orientação para todos”	138
Apêndices XV- Extra curricular – Autorização Saída/ Seguro ESJM.	139
Apêndices XVI- Extra curricular – Autorização Enc. Edu.	141
Apêndices XVII-Atividade Extra Curricular – Planeamento	142
Apêndices XVIII- Artigo da Ação Científico Pedagógica Coletiva.....	144
Apêndice XIX – Lista de Tarefa- Ação Científico Pedagógica Coletiva.....	173
Apêndice XX– Cartaz da Ação Científico Pedagógica Coletiva	174
Apêndice XXI– Programa da Ação Científico Pedagógica Coletiva	175
Apêndice XXII – Apresentação da Ação Científico Pedagógica Coletiva	177
Apêndice XXII – Questionário- ACPC/ACPI.....	198

Apêndice XXIV – Artigo da Ação Científico Pedagógica Individual	200
Apêndice XXV– Apresentação Ação Científico Pedagógica Individual	216
Apêndice XXVI – Cartaz da Ação Científico Pedagógica Individual	235
Apêndice XXVII - Poster Seminário de Desporto e Ciência 2018	236

1. Introdução

O estágio pedagógico (EP) surge no segundo ano de mestrado da Universidade da Madeira (UMa). O presente relatório pretende refletir o trabalho desenvolvido com duas turmas de Ensino secundário na Escola Secundária Jaime Moniz (ESJM) no ano letivo 2017/2018.

Qualquer aluno que escolha seguir a “via ensino”, como profissão para a sua vida, seguramente que terá uma certa predisposição e paixão pelo processo de ensino-aprendizagem. No entanto, não basta afirmar que gostamos de trabalhar com crianças e jovens para ingressar no curso de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário(MEEFEBS), pois é essencial saber lidar com uma elevada diversidade e complexidade de aspetos no processo educativo. Assim sendo, o aluno “estagiário” têm a possibilidade de vivenciar um conjunto de situações, onde todos os docentes têm direito de aprender e de se desenvolver, sendo essencial trabalhar um conjunto de métodos e técnicas científicas pedagógicas de base, que visam potenciar o seu conhecimento enquanto docente, quer a nível pessoal, social e ou motivacional, adaptando essas funções em função da lei de bases do Sistema Educativo. Assim sendo, o objetivo é dar ao docente um conjunto de oportunidades, visando a rentabilização do processo formativo, bem como potenciar o ganho de competências que lhe possibilite lecionar de forma mais pertinente e eficaz.

Neste sentido, o professor estagiário deve potenciar a aprendizagem e torná-la eficiente, sendo necessário que componha e organize os processos de ensino-aprendizagem de forma diferenciadora, para que todos possam obter uma aprendizagem mais eficaz. Para tal, é importante compreender a turma e ter a capacidade de hierarquizar as dificuldades da mesma, bem como conjugá-las para poder desenvolver essas mesmas capacidades, para que não se caia no erro de tornar o processo educativo num processo de repetição e de memorização do conteúdo, mas tentar mudar e torná-la num processo efetivo de aprendizagem (Marcon et al., 2013).

Deste modo, para que haja resultados eficientes, é importante potenciar as capacidades e criar condições que possibilitem uma coexistência entre a teoria e a prática, aspeto a ter em conta na formação inicial do professor.

É através da formação inicial dos docentes que conquistamos instrumentos e bagagem necessária, a aplicar no estágio. Durante o estágio pedagógico, “*o candidato a*

professor constrói o seu repertório de competências e conhecimentos, e desenvolve a sua capacidade de avaliação profissional de uma forma mais rápida e intensa do que em qualquer outra etapa do seu desenvolvimento profissional”.(Caires & Almeida;2003) Aliás, a experiência adquirida durante o período de estágio dá-nos a possibilidade de melhorar e rentabilizar o nosso desempenho, dado que de acordo com Loughran (2009, p. 27), a “aprendizagem pela experiência é “mais eficaz” durante o processo de estágio, do que a aprendizagem da teoria que sucede na universidade” (Loughran 2009 p. 27).

Qualquer aluno que espera pelo estágio, sente um certo receio, pelo simples facto de ser um momento importante na sua futura carreira de docência. No entanto, apesar de um momento onde o aluno tem algum, receio de falhar, é importante ter presente que tal fracasso conduzirá a uma profunda reflexão crítica acerca do seu processo de ensino/aprendizagem permitindo-lhe melhorar e evoluir na sua intervenção educativa. Segundo Loughran (2009), um aluno quando inicia o seu processo de estágio não deve de ter receio de errar, pois essa mesma experiência deve de ser vista como sendo um processo de construção, sendo relevante correr riscos, ou seja, experimentar vários métodos, visto estar no estágio pedagógico. *“Quando há algum desconforto na experiência de aprendizagem, ocorre uma aprendizagem significativa”* (Ibidem p. 28).

O estágio é visto como sendo um momento relevante na fase inicial de um futuro profissional de “ensino”. Será através deste que o aluno estagiário terá oportunidade de dar os primeiros passos no mundo da educação, descobrindo e explorando várias estratégias. No entanto, como denotamos, muitos desses *“futuros professores entram nos programas de formação inicial de professores à espera de que lhes digam como devem ensinar”* (Ibidem, p. 29). Ou seja, muitos dos futuros professores têm dificuldades em aplicar ou fazer algo, tendo em conta que existe uma certa ausência na relação escola/universidade. A ausência desta relação entre a escola e a universidade, faz, com que muitos dos professores estagiários tenham receio em aplicar ou fazer algo diferente e como tal apresentam algumas limitações, que os levam a ser reticentes, uma vez que os mesmo têm de fazer o elo-de-ligação entre a teórica e prática em contextos por vezes desafiadores (Flores, 2017).

A prática pedagógica é vista como sendo uma parte integrante da formação, visando uma aprendizagem prática e um instrumento que deve estar assente numa reflexão diária sobre todas as nossas atividades, técnicas, instrumentos e estratégias, utilizadas e que são parte estruturante do processo educativo. Através desta, será possível aprimorar e tornar-me num melhor profissional de educação, aperfeiçoado hoje os erros

de ontem pois, tal como refere Freire (1996), “*é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática*” (p. 39).

Entrar no mundo da educação requer um conjunto requisitos, como por exemplo segurança emocional, pois, sem essa segurança o professor terá inúmeras dificuldades em intervir num contexto que se distingue pela sua abrangência, complexidade e diversidade de situações que oferece. A prática pedagógica irá ajudar o professor a ser uma pessoa mais segura, pois o estágio é visto como sendo um laboratório de prática Pedagógica, onde o professor estagiário utiliza e ganha um conjunto de ferramentas que devem ser fundamentadas e refletidas, com o objetivo implementar o conhecimento que engloba as situações vivenciadas em contexto real. (Perrenoud, 2002; Martiny & Gomes-da-Silva, 2014).

As vivências que retemos ao longo do processo de professor estagiário, e a forma como as interpretamos, dá ao professor estagiário um conjunto de ferramentas que viabilizam e contribuem significativamente para um conhecimento relevante da sua intervenção. No processo de criação e conceção da aula em si, é importante, operacionalizar as diversas situações de aprendizagem, bem como adequar os conteúdos das matérias de ensino aos diversos alunos, tendo em conta as limitações e variáveis do contexto. Assim sendo, o conhecimento educativo de um futuro docente não se pode limitar às unidades curriculares da didática, da pedagogia ou metodologia do ensino (Ramos, Graça & Nascimento, 2008; Marcon et al., 2013).

A atuação do docente caracteriza-se de modo multidimensional, imprevisível e complexa, onde cada disposição tem uma dinâmica própria e exigem ao docente respostas adequadas a cada situação tendo em conta cada contexto. Assim sendo, é relevante referir que o docente deve ter a capacidade de ajustar a sua intervenção a cada situação, uma vez que o conhecimento e a capacidade de interligar-se ao contexto advém da convivência, da vivência e da relação direta com as mais variadas dinâmicas inerentes ao processo educativo. Deste modo, o estágio pedagógico surge como sendo uma janela de oportunidade de desempenhar a sua função numa determinada realidade, onde devemos ter em conta determinados fatores (contexto, político e social, relações entre aluno/professor, as emoções e a sua relação no ensino) que fazem com que o professor estagiário tenha uma identidade própria (Marcon et al.,2013; Flores,2017).

Face a este enquadramento, o relatório de estágio deve ser algo crítico e reflexivo, sendo este um documento essencial para a formação de qualquer aluno em fim de estudos, tornando-se num elemento determinante na exposição de conhecimentos e tarefas

desenvolvidas no decorrer do estágio em contexto real. Portanto, pretende-se metodizar não só as várias tarefas realizadas no estágio pedagógico, mas também referir os processos de pré-impacto e pós-impacto das mesmas, e ainda mencionar as competências e proficiências adquiridas ao longo deste processo. Assim sendo, o relatório não deve conter apenas uma referência ou relato das atividades, mas sim fazer uma alusão reflexiva e transmissora de uma capacidade de pesquisa e criatividade na matéria de ensino de Educação Física (EF).

Seguindo esta ordem de ideias, a construção deste documento, deve ser capaz referir, de um modo harmonioso e interligado, o sentido de aprendizagem e de superação de cada etapa no decorrer do estágio. Neste sentido, a disposição deste documento visa procurar dar uma lógica a este processo que coincide com o início do ano letivo, posteriormente a um conjunto de processos, nomeadamente de gestão ensino-aprendizagem, e termina com as tarefas elaboradas ao longo do ano letivo.

Na abordagem dos conteúdos referidos anteriormente, é solicitado ao professor estagiário um conjunto de situações e instrumentos, que possibilitem ao próprio refletir sobre as mais variadas temáticas associadas ao estágio pedagógico, bem como referir e fundamentar as experiências mais relevante neste processo. Perante isto, o relatório assume-se como sendo de carácter singular e particular, já que reflete as experiências vivenciadas na primeira pessoa.

2. Enquadramento do Estágio Pedagógico

2.1 Expectativas do Estágio Pedagógico

Quando confortados com uma nova realidade, geram-se novas expectativas que visam perspetivar inúmeras situações e diferentes representações que, posteriormente, serão moldadas consoante os contextos envolventes. Assim sendo, ao longo do processo de estágio vamos percebendo a diferença entre os “dois mundos”, ou seja, o que foi idealizado e o real.

Enquanto professor estagiário, precisamos de passar por estas experiências para que possamos ter algo mais do que já tínhamos, ou seja, aprofundar os nossos conhecimentos e melhorar os mesmos (Bower,2014; Brown et al.,2018). Ainda assim, sabemos que o estágio que realizamos é uma das coisas com mais relevância no nosso processo de aprendizagem, sendo esta experiência extramente marcante e importante na nossa vida académica, profissional e pessoal, enquanto professor-aluno.

Perante isto, verificámos que nem sempre o que pensamos ou idealizamos é o mesmo, visto que o contexto onde somos inseridos muda constantemente, principalmente no papel de professor, pois este é uma pessoa que carrega inúmeras vivências com um percurso biográfico e consistente que atenua um conjunto de situações e interpretações ao longo deste processo (Sutherland, Howard & Markauskaite, 2010).

Todavia, no decorrer deste estágio percebe-se que mais do que verificar e avaliar o que é planeado, importa perceber e retirar ilações que possam surgir deste processo. As experiências devem de poder ajudar o aluno a perceber o fez e como fez, de forma a que este possa resolver problemas e produzir e construir uma relação professor-aluno assente em experiências educativas interligadas ao mundo real (Bower,2014; Brown et al.,2018).

No EP procurou-se vivenciar um conjunto de desafios, que nos levaram a melhorar a nossa prática enquanto futuros docentes. Neste sentido, a prática de um professor não deve de ser estática nem rígida, mais sim adaptada e de certa forma evolutiva, sendo a mesma modificada pela pluralidade dos seus objetivos, métodos, conteúdos e estratégias influenciadas por um aproximar de momentos “chave” que visam uma interpretação mais eficiente das situações vivenciadas (Bento,2012)

Estas práticas possibilitaram a testagem de algumas das convicções iniciais e uma melhor compreensão de certas problemáticas. Algumas destas problemáticas, foram tidas em conta no processo de ensino aprendizagem e que por sua vez permitiram a perceção

mais eficiente de algumas dúvidas existentes no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, e ao longo desta viagem muitas dúvidas surgiram, principalmente na prática letiva, onde a insegurança marcou presença, os níveis de stress aumentaram, o receio de falhar às datas importantes ou das tomadas de decisão menos adequadas, fizeram com que fosse das tarefas de estágio mais desafiante. A prática letiva distinguiu-se pela exigência da responsabilidade, quantidade e diversidade de situações e tarefas com que nos deparamos. Outro dos fatores que limitavam por vezes a qualidade da nossa intervenção foi a percepção de uma constante avaliação e a “ânsia” de crer demonstrar resultados e competências perante aos diversos cenários (colegas, turma e professores).

Sabíamos que o EP não ia ser fácil, no entanto, em conjunto com o meu colega de estágio (Diogo Pita), trabalhámos como uma equipa e conseguimos dar uma resposta eficiente às situações vivenciadas, colmatando lacunas e superando expectativas.

2.2 Objetivos do Estágio Pedagógico

O EP é visto como sendo uma experiência guiada através de uma aprendizagem ao longo do tempo e como tal, para que alcançássemos os nossos objetivos tornou-se essencial criar uma cooperação eficaz que envolveu colegas, docentes, núcleo de estágio, instituições escolares e a universidade. Todos estes intervenientes foram peças fundamentais no sucesso da nossa experiência e intervenção docente em processo de estágio.

Para que o objetivo do EP seja atingível, Shoepfer & Dodds (2011) e Bower et al (2018) referem ser essencial identificar seis aspetos importantes, nomeadamente: o coordenador do estágio; o programa de estágio; a universidade; a escola acolhedora e o orientador do estágio da escola. Para que tudo possa mover-se no mesmo sentido é importante haver uma relação de cooperação entre os orientadores de estágio, o programa de estágio; a universidade; a escola acolhedora e o orientador do estágio da escola. Para que tudo possa mover-se no mesmo sentido é importante haver uma relação de ajuda com os nossos orientadores de estágio, sendo que estes em conjunto com o professor estagiário possam planear a nossa experiência, atendendo às nossas necessidades educacionais.

Os nossos objetivos para o EP, passavam por conseguir finalizar a formação académica aplicando os conhecimentos adquiridos ao longo do trajeto académico. No

entanto, sabíamos que, para terminar esta fase, era essencial conseguir conjugar o que aprendemos com algumas competências pedagógicas adquiridas ao longo dos anos, viabilizando assim, um desenvolvimento integral enquanto professor estagiário.

A escolha da instituição tem relação direta na definição dos objetivos formativos, sendo esta um importante passo para uma boa realização do estágio. O professor orientador também tem o seu papel, sendo este um dos principais pilares, ajudando o professor estagiário a alcançar os seus objetivos iniciais. O professor orientador ajuda o professor estagiário a desenvolver as suas competências e a implementar às suas ideias e “loucuras”, com o objetivo de ajudá-lo a alcançar as metas de estágio, além de servir de guia para o professor estagiário (Brown et al.,2018). O orientador da escola atua como sendo o “professor” do professor estagiário durante todo o processo de estágio, sendo fulcral a qualidade da sua supervisão, pois esta influenciará a experiência do professor estagiário na escola em questão (Brown et al.,2018).

No entanto, não podemos deixar de mencionar que o papel do professor é muito mais do que estar a frente de uma turma. Um professor tem inúmeras tarefas, desde o planear a intervenção educativa, direções de turma, desporto escolar entre outras funções que tem de desempenhar dentro do contexto escolar. Perante isto, decidimos criar um objetivo que desse resposta as nossas dúvidas e ao mesmo tempo colmatasse a nossa curiosidade. Esse objetivo passava por perceber as rotinas e dinâmicas criadas dentro e fora do grupo de EF, ou seja, perceber um pouco, como era visto um professor na comunidade escolar e verificar o seu campo de ação.

O objetivo principal passou pela aquisição e melhoria das competências pedagógicas, bem como perceber de que forma melhor podíamos exercer a função de professor de EF na comunidade escolar.

Outro objetivo passou pela partilha de informação com os nossos colegas de estágio e orientadores, de modo a aumentar a nossa experiência profissional na área de EF.

Por fim, tentar ganhar à-vontade com as questões de organização, gestão do processo de ensino-aprendizagem e no aprimoramento dos métodos de trabalho. Estes objetivos potenciaram um crescimento pessoal e de autoconfiança que dentro, quer fora do contexto escolar.

2.3 Caracterização da Escola Secundária Jaime Moniz

A caracterização da escola assume-se como sendo uma parte fulcral no nosso processo de EP, sendo esta essencial para compreensão das dinâmicas envolvidas no contexto real, bem como facilita a nossa integração no processo de ensino. Assim sendo, foi importante realizar uma pesquisa e recolha de informação para obtermos um conhecimento prévio da realidade escolar, nomeadamente da escola acolhedora, para que, no decorrer do EP, o nosso desempenho fosse ao encontro das nossas expectativas. Posto isto, as vivências e as aprendizagens obtidas ao longo deste processo na escola em questão, variaram de tal forma que nos influenciaram ao longo do nosso trajeto de formação docente.

O estabelecimento de ensino onde o estagiário irá efetuar o seu EP deve ser considerada e vista como a sendo a sua principal prioridade, permitindo ao estagiário uma experiência bem-sucedida no decorrer do estágio (Brown et al.,2018)

A escola deve seguir uma ordem cronologia, bem como uma ordem de trabalho, pois apresenta-se como sendo essencial na identificação da realidade e do contexto, prevenindo uma intervenção devidamente contextualizada e adequada a si mesmo.

Com esta caracterização pretende-se não só reconhecer e relatar as estruturas físicas da escola, mas também perceber o seu enquadramento desta instituição escolar na comunidade e dinâmica a sua utilização. Nesse sentido, e após a escolha da escola, foi fulcral ficar a conhecer o contexto onde ia “atuar”. Para tal, recorreu-se a um conjunto de ferramentas e meios que viabilizassem uma recolha de informação mais eficiente. Assim sendo e através de uma pesquisa no site da escola, foi-nos possível perceber a existência de várias informações, nomeadamente o Projeto Educativo da Escola (PEE), o Regulamento Interno (RI), e o Plano Anual de Atividades (PAA), que possibilitaram a compreensão das dinâmicas e funcionamento, atividades e ações calendarizadas, bem como serviços e recursos disponíveis (ESJMb, 2017).

Para além desta informação, fomos ainda convocados pelo conselho pedagógico a participar numa reunião geral, onde estiveram presentes grande parte da comunidade docente, provenientes dos diferentes grupos disciplinares. Esta reunião tinha como objetivo coordenar e orientar grande parte dos docentes nos mais variados processos pedagógico-didáticos para o ano letivo que se avizinhava. Nesta reunião, para além de termos obtido grande parte da informação sobre a comunidade escolar, ficamos também com uma noção geral da escola, viabilizando, um melhor acompanhamento dos discentes

ao longo do ano letivo. Para além desta informação, ficamos ainda a perceber a sua dimensão, posicionamento e expressividade, possibilitando assim, uma prática pedagógica mais eficiente e que correspondesse aos princípios, missão e visão da escola.

Por último e em junção com a escolha da escola é importante saber com quem iremos trabalhar, ou seja, o professor cooperante da escola e o colega de estágio. O orientador cooperante será aquele que irá trabalhar connosco no dia-a-dia e como tal este tem um papel fundamental no nosso desenvolvimento enquanto professores estagiários. O orientador da escola é aquele que conduzirá o professor estagiário através do processo de ensino-aprendizagem. Aliás, diversos estudos demonstram que o orientador da escola é “responsável” por trabalhar com o professor estagiário visando desenvolver e implementar um programa sistemático, desenvolvido para ajudar o professor estagiário a atingir as suas metas de estágio. (Zopiatis & Constanti, 2012, p. 47) e (Brown et al.,2018).

2.3.1. Breve Resenha Histórica

Escola Secundária Jaime Moniz fica situada no Funchal, na Região Autónoma da Madeira (RAM), no centro da cidade, muito perto do mercado dos Lavradores, sendo conhecida como o “Liceu”, por ser uma das escolas mais antigas da RAM.

Segundo o PEE da ESJM o “Liceu” do Funchal foi criado pelo decreto-lei de 17 de novembro de 1836, tendo sido instalado a 12 de setembro de 1837 no colégio dos Jesuítas. Em 1919, em consagração ao célebre madeirense, antigo aluno do Liceu e Presidente do Conselho Superior de Instrução Pública e autor da Reforma do Ensino Liceal de 1895, o Liceu passa a designar-se de "Jaime Moniz"(ESJM, 2017).

Com a Revolução de Abril de 1974 o número de alunos na ESJM cresceu, ultrapassando a média de 3000 alunos, divididos por três turnos, obrigando assim à construção de três novos espaços, os anexos das Mercês, da Encarnação e, por fim, do anexo "Girassol" (1976) (ESJM, 2017).

Anos depois e graças ao decreto-Lei nº 80/78, de 27 de abril, os estabelecimentos do ensino secundário passam a ter a denominação de escolas secundárias, sendo a ESJM designada de Escola Secundária de Jaime Moniz, com 5015 alunos, distribuídos por três turnos letivos (ESJM, 2017).

Em 1996 é construído um novo edifício que possibilitou a desativação do anexo “Girassol” e a transferência para as novas instalações (ESJM, 2017).

Com o avançar do tempo o ESJM teve de efetuar um conjunto de mudanças, dando resposta às mudanças tecnológica, sendo adicionado às salas de aula novos equipamentos informáticos de apoio pedagógico, particularmente, uma plataforma de sumários digitais e verificação de assiduidade dos discentes e docente e fechaduras automáticas, assim como um controlo informático das entradas e saídas de alunos, através de cartão de identificação magnético. (ESJMb, 2017).

2.3.2. Enquadramento da Escola

2.3.2.1 (Missão, objetivos e Público-alvo)

Segundo o plano anual (2017-2018, pag,4) do Liceu, esta tem como Missão: *“A nossa Escola tem por missão garantir uma formação integral, assegurando a todos os alunos uma plena integração e sucesso pessoal e profissional numa perspetiva de educação para a cidadania.”*

Tem ainda como visão criar *“Uma escola de referência, assente nos pilares da tradição e da inovação, e que pretende garantir uma educação/ ensino de excelência.”*

A Escola Secundária Jaime Moniz tem como objetivos: *“Promover a tolerância zero à indisciplina; prevenir o abandono escolar; melhorar os níveis de desempenho dos alunos; apostar na inovação e fomentar as boas práticas e envolver a comunidade escolar na autoavaliação da escola.”*

2.3.2.2 Horário de Funcionamento

Segundo o RI a escola possui o seguinte horário, de segunda a sexta-feira, entre as 7:30h e as 20:00h, em regime de desdobramento. As atividades letivas desenvolvem no turno da manhã, entre as 8:00h e as 13:00h, e no turno da tarde, entre as 13:15h e as 18:15h. Eventualmente, poderá haver atividades letivas entre as 18:20h e as 20:00h. As atividades letivas dispõem-se em períodos letivos de 90 minutos (um bloco com dois tempos), podendo haver distribuições de períodos de 45 minutos. O período da manhã e o período da tarde têm dois intervalos, ambos com a durabilidade de 15 minutos.

2.3.2.3 Recursos humanos

O corpo docente Escola Secundária Jaime Moniz (ESJM) em 2017/2018 é composto por cerca de 240 docentes, distribuídos por 15 Grupos de recrutamento e 4 departamentos curriculares (Departamento de Línguas e literaturas; Ciências sociais e

Humanas, Matemática e Ciências Experimentais e Expressões), onde 29 destes, são docentes do grupo de recrutamento 620- (EF) (ESJM, 2017).

2.3.2.4 Projetos, clubes e Núcleos

A Coordenação das atividades de complemento e enriquecimento curricular está a cargo da docente Vanda Martins. Esta organiza e apresenta um quadro descritivo dos clubes (23) e projetos (21), das atividades efetuadas ao longo do ano letivo. São exemplo desses clubes/ atividades os clubes/ projetos: “O Território - A Nossa Casa”; Clube de Dança "DancEn?gma"; Clube Escola “O Lyceu”; Grupo Ginástica Rítmica e Acrobática; Clube de Música; Clube de Ciências Experimentais Física e Química; Plano de prevenção e emergência, Englishnet; Dim Editorial e clube escola ESJM.

2.3.2.5 Grupo Disciplinar de Educação Física

O grupo de Educação Física é formado por 29 docentes do grupo de recrutamento 620. Este grupo está inserido no departamento curricular de expressões, simultaneamente com o departamento de artes visuais, sendo que quer o departamento quer grupo de recrutamento 620, têm regimes distintos e ajustados a cada área de intervenção.

2.3.2.6 Instalações Desportivas

Cada instalação desportiva possui um conjunto de determinadas características que por vezes podem influenciar/limitar a abordagem de alguma das matérias de ensino. A escola deve possuir instalações desportivas que ofereçam condições para que o aluno beneficie, em segurança, de todo o potencial formativo das diferentes matérias de ensino e que disponibilize oportunidades de prática que se venham a se revelar em experiências significativas com repercussões positivas no seu processo de desenvolvimento e percurso académico. Estudos realizados nos Estados Unidos da América demonstram que as instalações desportivas desempenham um papel essencial na escolha da escola, tendo também verificado que as mesmas desempenham um papel fundamental no bem-estar e no desempenho académico do aluno (Ramli & Zain.,2018).

Por isso é importante que o aluno sinta que as instalações desportivas estão dentro das suas expectativas, possibilitando uma boa aprendizagem e um bom desempenho académico.

- Ao nível recursos espaciais a ESJM usufrui de 6 instalações desportivas, sendo elas:
- Um Campo de Futebol;
- Um polidesportivo (Galinheiro);
- Uma sala de esgrima;
- Uma piscina com ginásio;
- Um pavilhão (dividido em 2 partes)
- Um ginásio.

O campo de futebol poder ser dividido em 4 partes iguais possibilitado a criação de 4 espaços de aula distintos que podem ser utilizados simultaneamente por quatro turmas distintas. Pelas características que apresenta, aqui podem ser lecionadas uma grande variedade de atividades de carácter coletivo e individual. Esta instalação, por ser uma área ampla e aberta, pode torna-se um pouco intimidadora e criar algumas dificuldades no controlo dos alunos em contexto aula.



Figura 1 - campo de futebol

Por sua vez este espaço é limitador para leção de algumas modalidades como é o caso do basquetebol, badminton, voleibol, entre outras.

O polidesportivo mais conhecido por “galinheiro” apresenta um conjunto de características que levam os professores a realizarem algumas alterações. O “galinheiro” apresenta um piso de alcatrão onde estão marcados campos de andebol, Futebol e de Basquetebol. Este recinto está apetrechado com 6 tabelas de basquetebol (duas amovíveis e quatro fixas), sendo uma das instalações que possui estas características, fazendo como que grande parte das aulas tenhamos em consideração esse fator. No entanto e tendo por base as modalidades coletivas, estas, possuem características idênticas possibilitando a realização de outras modalidades neste espaço desportivo. Resumindo, o campo e o polivalente possuem boas características para a prática de jogos de invasão (JI) e jogos



Figura 2-"Galinheiro"

desportivos coletivos (JDC), facto que levou a que grande parte das aulas fossem lecionadas com base nesses mesmos aspetos.

A piscina apresenta uma área de 25 metros e encontra-se dividida em seis pistas, podendo ser atribuída dois professores (utilizando três pistas, cada). Este facto, que levou a que houvesse necessidade de realizar uma gestão criteriosa da turma, de forma a promover um adequado nível



Figura 3-Piscina

de empenho motor nas diferentes pistas. De forma a rentabilizar o espaço disponibilizado, colocámos os alunos por níveis de proficiência motora, ficando os alunos com mais dificuldades na pista mais próxima da parede e os alunos com menos dificuldades, nas pistas mais centrais e afastadas do professor. Esta estratégia facilitou a intervenção do professor permitiu uma taxa de feedbacks positiva, bem

como um alto nível de empenho motor em cada pista nas aulas de natação. Utilizámos ainda, a sala de aparelhos de musculação na parte inicial das aulas de natação para a execução da ativação geral e melhoramento da condição física através de exercícios de força, flexibilidade e



Figura 4-Ginásio piscina

coordenação através das atividades rítmicas expressivas (ARE), possibilitando assim uma transversalidade dos espaços. Esta instalação anexa a piscina, foi ainda utilizada para a realização de trabalhos de reforço muscular, melhoria da força e melhoria da capacidade cardiorrespiratória para os alunos que apresentavam algumas limitações físicas ou alérgicas, sendo estas devidamente atestadas pelo médico. Resta salientar que a utilização desta sala e a colocação destes alunos neste espaço só foi possível, porque tinha o meu colega de estágio na sala a supervisionar esses alunos dando-lhes a prescrição dos exercidos mais indicada.

O ginásio, antiga sala de teatro da ESJM, sofreu ao longo dos anos algumas mudanças, mudanças essas, que fazem deste espaço o mais indicado para a realização das aulas de ginástica (praticável de ginástica) e ARE, pois possui espelhos que possibilitam uma melhor leção destas matérias de ensino. No entanto, esta instalação possui algumas



Figura 5-Ginásio

limitações ao nível do espaço, nomeadamente, a área entre o praticável de ginástica e os espelhos, o soalho que por ser novo é muito escorregadio obriga a ter um maior cuidado na sua utilização, e a acústica da sala.

Por fim, o pavilhão apresenta excelentes condições para a prática desportiva, podendo este ser dividido em duas metades. O pavilhão tem sempre as redes de voleibol montadas o que limita a lecionação de algumas matérias de ensino. Este espaço está direcionado para os desportos não invasivos, como é o caso do voleibol e badminton.



Figura 6-Pavilhão

A sala de esgrima apresentava-se, inicialmente, como uma opção para as aulas, nunca foi utilizada por estar cheia de materiais da escola.

A sala de esgrima nunca foi utilizada por estar cheia de materiais da escola.

Resumindo, a ESJM apresenta uma oferta variada de instalações desportivas, fazendo com que as opções sejam diversificadas, permitido, de acordo com as regras internas e o sistema de rotação a lecionação das mais variadas matérias de ensino previstas pelo Plano Nacional De Educação Física (PNEF), para o ensino secundário.

2.3.2.7 Sistema de Rotação das Instalações Desportivas

O modo como as escolas organizam a sua distribuição de instalações varia de escola para escola, sendo que a ESJM não é diferente. As escolas devem de criar um ambiente favorável à aprendizagem através das suas infraestruturas, dando ferramentas aos alunos e criando um meio seguro para a realização das atividades motoras na escola, desenvolvendo e melhorando as suas instalações, bem como dar a conhecer as suas instalações desportivas (Ramli e Zain;2018) Deste modo, a ESJM possui um sistema próprio de rotação que viabiliza a utilização de vários espaços desportivos, ao mesmo tempo, ao longo do ano letivo. Este sistema de rotação de espaços (ver anexo I), permite que estejam dez professores a lecionar, simultaneamente, pelo que, podem estar dez turmas a realizar as suas aulas de Educação Física (EF).

As instalações estão distribuídas segundo uma lógica, sendo esta lógica organizada da seguinte forma: três rotações no primeiro período, duas no segundo período e por fim, uma no terceiro período, fazendo com que raramente as instalações estejam ocupadas por uma única turma, com a exceção do ginásio.

Essa distribuição permite que cada turma passe pelo menos uma vez em cada instalação desportiva, não significando que cada espaço físico corresponda a uma determinada matéria de ensino. No entanto, cada espaço apresenta as suas potencialidades e limitações para as diferentes matérias de ensino, sendo que as opções do docente devem

estar fundamentadas nas características da turma e nas avaliações diagnósticas realizadas no início do ano letivo considerando.

Apesar desta gestão não favorecer um modelo único, ou seja, modelo por blocos ou por etapas, esta gestão permitiu retirar um pouco de ambos e levamos para um modelo misto que está associado a este tipo de rotação, sendo que este permite sempre que possível aulas polimáticas ou monotemáticas, viabilizando assim uma abordagem transversal de várias temáticas e possibilitando ciclos de revisão e consolidação reforçadas ao longo do tempo (Rosado;1998). Este sistema de rotação nem sempre permitiu o reaver de algumas matérias de ensino como foi o caso da matéria de ensino de basquetebol e natação. No entanto, sempre que foi possível, fizemos o máximo para que pelo menos algumas das matérias de ensino fossem reforçadas, para que houvesse consolidação das vivências e dos conhecimentos adquiridos.

Este sistema de rotação, nomeadamente do Liceu, nem sempre permitiu o reaver de algumas matérias de ensino como foi o caso da matéria de ensino de basquetebol e natação, no entanto sempre que possível fizemos o máximo para que pelo menos algumas das matérias de ensino fosse de alguma forma reforçadas para que houvesse consolidação das matérias lecionadas.

Resta salientar que não existe um modelo mais perfeito que o outro, no entanto uma abordagem baseada num dos modelos, deve ser aproveitada ao máximo, orientando os alunos para uma meta ou objetivo. A utilização de modelos na EF implica a utilização de vários de modelos pedagógicos, em que cada um deles irá apresentar resultados únicos e distintos, seguindo um conjunto de estratégias de ensino, onde cada professor deverá retirar o melhor de cada e implementar fielmente o seu modelo (Casey e Macphai, 2018). Deste modo, para atingir as metas em EF, os docentes deve tentar ter um currículo multifuncional e variado, fornecendo critérios relevante aos alunos, com o intuito de os fazer atingir esses objetivos traçados, de maneira inovadora e desafiadora, mantendo um equilíbrio entre os vários modelos.

2.4 Realidade Educativa-contextualização geral do Estágio Pedagógico

O principal objetivo do estágio é fornecer um conjunto de ferramentas para que o professor estagiário possa desenvolver a sua prática escolar e fornecer oportunidades para este, possa colocar em prática as suas convicções e habilidades pedagógicas nas escolas (Kagoda & Sentongo,2015). Isto é, fornecer ferramentas para que estes possam obter conhecimento e melhorar as suas habilidades no dia-a-dia, retirando ilações através das suas reflexões críticas e assim compreender a dinâmica da intervenção pedagógico-didática e promover o desenvolvimento da sua intervenção e experiência educativa. Também se espera que o professor estagiário, descubra pelos seus próprios meios os seus limites e recursos, tornando-os mais eficientes no meio escolar e na mudança de contexto escolares. O professor estagiário através do estágio tem a possibilidade de desenvolver as suas próprias competências, aprender a planear, a ensinar e avaliar a sua prática letiva ao longo do ano letivo (Kagoda & Sentongo,2015). Este processo de estágio e um processo de longa duração e que requer ao professor estagiário muito tempo da sua vida. No entanto, esta aprendizagem, permite desenvolver a sua confiança em situação real, bem como dá a possibilidade de trabalhar com vários tipos de alunos e turmas. A orientação e gestão deste processo requer a compreensão e rentabilização do processo ensino-aprendizagem, bem como perceber as constantes dinâmicas implementadas, percebendo e ajustando-as ao contexto de ensino. Este procedimento deve ser, sempre que possível, orientado pelo seu orientador ao longo deste processo (Kagoda & Sentongo,2015).

No âmbito do EP foi-nos proposto trabalhar ao longo do ano letivo 2017-2018 com três turmas, sendo que a intervenção em uma delas assumiu um caráter mais pontual, particularmente na lecionação da turma de 5ºano (3 blocos de observação e 3 blocos de aulas) na Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto Silva, dando seguimento ao decreto de lei nº79/2014 de 14 de maio, onde é referido que os estagiários devem experienciar lecionação em vários níveis de ensino. O processo de ensino-aprendizagem foi um misto de situações, onde tivemos de gerir o processo de ensino-aprendizagem ao longo do ano letivo, bem como gerir as mais diferentes características e problemáticas associadas a cada um destes processos educativos.

A dinâmica criada em torno do 5º ano, fez com que todos os professores estagiários tivessem de passar pela mesma turma, dificultando a implementação de rotinas de organização, orientação dos alunos e o modo como os alunos se estruturavam. A mudança constante de professor fez com que houvesse algumas falhas ao nível da

metodologia, pois as próprias dinâmicas introduzidas pelos nossos colegas eram sempre diferentes, o que, por vezes, limitava a nossa intervenção pedagógica. Embora o professor titular da turma estivesse sempre presente, havia regras que se alteravam de professor para professor. No entanto, este processo de mudança deve ser visto como sendo uma mais-valia para um aluno, até porque este aprende a lidar com várias intervenções pedagógicas e metodologias diferentes

Para nós, enquanto professores estagiários, a passagem por um nível de ensino básico permitiu retirar um conjunto de ilações que num futuro poderão ser úteis. Deste modo, trabalhar com um grupo de alunos diferente, sem rotinas, demonstrou ser um trabalho que requer tempo para preparar os alunos para as etapas de aprendizagem seguintes. Penso que de um ponto de vista geral o grande problema desta mudança constante de professores, foi a impossibilidade de um mesmo professor aplicar uma matéria de ensino do início ao fim, impedindo assim a verificação do grau de retenção nas matérias abordadas, pois não conseguimos perceber se houve retenção das matérias de ensino abordadas.

O EP decorreu na sua generalidade na ESJM, no ano letivo 2017-2018, onde nos foi proposto trabalhar com duas turmas, proporcionado assim, uma experiência mais enriquecedora ao nível curricular. Sabíamos que uma turma já seria muito trabalhosa e mais exaustiva, pois as problemáticas inerentes seriam acrescidas, onde teríamos de fazer o trabalho todo a dobrar. Após a reunião com a nossa orientadora ficámos a saber quais seriam as nossas turmas, sendo que eu fiquei com o 12º que era uma turma do ensino regular, do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias e uma turma de 12º ano do Curso de Técnico de Gestão do Ambiente (Cefº61).

Posteriormente, à escolha das turmas, ficámos com o “bichinho atrás da orelha” para saber se íamos ter uma turma muito grande ou pequena e se ia ser um grupo homogéneo ou heterogéneo, como podíamos controlar a turma, se os alunos nos aprovariam, se os outros professores nos respeitariam, como conseguiríamos aplicar uma unidade didática e se o meu orientador acharia que eu estava bem, entre outras coisas. Tínhamos a noção que com o passar do tempo algumas destas dúvidas iriam desaparecer, até porque, e segundo a literatura, começaríamos a ter outras preocupações, sendo elas a motivação dos alunos, se estes estão a reter informação e obtendo aprendizagem eficiente, se conseguimos dar resposta às necessidades dos alunos, entre outras (Blankenship, 2017).

O enquadramento curricular fez com que tivéssemos de realizar uma permanente modificação, sustentada pelos programas curriculares que após as avaliações ficaram bem definidas. Estes programas fizeram com que tivéssemos de trabalhar de forma diferente e com uma pluralidade de estímulos, decorrentes das realidades e necessidades de cada ciclo de ensino. A nossa atuação pedagógica, teve de ser ajustada a cada situação, pois a cada momento existiam realidades, dinâmicas e convicções próprias, quer ao nível das idades, do raciocínio e do meio envolvente, devido à singularidade de cada meio escolar onde estavam estas inseridas. A compreensão do meio educativo ficou bem perceptível na organização das matérias de ensino a lecionar ao longo do ano letivo (de salientar que as matérias de ensino a serem abordadas ao longo do ano letivo no CEF já estavam definidas), no sistema de gestão de ensino-aprendizagem e no método de avaliação. Para além disto, fomos ainda confrontados com várias realidades, nomeadamente as internas, pois as duas turmas tinham alunos, objetivos e motivações distintas, que foram desafiantes ao longo do ano letivo, e que acabaram por ser colmatas com a ajuda e orientação dos nossos orientadores. Ao longo deste processo de ensino e de lecionação, sentimos que existiram vários fatores que nos ajudaram a melhorar a nossa atuação pedagógica, refiro-me a aspetos como por exemplo o número de alunos por turma e a motivação de ambas às turmas. Ao longo do ano sentimos que o CEF apresentava alunos com uma maior motivação, até porque estes precisavam da nota de EF para sua média, facto que levou a que grande parte dos alunos estivessem sempre aplicados no contexto de aula. Por sua vez, o 12º nem sempre demonstrou a mesma motivação nas aulas, facto que era comentado pelos próprios alunos “não conta para a média final”. Outro dos fatores que por vezes tornavam as aulas de EF um pouco mais difíceis, era o número de alunos (27) no CEF. Este grande número de alunos exigia uma grande adaptação e criatividade nas atividades previstas, de forma a dar aos alunos maior tempo de empenho motor no contexto de aula. Por sua vez, o 12º não apresentava grandes limitações ao nível do número de alunos, até porque esta turma tinha 17 alunos. Estes obstáculos, sentidos numa fase primária, foram considerados e trabalhados em conjunto com os nossos orientadores, (orientadora cooperante e orientadora científica) que estiveram sempre disponíveis para nos ajudar a colmatar estas nossas dificuldades enquanto professores estagiários. Uma das estratégias utilizadas pela nossa orientadora cooperante foi a realização do planeamento antecipado, com o mínimo de uma semana, onde cada plano de aula (PdA) era discutido e refletido, tendo em conta os objetivos e tudo o que envolvesse a constituição do próprio PdA, bem como a planificação quer fosse esta marco

ou mais micro. Sempre que possível os planos de aula eram “escrutinados” de modo a retirarmos ou colocamos exercícios que fossem ao encontro do que estava previsto, permitindo, ao aluno, uma aprendizagem mais eficiente. Por isso, a adequação da linguagem e dos exemplos utilizados e transmitidos, dos comportamentos solicitados, das estratégias empregues e o tipo de proposta utilizada, bem como o tipo de música, foram sempre uma variável, visto que cada turma tinha a sua especificidade, sendo sempre necessário realizar uma adaptação a cada contexto escolar, respeitando os diferentes níveis de ensino.

Ao nível da proficiência, o CEF era uma turma mais homogênea, sendo muito fácil organizar grupos de trabalho. Por sua vez, o 12ºano demonstrava ter uma certa heterogeneidade, existindo alunos com bons níveis de proficiência motora (desportistas federados em diversas modalidades) e outros com mais dificuldades, em algumas modalidades. Com o passar do tempo os alunos começaram a demonstrar mais interesse nas aulas, principalmente na parte inicial destas, onde implementámos o método Tabata, tendo os alunos demonstrado entusiasmo e um bom nível de empenho motor. No entanto, por vezes sentimos que existiam “problemas” com certos grupos de trabalho, fator que por vezes levou a uma intervenção mais rigorosa, em certas situações e implicou a utilização de metodologias diferenciadas. Desta forma, sempre que foi necessário e possível, ajustámos o nosso planeamento, potenciando a aprendizagem nos alunos, bem como a perceção geral e específica de cada matéria de ensino abordada.

Por fim, cingimo-nos à turma do 12ºano, turma que desde o início do ano letivo ficou bem explícita que seria o nosso grande foco ao longo do ano letivo 2017/2018. Esta turma seria aquela que nos daria mais problemas para resolver, quer ao nível do planeamento, quer ao nível das intervenções pedagógicas. Foi uma turma que precisou de muitas horas e atenção e exigiu alterações diárias e constantes no nosso planeamento, através da periodização de cada matéria de ensino. A necessidade de proceder à adaptação das regras, bem como dos modelos organizacionais previstos, era uma constante, pois era necessário efetuar mudanças, quer por falta de alunos, quer pela necessidade de criar dinâmicas diferenciadas em contexto de jogo mantendo ou aumentando a motivação.

Desde logo, sentimos algumas limitações, pois queríamos aplicar um modelo de educação desportiva (MED), no entanto não foi possível por vários fatores, sendo eles: a falta de tempo para organizar a temporada e alguma resistência por parte dos professores da escola. Posteriormente, optámos por seguir o modelo utilizado pela nossa orientadora cooperante, o que acabou por ser o mais indicado para a turma em questão. A dinâmica

aplicada foi exigente e desafiante, pois a turma não mostrava muito interesse em situações isoladas, o que nos levou a utilizar situações de jogo reduzido com início meio e fim. Esta abordagem demonstrou ser a mais indicada e possibilitou a realização de jogo formal, nomeadamente jogos desportivos coletivos (JDC), onde a criatividade facilitou a implementação de aulas politemáticas num espaço utilizado preferencialmente para o voleibol.

Ao longo do ano letivo, tentámos dar aos alunos um conjunto de ferramentas através das matérias de ensino, onde, sempre que possível, tentámos realizar uma um reforço na aprendizagem de algumas matérias de ensino, potenciando uma abordagem transversal com ciclos de reaprendizagem. No entanto, e devido ao sistema de rotação de instalações, nem sempre foi possível rever todas as matérias de ensino. Apesar disto, sempre que possível, eram tidos em conta alguns contextos já vivenciados anteriormente.

Durante este processo de ensino-aprendizagem houve momentos mais marcantes de que outros, sendo que alguns desses momentos foram algumas matérias de ensino. O basebol e a natação foram duas das matérias de ensino onde, numa fase inicial, sentimos maior dificuldade, pois dependíamos muito da nossa orientadora. Após esta fase inicial, tentámos criar estratégias que nos ajudassem a melhorar a lecionação destas matérias de ensino. Nestas matérias sentimos uma maior vulnerabilidade, porque sentimos que os alunos nos colocavam a prova, pois grande parte dos alunos demonstravam um grande à-vontade com os conteúdos destas matérias de ensino, de forma mais evidente, na modalidade de basebol.

Nas outras matérias de ensino sentimos que aplicamos e desenvolvemos uma boa dinâmica, quer ao nível interno e externo, onde tivemos o cuidado na aplicação da linguagem adequada, dando exemplos eficazes e solicitando comportamentos que esperávamos que fossem alcançados. Foram ainda montadas várias estratégias, tendo em conta os diferentes tipos de tarefa propostas, bem como o tipo de músicas selecionadas para a dinamização das aulas. Sempre que possível, potenciámos o desenvolvimento das suas habilidades motoras e dando mais que tudo tempo de empenho motor a cada aluno e tempo para desenvolver a criatividade, em alguns dos exercícios.

Face à esta descrição, podemos denotar que ambas as turmas exigiram diferentes posturas e comportamentos, levando a intervenções ligeiramente distintas. No entanto, a turma do 12º 7, pela sua grande variabilidade de estímulos, fez com que fosse um desafio diferente e muito exigente, na medida que estes obrigavam a realizar constantes mudanças ao nível do planeamento de cada aula. A necessidade de efetuar estas modificações no

imediate e de dar uma resposta à imprevisibilidade da turma, aumentava significativa o grau de dificuldade.

Deste modo, a oportunidade de lecionar duas aulas no mesmo dia, possibilitou e evidenciou a complexidade do processo ensino/aprendizagem e elucidou a necessidade de adotar dinâmicas ajustadas de transição entre duas turmas que tinham características próprias e posturas completamente diferenciadas, perante os desafios colocados. Assim sendo, surgia uma necessidade de reorganizar e reestruturar o papel do professor enquanto indivíduo, para iniciar a próxima aula, facto que acarretava um certo desgaste, mas ao mesmo tempo era um desafio motivador e interessante para um professor estagiário. Seguindo esta ideia, é de questionar como deve ser difícil lecionar seis ou mais turmas ao, bem como dar uma resposta eficaz face à panóplia de processos de aprendizagem que se desenrolam em simultâneo.

Nesta lógica, torna-se revelante compreender e refletir as exigências colocadas a cada professor, quer sobre as capacidades adquiridas no processo de formação de professores e a assertividade da escolha e adaptação que este demonstra ter na seleção de métodos e na definição de estratégia ajustadas a cada momento, quer sobre a capacidade e qualidade de interação humana e conexão emocional que consegue implementar em contexto de aula. Assim, e seguindo esta linha de pensamento, torna-se importante compreender o processo educativo numa perspectiva complexa e criativa, onde os professores possam ser críticos sobre a sua atuação, bem como o seu papel na educação, assumindo compromisso com a sua função (Silva dos Santos, 2005).

No sistema educativo atual, vive-se um processo de transformação profunda e apressada em que a educação se assume como sendo um elo entre o homem e a sociedade, apelidado de saberes socialmente produzidos (Silva dos Santos, 2005). No entanto, a presença de vários contextos e realidades no meio escolar, é representativa da individualidade e singularidade do indivíduo, em que os educandos não podem ser representados como sendo uma folha de papel em branco, até porque estas pessoas representam e apresentam um conjunto de vivências e pensamentos que devem ser considerados (Sampaio, Socorro dos Santos & Mesquida, 2002; Storti, 2010).

3. Prática Letiva

A prática letiva (PL) representa tudo aquilo que foi realizado, em contexto de processo ensino/aprendizagem, ou seja, a essência do estágio por este motivo cada momento, cada etapa, e os procedimentos utilizados nas diferentes intervenções realizadas, serão aqui apresentados. Este capítulo expressa a complexidade da intervenção educativa e pretende analisar o processo de ensino-aprendizagem que necessariamente reflete o conhecimento e experiência adquirida ao longo da nossa formação acadêmica.

A EF, segundo Jacinto et al. (2001), “*é uma meio singular de desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, através de uma prática de atividade físico eclética.*”

O professor tem um papel importante no desenvolvimento do aluno e este deve dinamizar e ser potenciador de um processo de maturação dos alunos, personalizando-os o mais possível (Almada, Fernando, Lopes, Vicente, & Vitória, 2008). Segundo Lopes, Vicente, Simões, Barros, & Fernando, (2013), o conhecimento deve ser visto como sendo uma importante ferramenta e que deve e pode ser rentabilizado com o propósito de potencializar a atuação do professor. Consideram os autores que o professor deve dominar ferramentas e metodologias que permitam guiar o aluno para um conhecimento mais real dando resposta a cada tipo de problema.

Tendo por base os vários desafios que se colocam à sociedade, o professor não pode ser um simples transmissor de informação ou conhecimento, mas sim um individuo dinamizador de um processo de amadurecimento e, para isso, o professor tem de dominar um conjunto de instrumentos que viabilizem a forma de lecionar, entendendo cada aluno, especializando-se em ajudar os alunos a “*tomar as decisões mais adaptadas e assim permitir uma aprendizagem do “saber estar” mais eficiente*” (Almada et al., 2008, p. 66).

Ao longo deste processo, sempre que foi possível, tivemos o cuidado de colocar o aluno no centro do processo, de acordo com aquilo que tencionávamos criar/transformar, com a intenção de potencializar o seu desenvolvimento eclético. A educação deve ser vista como sendo algo potencializador do conhecimento, assim como para o domínio de procedimentos e de trabalho, e não como uma mera aquisição de informações que normalmente estão desatualizadas (Fernando, Lopes, Vicente e Prudente, 2010). Simões, Fernando e Lopes (2014), referem que a educação deve estar sempre atualizada pelo que se torna necessário uma busca constante de recursos adequados, com intuito de alcançar os objetivos previstos de modo a ser um professor mais competente.

Desde modo, e como exemplo de uma constante busca de meios para melhorar a educação, realçamos a importância do professor ser capaz de utilizar meios tecnológicos a seu favor, viabilizando, assim, a aplicação de ferramentas que captem a atenção e motivem os alunos. Assim sendo, para a apresentação de alguns conteúdos programáticos ou gestos técnicos, foram exibidos através de vídeos e imagens como forma de facilitar a compreensão e obter uma maior rentabilização das atividades.

Esses vídeos/imagens, de acordo com Lopes & Silva, 2011, não podem, em caso algum, substituir o papel do professor, muito pelo contrário, apresentam-se com competências específicas em termos de reforço e aumento do conhecimento, atitudes e motivação, de forma a complementar o ensino proporcionado anteriormente pelo professor. Consideramos que os vídeos e imagens projetados em contexto de aula, permitiram uma melhoria significativa ao nível da apresentação de alguns exercícios, bem como o aumento motivacional dos alunos. Esta utilização, no nosso caso, o smartphone, possibilitou a visualização de inúmeros exercícios numa fase pré aula, com o envio de um link, onde era demonstrado o gesto, ou tipo de dança, facilitando a explicação do mesmo durante a aula. Aproveitando as novas tecnologias, foram utilizadas imagens sequenciadas e vídeos durante aulas de atletismo, nomeadamente em gestos específicos da modalidade em questão. Na matéria de ensino dança, foram igualmente utilizados vídeos nas aulas para explicar determinados exercícios e desmitificação de conceitos.

Resta salientar que todos os vídeos ou imagens devem facilitar a perceção dos gestos, sendo necessário exibir bons exemplos do conteúdo disciplinar (Lopes & Silva, 2011).

O professor deve ser um estimulador no processo de maturação dos alunos, reunindo a sua intervenção num tipo de problematização e combinação de conhecimentos, nunca lhes dando as respostas finais, tornando-os, assim, seres mais ativos no seu desenvolvimento educativo, tal como defendem Almada, Fernando, Lopes, Vicente e Vitória (2008) e Mesquita (2011).

Nas aulas de EF devemos potencializar a autonomia, criatividade, aptidão física e sócia afetiva (PNEF). Todos aspetos mencionados foram evidenciados desde início, na escolha das matérias de ensino por parte dos alunos e respeitados ao longo das nossas unidades didáticas, com principal foco, através dos jogos tradicionais, tipos de exercícios, escolhas de músicas, entre outras.

Restamos referir que todos os alunos devem ser vistos como sendo uma folha de papel em branco, sem esquecer a experiências anteriores, esperando obter algo que lhes

possa fazer evoluir respeitando a sua curiosidade. No processo educativo, é importante que o professor consiga transmitir algo que corresponda ao que os alunos necessitam, no seu processo de construção e valorização pessoal, num clima de verdadeira cooperação. O professor deve considerar as características do contexto educativo (alunos, comunidade educativa, local de aula) e definir os meios e estratégias que correspondem às necessidades dos alunos, procurando torná-los mais conhecedores das suas capacidades e limitações.

O professor, em primeiro lugar, deve compreender o contexto, para depois poder atuar, organizar e definir as linhas orientadoras, criando estratégias que correspondam às carências e preferências dos alunos, e para isso é essencial realizar uma avaliação inicial (AI) (Freire, 2003)

3.1 Conceitos em Análise

3.1.1 Planeamento Anual

O plano anual (PA) apresenta-se como sendo o melhor antídoto para os nervos que muitas das vezes os professores estagiários demonstram ter ao ensinar pela primeira vez, ou conhecer um novo grupo de alunos. O PA das turmas (ver apêndice I e II) deverá ser elaborado tendo por base as matérias de ensino que irão ser abordadas ao longo do ano letivo, bem como as opções pessoais do docente, com o objetivo de potencializar uma melhoria efetiva dos alunos, visando assim uma periodização eficiente e eficaz e de aplicação simples, onde incorpore as ações contempladas em cada matéria de ensino e as especificidades da própria turma, bem como os comportamentos que desejamos solicitar (Jacinto, Comédias, Mira, & Carvalho, 2001).

O PA, apresenta-se como sendo um documento orientador e organizador do processo ensino-aprendizagem, onde o mesmo apresenta uma estrutura física, tendo em conta as singularidades e particularidades da turma, onde se encontra contemplado não só as metas a alcançar, a planificação das aulas, mas também todas as nossas estratégias e informações, que visam ajudar no sucesso e eficiência deste processo que é planear.

O ato de planear é fundamental ao trabalho docente, visto que este fornece um conjunto de linhas orientadoras sobre uma prática intencional, fruto de um olhar crítico sobre um procedimento pedagógico na elaboração de um fazer educativo. Assim, planear envolve um conjunto de situações que não se compadece com formas simplistas de antevisão de atividades ou sequências de exercícios a realizar pelos alunos. Planear,

requer uma organização sistematizada, orientadora e finalizada, sendo simultaneamente flexível e aberta, possibilitando uma visão clara do caminho que temos de percorrer para alcançar as metas propostas, levando ao mesmo tempo, os alunos a fazerem as aprendizagens que correspondendo às suas necessidades (Leite,2010).

Assim sendo, o PA de uma turma é suscetível de ser modificado no decorrer do ano letivo, visto que as condutas e as necessidades de cada turma e dos alunos se modificam no decorrer das situações de aprendizagem. Trata-se de priorizar, elaborando aquilo que efetivamente é mais urgente de se resolver, promovendo, assim, uma aprendizagem mais eficiente, independente dos espaços onde as aulas são lecionadas. O planeamento é uma peça fundamental e deve ser vista como sendo um dos pilares do processo ensino-aprendizagem, sendo esta etapa muito relevante para a definição de objetivos, bem como um processo não linear mais dinâmico contínuo e suscetível de mudanças.

Na elaboração do PA estão presentes um conjunto de condicionantes que devem ser considerados na tomada de decisão do professor, possibilitando uma melhoria no processo ensino aprendizagem, visando uma otimização dos procedimentos educativos. Assim, na estruturação do plano de turma, devemos ter em conta, um conjunto de variáveis, entre as quais, o calendário escolar, as determinantes institucionais, condicionantes físicas e materiais, ações tradicionais, fundamentações teóricas, hábitos de trabalho, alunos, assim como as condições metodológicas ao longo do ano letivo, com a intenção de potencializar estas variáveis de modo eficiente (Jacinto et al.,2001; Leite,2010; Januário,2017)

Para além destas variáveis, existem muitas outras que acabam por influenciar o nosso PA, nomeadamente o nosso conhecimento prévio de cada matéria de ensino e o tempo que temos disponível para a elaboração do próprio plano. No nosso caso, a falta de tempo acabou por ser um fator limitador, o que por vezes fez com que tivéssemos de organizar certas atividades em “cima do joelho”. Sabíamos que o tempo e o conhecimento de certas matérias seria algo a ter em conta, no nosso caso, o conhecimento prévio demonstrou-se como sendo algo positivo, no entanto, por vezes a falta de tempo para a realizar uma leitura mais aprofundada sobre as especificidades técnicas de algumas matérias de ensino, nomeadamente natação, fez com que tivéssemos algumas dificuldades ao nível dos feedbacks, bem como na perceção adequada de alguns movimentos/ gestos realizados pelos alunos.

Estas premissas não procuram justificar as decisões tomadas ou centralizar as

matérias em função do conhecimento do professor, mas sim, consciencializar da necessidade de que quem pretende preparar aulas tem de ganhar conhecimento sobre as matérias de ensino, com o objetivo de colmatar e potencializar a organização do PA e a aprendizagem dos alunos.

Na elaboração do PA é importante ter em conta o processo de formação do docente, pois as bases científicas adquiridas influenciarão as tomadas de decisão, apresentando uma dinâmica singular e que acaba por influenciar e condicionar as opções tomadas. Este processo de formação acaba por afetar a qualidade do PA, que neste caso possibilita aos docentes delimitarem objetivos mais claros e específicos, onde são contemplados os vários panoramas que se apresentam nas situações de ensino, fazendo com que estes consigam tomar um maior número de decisões, obtendo uma planificação e um nível de instrução mais eficaz (Januário,2017). Neste sentido, o papel do orientador assume-se como sendo fundamental, pois, no nosso caso, possibilitou uma estruturação mais eficiente das matérias e “jogando” com aquelas que sentíamos mais facilidade, e encadeando as demais matérias de ensino de uma forma organizada e eficaz, quer para o professor estagiário, quer para seus os alunos.

Nesta dinâmica, o PNEF prevê que, atendendo ao ano de escolaridade a que se dirige, os alunos possam participar na seleção das matérias de ensino, devendo ser efetuado um levantamento das matérias de ensino que os discentes gostariam que fossem abordadas ao longo do ano letivo:

“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)

Deste modo, como refere o PNEF, os alunos do 12º ano podem participar na escolha das matérias de ensino que gostariam de abordar ao longo do ano letivo: duas de jogos coletivos, duas consideradas alternativas, uma entre Ginástica e Atletismo, sendo que Dança e Natação são de caráter obrigatório. Esta proposta viabiliza a obtenção de um reportório motor equilibrado, obrigando a uma melhor gestão dos tempos das matérias a lecionar, exigindo uma correta conjugação de espaços. Esta escolha permite aos alunos, no mínimo a lecionação de 6 matérias de ensino ao longo do ano letivo, não descorando

a hipótese de serem lecionadas outras matérias de ensino, como foi o nosso caso.

Após a seleção de matérias de ensino, começamos a elaborar o PA. Definidas as matérias de ensino, foi necessário ajustar a ordem da sua abordagem de acordo com o plano de rotação das instalações considerando sempre o tipo e quantidades de material disponível na escola.

A elaboração deste plano envolveu um misto de emoções, até porque era algo novo e envolvia muita coisa e sabíamos que não podíamos construir algo que fosse estático. A sua periodização foi elaborada tendo conta os nossos pontos fortes, jogando com as matérias de ensino ao longo do ano letivo, tomando, as opções que considerámos mais validas, a cada momento. Algumas das matérias seleccionadas pelos alunos eram um mundo desconhecido, nomeadamente o basebol, até porque era algo novo e que obrigava a um estudo mais aprofundado. Por sua vez, também tivemos dificuldades em outras matérias de ensino, no entanto, com uma boa gestão do processo de planeamento, foi possível realizar vários tipos de *transfer* nessas matérias.

Na planificação por nós elaborada houve momentos em que sentimos que a falta de tempo fazia com que não fossemos capazes de realizar uma determinada tarefa motora, ou que o tipo de atividade programada não fosse a mais indicada para aquele grupo de alunos, o que por vezes limitava a nossa intervenção. Para que esta falta de segurança fosse menos evidente, optamos por, nas aulas iniciais, realizar situações que potencializassem as dinâmicas de grupo, rentabilizando assim algumas das tarefas realizadas por nós, uma vez que tínhamos algum receio de não conseguir dar *feedbacks* ajustados todos os alunos.

Ao longo deste processo de planificação, houve vários momentos de ajuste e em conjugação com a nossa orientadora de estágio cooperante, escolhemos sempre um caminho que desse resposta a nós professores e que fosse ao encontro das necessidades dos alunos. Por isso, e de forma a estarmos mais bem preparados, colocámos estrategicamente alguns conteúdos programáticos/ matérias de ensino em rotações mais avançadas, dando tempo para conhecer os alunos e dando-nos tempo para ficarmos mais bem preparados para aquela realidade. Por isso, começamos por colocar o basquetebol como primeira matéria de ensino, visto esta ser de fácil aplicação e por nos de sentirmos mais à vontade com sua leção, posteriormente, colocámos o atletismo e basebol, dando um mês para preparar essas aulas. Por último, decidimos abordar o voleibol que transitou para o início do segundo período. Ainda durante o primeiro período e como forma de aumentar o leque de atividades proporcionadas aos alunos, foi lecionado ainda

uma aula de patinagem nas turmas do nosso grupo de estágio.

No segundo período, começámos pelo voleibol, após esta matéria, abordámos a natação, matéria que foi colocada estrategicamente pela nossa orientadora cooperante nesta quinta rotação, dando tempo para nós preparámos para a lecionação da mesma. Em simultâneo eram realizadas aulas de ginásio para os alunos que aprestavam atestado médico. De realçar, que estas aulas de ginásio só surtiram o efeito desejado devido a ter um colega de estágio a supervisionar a atividade desses alunos. Infelizmente, nas aulas de natação, numa fase inicial sentimos que dominávamos os conteúdos, no entanto, durante a segunda aula, apercebemo-nos que tínhamos algumas lacunas, e que, em junção com as minhas orientadores e colega conseguimos ultrapassá-las e dar resposta as necessidades educativas dos alunos. Após esta fase menos positiva, conseguimos lecionar de forma mais assertiva e até ultrapassar os problemas de espaço com a junção de turmas e realizar um jogo de polo aquático.

Por último, e seguindo o conselho da nossa orientadora de estágio cooperante, decidimos colocar a matéria de dança na última rotação. Esta decisão demonstrou ser uma boa decisão, até porque ao longo das aulas de natação para ativação geral foram lecionadas aulas de aeróbica possibilitando realizar uma AI. Sabíamos que esta matéria de ensino envolve uma relação de toque e trabalho em pares ou em grupo e como tal deixamos que a turma ganhasse uma relação de confiança entre eles, permitindo melhorar a parte afetiva.

Face a este posicionamento, a elaboração do PA foi direcionada tendo por base um sentido lógico, mas que fosse funcional, com a ambição de que os objetivos e habilidades a desenvolver ficassem em foco na conceção de tarefas de aprendizagem. Desta maneira, as solicitações pretendidas nas próprias aulas nasciam de situações problema, que induzidas com uma metodologia ajustada, pretendiam que os alunos conseguissem “jogar” dentro dos próprios exercícios. Ora, seguindo esta lógica, este pensamento remete-nos para outros dos assuntos focados no PNEF:

“Na organização dos processos de aprendizagem e aperfeiçoamento em cada matéria aplica-se o princípio segundo o qual a actividade formativa é tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário.” (Jacinto et al., 2001, p.28)

Para a operacionalização desta perspectiva, tivemos em conta quais as matérias selecionadas e em quais os alunos demonstravam mais interesse para a obtenção de um maior nível performance e, de acordo com a AI, definimos os objetivos e escolhemos os conteúdos e a trabalhar ao longo do processo ensino-aprendizagem. Foram ainda avaliadas as condições e normas de cada instalação desportiva de modo a rentabilizar as suas características, potencializado uma experiência duradora e pedagogicamente mais enriquecedora em cada matéria de ensino. Um exemplo claro desta situação foram as aulas de natação, onde começamos por fazer um misto de situações que acabaram por esmiuçar cada movimento, terminando com uma situação de jogo no final dessa matéria de ensino.

Deste jeito, o plano de turma não foi essencialmente baseado na AI, como também foi moldado e reajustado ao longo do ano letivo através das informações recolhidas através da AC, respeitado cada ritmo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, bem como a rotação de instalações.

“A periodização da atividade não resulta, como seria desejável, da interpretação que o professor faz das características dos seus alunos (das suas possibilidades e prioridades, ditadas pela avaliação inicial), mas sim dos horários e da definição à priori da circulação da turma pelas instalações.” (Jacinto et al., 2001, p. 26)

Assim sendo e tendo por base o mapa de instalações, tivemos de ajustar as escolhas dos alunos, bem como as matérias a lecionar pelos espaços que nos foram indicados. Posto isso, as matérias de ensino selecionadas pelos alunos foram o basquetebol, atletismo, basebol, voleibol, natação e dança. Ainda foram abordadas as matérias de ensino de patinagem e orientação, como podemos verificar na tabela 1.

De acordo com instalações foram lecionadas durante o ano letivo 62 aulas de educação física, distribuídas pelos três períodos (1º - 24 aulas; 2º - 22 aulas; e 3º - 16 aulas). Resta salientar que durante os períodos, houve 2 aulas de carácter teórico (uma aula teórica e outra de teste escrito), correspondente assim ao terceiro aspeto da EF, relativamente ao “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).

Nestas aulas teóricas demos ênfase à aplicação de recursos audiovisuais e

informáticos, sendo estes editados previamente e vistos como uma mais-valia ao nível de captação da atenção dos alunos, tornando as aulas teóricas mais atrativas do ponto de vista visual.

Tabela 1- Periodização das matérias curriculares 12º 7

Aulas	1º Período			2º Período			3º Período		
	Nº	Matérias	Instalação	Nº	Matérias	Instalação	Nº	Matérias	Instalação
Segunda Feira	24	EFERAM-CIT Basquetebol Atletismo Basebol Patinagem	Polivalente (POLI) Campo de Futebol (CF)	22	Voleibol Natação (Dança) Voleibol	Pavilhão (PAV) Piscina (PISC)	16	EFERAM-CIT Voleibol Atletismo Basebol Dança Orientação	Pavilhão (PAV) Campo de Futebol (CF) Ginásio (GIN)
Quinta Feira									
Todas	Trabalho de capacidades condicionais e correnativas : 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								

A disposição do PA foi elaborada tendo em conta uma lógica funcional ao longo do ano letivo com a ideia geral de privilegiar sempre que possível as etapas de aprendizagem, permitindo que em cada matéria de ensino fosse provável contemplar uma fase de aquisição e outra de consolidação/ reforço da aprendizagem, tal como previsto no PNEF:

“Ao longo do ano lectivo devem prever-se períodos em que é predominante determinada matéria (aprendizagem concentrada) e períodos de revisão/aperfeiçoamento posteriores, em ciclos mais curtos ou em partes de aula sistematicamente mantidas num determinado número de semanas (aprendizagem distribuída), de modo a garantir ou a confirmar a consecução dos objetivos no final do ano de escolaridade.

Normalmente, o planeamento tem sempre um antes e um depois, ou seja, pede análise e avaliação. E é através de um ciclo lógico de diagnóstico, prescrição e controlo, que grande parte dos exercícios solicitam os comportamentos desejados, dando resposta aos objetivos estabelecidos. No entanto, devido às diferenças de níveis de aprendizagem entre os alunos nas matérias de ensino, bem como nível dos objetivos propostos nessas matérias, não foi possível aplicar cargas equivalentes pelos alunos.

Como já foi referido anteriormente, as avaliações iniciais demonstram ser uma ferramenta essencial na elaboração do PA, como tal, estas devem de ser vistas como sendo um ponto de saída para uma melhor perceção e interpretação das principais características de cada aluno, nomeadamente as potencialidades e dificuldades da turma, que se vão ajustando ao longo deste processo que o PA. Deste modo, a AI tem um papel importante numa primeira fase em termos de análise, perceção e interpretação das principais lacunas e capacidades da turma. No entanto, chamamos a atenção que não se devem limitar as nossas opções do PA a este momento tão específico, correndo o risco de ser uma decisão precipitada.

Tendo em conta os objetivos de cada matéria de ensino e as diferenças ao nível da proficiência motora optámos por arranjar uma forma de dar resposta às capacidades dos alunos, procurando desenvolver as suas potencialidades e aprendizagens, através do desenvolvimento de tarefas que esfumilhassem determinados comportamentos. Assim sendo, tentámos encontrar um modo de dar resposta à estes comportamentos que queríamos que fossem solicitados, dando resposta a necessidade de cada aluno. Deste modo, optou-se por, em algumas das tarefas realizadas ao longo do ano letivo, utilizar uma metodologia que tem por génese uma sistematização das atividades desportivas e que tem em conta, os comportamentos que predominantemente solicitam, apresentada por Almada et al. (2008). No entanto, nem em todas as matérias de ensino conseguimos aplicar os princípios que queríamos e, como forma de complemento, nos desportos coletivos acabámos por realizar uma abordagem diferente, tendo em conta os princípios do Teaching Games for Understanding (TGfU), propostos por Bunker & Thorpe, (1982).

Por sua vez, nos desportos considerados de rede, optamos por utilizar o sistema de Mesquita (1995, citado por Prudente, 2011), que se orienta por um sistema que tem em conta os comportamentos motores específicos do voleibol, separando-os por níveis de jogo.

Na elaboração do PA, o professor estagiário tem de conseguir compreender, combinar e reconhecer o quê, que tipo de instrumentos deve utilizar, de modo a favorecer e tornar a sua intervenção mais fluída e eficaz possível. Deste modo, o recurso a este tipo de instrumentos possibilitou uma perceção mais eficiente, quer ao nível da orientação dos processos de ensino, quer ao nível da perceção e compreensão de certos movimentos e comportamentos predominantemente solicitados em cada matéria de ensino.

De forma similar à abordagem das matérias de ensino eleitas e inserindo-as no PA, foi também elaborada uma periodização ao nível das aptidões motoras, tal como

refere o PNEF. Segundo Jacinto et al (2001), um dos princípios primordiais da EF passa por rentabilizar as capacidades motoras, quer ao nível da melhoria da saúde, quer ao nível da qualidade de vida e bem-estar. Na orientação deste processo, foi possível averiguar a relevância e a complexidade em coordenar as cargas inerentes em cada aula, sendo expectável dificuldades que foram colmatadas com o planeamento específico de desenvolvimento das aptidões motoras. Deste modo, optamos por realizar um trabalho das capacidades condicionais e coordenativas, sendo este bem estruturado de forma a dar resposta às necessidades dos alunos através de um trabalho específico (ver apêndice III) organizado, e com cargas doseadas ao longo das aulas EF, tal como o PNEF referência. Para trabalharmos as capacidades condicionais e coordenativas, optamos por empregar o protocolo Tabata. Este protocolo permite trabalhar vários componentes que vão ao encontro do que é defendido pelo PNEF (2001) e Batista, Rêgo e Azevedo (2007), nomeadamente: Força, Resistência, Velocidade, Flexibilidade e Destreza Geral. O protocolo Tabata é um treino intervalado de alta intensidade (HIIT – High Intensity Interval Training), que é efetivado durante 20 segundos a uma intensidade alta e com períodos de recuperação de 10 segundos a uma intensidade mais baixa, tendo uma duração total de 4 minutos (Raposo, 2015; Prata, 2015).

O Hitt assumiu e beneficiou os alunos, pois permitiu rentabilizar o tempo de aula, fazendo com que os alunos se sentissem motivados para algo diferente e possibilitando a obtenção de novas dinâmicas de aula, bem como aumentou o leque de atividades ou exercícios na própria aula. A utilização deste protocolo proporcionou aos alunos diversas situações em 4 minutos de cada aula, recorrendo aos mais variados estilos musicais, contribuindo, assim, para aumentar o tempo de empenho motor em cada aula. No final de contas, conseguimos trabalhar cada componente das capacidades coordenativas e ainda obtivemos benefícios ao nível Atividades Rítmicas expressivas (ARE), num total 56 aulas perfazendo sensivelmente um total de 4 horas (Kravitz, 2014).

A oportunidade de lecionar duas turmas ao mesmo tempo, reforçou a pertinência de elaborar uma intervenção diferenciada, correspondendo as particularidades predominantes de cada turma e com a sua própria identidade. Contudo, esta sensação foi adquirida ao longo das aulas, nomeadamente em tarefas idênticas, onde se verificava progressos destintos.

Por fim, o potencial pedagógico do estágio deve contemplar um conjunto de experiências que possibilitem ao professor estagiário atingir o sucesso. Para que se possa alcançar esse sucesso é necessário experienciar, refletir a experiência e tornar a

experienciar, ou seja, por tentativa e erro, procurando ajustar a sua intervenção de forma a promover as aprendizagens e o desenvolvimento das habilidades e potencialidades de cada aluno.

3.1.2 Unidade didática

As unidades didáticas (UD), também conhecidas como blocos de matéria, são partes essenciais do programa de uma matéria de ensino. Este documento deve ser visto, como tendo um papel fundamental no planeamento e no ensino. Este possibilita a prática educativa, devendo contemplar, de forma concreta, explícita e objetiva, as linhas orientadoras do processo ensino-aprendizagem, tendo por base esclarecer os pontos centrais da formação e educação.

Segundo Bento (1998), as UD apresentam-se como sendo partes interligadas e essenciais no planeamento de uma matéria de ensino, sendo, as mesmas, partes integrais do processo pedagógico, apresentando ao docente e aos discentes, fases distintas no processo ensino-aprendizagem. A UD não é mais do que instrumento que possibilita organizar as aprendizagens de forma lógica e estruturada, viabilizando o processo de planeamento (Carmona,2012).

“O conteúdo e a estruturação das unidades didáticas são determinados pelos objetivos, indicações de matérias e linhas metodológicas dos programas e do Plano Anual, procurando garantir a sequência lógica e metodológica da matéria e organizar as atividades do professor e dos alunos, regulando e orientando a ação pedagógica ao conferir às diferentes aulas um contributo claro para o desenvolvimento dos alunos” (Bento, 1998).

No entanto, é importante referir que as UD chegam aos alunos através de um conjunto de atividades programadas de forma coerente e interligadas com o objetivo de facilitar o processo de aquisição e retenção das aprendizagens e, como tal, estas devem contribuir para o sucesso e melhoria significativa das suas capacidades e potencialidades (Carmona, 2012). Deste modo, a transição de um panorama teórico para um panorama prático, faz com que seja necessário ter capacidade crítica e criativa, levando ao sucesso da operacionalização mais eficiente da UD, ou seja, a capacidade de manter uma

sequência lógica e conseqüentemente realizar uma abordagem adequada quer no processo de gestão, quer na orientação das mais variadas tarefas inerentes ao processo ensino-aprendizagem.

Assim sendo, a estrutura da UD deve caracterizar-se por uma organização funcional e de fácil percepção, tendo em conta a realidade do processo, com metas bem estabelecidas, contemplando uma abordagem própria ao contexto e ajustada aos recursos de cada escola. Nesta perspectiva, é importante referir que não basta desenvolver uma sequência lógica e bem estruturada de atividades, até porque o docente terá de ajustar a sua leção a cada turma, bem como converter essas atividades em aprendizagens significativas para os alunos. Por isso, às práticas realizadas em cada contexto precisam ser reais e proveitosas, correspondendo ao contexto de cada realidade, quer social, quer pedagógica (Carmona,2012).

Para a elaboração de uma UD é necessário ter em conta vários aspetos desde os recursos materiais, humanos e espaciais necessários à operacionalização da mesma, assim como tempo previsto da sua intervenção, com vista a uma aplicação eficaz, do processo ensino-aprendizagem. Infelizmente, a estruturação das diferentes UD's nem sempre permitem obter os efeitos desejados e, como tal, é necessário realizar ajustes que facilitem o percurso das aprendizagens, encaminhando-as para os objetivos desejados. Assim, tentámos sempre que possível e dentro de cada matéria seleccionada, realizar uma sistematização lógica e com metas a alcançar, criando semelhanças de funcionamento entre as diferentes UD's que viabilizassem uma gestão e intervenção natural.

Após alguma pesquisa, verificámos a existência de vários modelos possíveis de UD, apesar de prevalecerem certas semelhanças. No entanto, a necessidade de querer dar resposta a um contexto específico, exige uma intencionalidade e funcionalidade na elaboração da UD. Assim sendo, e seguindo alguns exemplos, construímos uma UD (ver apêndice IV) para cada matéria de ensino, definindo objetivos e as estratégias a utilizar, respeitando sempre-as especificidades de cada matéria. Nas UD's, por nós elaboradas, tentámos sempre que possível, promover sinergias e transferência de conteúdos entre as matérias de ensino, que foram tidas em conta na elaboração do PA e, posteriormente, aplicadas nas aulas de EF. Assim sendo, tentamos criar UD's de fácil percepção, personalizadas e que fossem ao encontro das nossas necessidades enquanto professores estagiários. De um modo geral, o objetivo foi desenvolver um documento que facilitasse

a nossa intervenção e que desse resposta às necessidades dos alunos, pois são estes o ponto central deste processo de ensino aprendizagem.

Deste modo, as UD`s podem e devem ser flexíveis, surgindo como um instrumento funcional capaz de orientar e operacionalizar um conjunto de processos que devem e podem ser moldadas após cada reflexão realizada em cada aula lecionada, potenciando, assim, uma melhoria significativa no processo evolutivo do aluno. Como refere Barros (2010, p.21), quando cita Siedentop e Tannehill (2000), *“devido à heterogeneidade das turmas, os professores muitas vezes tendem a planear Unidades Didáticas para a média dos seus alunos para poder depois ajustar as tarefas e acomodá-las a todos”*. Assim sendo, em cada UD foi preferencialmente utilizado este método, visto que no decorrer da realização das tarefas, anteriormente planeadas, íamos ajustando os conteúdos e metodologias a cada realidade e a cada turma.

As aulas foram lecionadas seguindo uma lógica funcional e progressiva, onde, sempre que possível, tentávamos ter um “início, meio e fim” em cada atividade, ou seja, procurávamos, proporcionar uma aprendizagem holística, recorrendo, no entanto, e sempre que necessário, a situações analíticas. As aulas foram predominantemente mono temáticas, mas, sempre que possível e dependendo das matérias de ensino, realizaram-se aulas poli temáticas, sendo estas muito desafiantes, mas, simultaneamente, externamente enriquecedoras. Deste modo, tivemos que “jogar” com um conjunto de variáveis, tais como: organização temporal e espacial (formação de grupos, material), e tempo (tempo de atividade, transições entre tarefas, tempo de empenho motor). Resta salientar, que até matérias de ensino mais dispares podem ter objetivos semelhantes e, como tal, devem ser vistas como sem um meio e não um fim, como afirmam Almada *et al* (2008).

Todas as UD`s englobam uma avaliação inicial da matéria de ensino, possibilitando, assim, trabalhar no sentido que nós queríamos, viabilizando a definição de objetivos comportamentais a alcançar e os conteúdos a aplicar. A avaliação surge como sendo uma componente importante deste processo, sendo esta essencial nas tomadas de decisão, reflexão, na planificação e no reajuste ao longo da prática pedagógica. Deste modo, e após a uma recolha de dados mais completa, escolhemos os conteúdos do PENF a trabalhar, tendo por base os níveis em que se encontravam os alunos e definimos metas que os alunos pudessem alcançar. Deste modo, é essencial conseguir garantir uma progressão sequenciada e estruturada da UD, bem como garantir os meios para que esta seja devidamente controlada e desenvolvida pelo professor estagiário. Por fim, é

essencial que um professor conseguia perceber e interligar o processo de reflexão e avaliação, dando continuidade a sua formação e potencializado a sua prática enquanto docente.

3.3. Plano de Aula

O plano de aula (PdA), surge como sendo um documento orientador da nossa atuação pedagógica, possibilitando uma operacionalização mais eficaz e concreta ao nível do processo ensino-aprendizagem. Desta forma, a sua utilidade apresenta-se como tendo um papel fundamental no desenho da aula, pois agrega num conjunto de tarefas, metas, objetivos e finalidade (Castro, Tucunduva & Arns, 2008). Segundo os mesmos autores, não existe uma estrutura standard, mas sim algo que vá ao encontro das necessidades de quem planeia, tendo como objetivo de potencializar a intervenção do professor na prática letiva. Neste sentido, em cada PdA é possível verificar certas singularidades, uma vez que este deve ser ajustado às necessidades do seu utilizador, e porque corresponde a uma situação didática e ímpar. (Takahashi & Fernandes, 2004).

Os PdA's surgem como sendo uma ferramenta que permite aplicar os conteúdos programados na UD. Os PdA possibilitam criar uma linha orientadora, onde cada passo é revisto e complementado consoante os objetivos delineados, sendo o mesmo adaptado e trabalhado, consoante as metas e ritmos de aprendizagem dos alunos. O PdA tem por base a UD, bem como todos os outros documentos associados a prática pedagógica e ao processo de ensino-aprendizagem, mantendo, assim, uma coerência pedagógica. O PdA foi um instrumento que foi alvo de algumas modificações, de acordo com a evolução da prática letiva, refletindo as necessidades que foram sentidas ao longo do ano letivo, quer na gestão da aula, quer na orientação das atividades.

A elaboração do PdA depende de autor para autor e, como tal, decidimos trabalhar com o PdA (ver apêndice V) que tínhamos adotado ao longo do mestrado, pois sentimos que este nos dava mais segurança. Durante o primeiro período utilizamos este modelo de PdA, no entanto, ao longo das aulas, começámos a verificar que, por vezes, perdíamos algum tempo a tentar perceber as atividades e os tempos. A sua estrutura fazia com que, em primeiro olhar, não fosse fácil saber qual o próximo exercício, qual o tempo disponível para a tarefa e quais os comportamentos que pretendíamos que fossem solicitados. Após várias reuniões com as nossas orientadoras, começamos por verificar que o plano adotado, poderia não ser o mais indicado, sendo mesmo alvo de várias mudanças ao longo da prática letiva, procurando respeitar as necessidades sentidas, quer de gestão da aula, quer

no processo e orientação das atividades. Posteriormente, e após algumas modificações, acabámos por construir um modelo que fosse mais adequado ao nosso contexto.

O novo PdA (ver apêndice VI), por sua vez, era mais adequado à nossa realidade e ia ao encontro das nossas necessidades, pois tornara-se de fácil leitura ao primeiro olhar, bem como suas dimensões passaram a ser as mais indicadas, tornando a distribuição das atividades no PdA, muito mais concisas e facilitando a sua intervenção.

Por outro lado, numa fase precoce, sentimos imensas dificuldades em realizar as atividades dentro dos tempos previstos, uma vez que nem sempre começávamos as aulas na hora prevista, o que acabava por limitar o nosso tempo para cada exercício, levando a que tivéssemos de adaptar constantemente as atividades. Esta dificuldade acabou por ser colmatada, após várias reflexões e reuniões com as nossas orientadoras, tornando a nossa intervenção mais facilitada o que se revelou fundamental para a nossa formação pessoal e para a nossa capacitação enquanto professores estagiários. Com o andamento das aulas, foi-se tornando mais fácil prever determinados comportamentos, bem como criar tarefas iguais, mas com variantes diferentes. Desta forma, fomos dando resposta aos alunos com mais ou menos proficiência, o que veio demonstrar ser uma estratégia muito eficiente, pois motivou os alunos e aumentou a diversidade pedagógica que queríamos abordar. Estas melhorias só foram possíveis graças as nossas orientadoras, uma vez que tínhamos de enviar uma semana antes cada PdA para ser discutido e trabalhado consoante os nossos alunos. Resta salientar que em cada PdA era reservado uma área para colocarmos dados sobre a aula e o desempenho dos alunos, para que posteriormente fosse possível realizar uma análise crítica de todo o processo.

Foi no PdA onde investimos mais tempo, uma vez que este tem de manter uma lógica e uma progressão intrínseca à gestão do processo de ensino-aprendizagem. O PdA requer muita reflexão, pois é onde confluem diversas variáveis que devem ser consideradas, sempre em função do aluno, da sua performance, proficiência motora, a sua integração nos diferentes grupos, a organização no espaço, os objetivos, e os recursos disponíveis.

A relevância em ter um PdA e um planeamento bem elaborado, faz com que em caso de algum imprevisto, um colega nosso consiga dar a nossa aula sem nenhum problema, uma vez que, se o mesmo estiver bem definido e conciso, qualquer colega conseguirá lecionar a aula prevista, mantendo e respeitando o ritmo do processo de ensino aprendizagem.

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

Quando um professor estagiário entra num novo contexto, que neste caso é um contexto escolar, desencadeia-se logo um processo de observação que o vai acompanhar pela sua vida profissional, possibilitando a edificação e representações do contexto (Alves,2001).

A assistência às aulas é um dos paramentos pedagógicos que visa permitir, compreender, verificar, analisar e comparar vários aspetos do foro pedagógico-didático, constituindo-se, assim, como uma oportunidade para melhorar a intervenção no processo ensino-aprendizagem. Estas observações não podem ser vistas como sendo algo limitador, mais sim, como algo que fornecerá as ferramentas necessárias para que o professor estagiário, possa intervir nas diferentes situações da aula com melhor fluidez e segurança. Deste modo, a utilização da observação como uma ferramenta de auxílio, permite ao professor estagiário obter aprendizagens que o levam “*a uma mudança na prática de ensino através da reflexão na ação e depois da ação*” (Martins, 2011, p.19).”

Segundo Serafini e Pacheco (citados por Martins, 2011), a observação permite ao professor uma tomada de decisão que se rege segundo um conjunto de critérios: aprender a analisar para poder lecionar; aprender a analisar para aprender a pesquisar; e, aprender a analisar para aprender a ser um docente reflexivo. As assistências às aulas, assumem assim, um papel fundamental na obtenção de informação de um determinado contexto, fornecendo informações que, posteriormente, devem e podem ser refletidas entre observador e o observado, potenciando a intervenção no contexto pedagógico e criando momentos de aprendizagem muito benéficos, não só para os professores estagiários, mas também na formação continua dos docentes. Deste modo, a observação deverá ser realizada e usava como sendo uma ferramenta, possibilitando a obtenção de dados que advêm do contexto de aula, potenciando assim a intervenção pedagógica. (Mendes, Clemente, Rocha & Damásio, 2012).

Antes de começarmos a observar é importante sabermos o que vamos observar, pois, só assim, seremos capazes de escolher e diferenciar os elementos essenciais da ação. Assim, o planeamento da observação assume um papel importante na qualidade e finalidade da observação. (Mendes, Clemente, Rocha & Damásio, 2012).

Neste sentido, tentámos fazer com que o processo de observação das aulas estabelecesse uma conexão com o PL, com propósito de não ocorrer uma observação descontextualizada dos processos ensino-aprendizagem, ou seja, tentámos ao máximo

fazer com que a assistência às aulas tivesse um resultado direto e positivo na nossa intervenção e nas aulas. Assim, mais do que estabelecer um procedimento ou ferramenta de observação, foi necessário entender e identificar quais seriam os aspetos a ter em conta, ou seja, identificar os problemas, estabelecer metas, que posteriormente poderiam dar resposta às nossas observações.

Para que a nossa intervenção fosse mais eficiente, analisámos várias metodologias e seleccionámos aquela que melhor se adequava à etapa do processo ensino aprendizagem em que nos encontrávamos e que respondia às nossas necessidades educativas. Para tal, houve necessidade de realizar um treino que permita rentabilizar a observação, sendo esta de extrema importância, pois possibilita uma reflexão que por sua vez permitirá um aperfeiçoamento do professor de EF, que por sua vez melhorará a sua eficiência pedagógica.

Rodrigues e Louro (2016), referem que todas as assistências e metodologias estão 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).

Deste modo, as nossas observações foram realizadas com base numa observação sistemática, sendo a mais adequada para a recolha de dados que precisávamos. De acordo com Rodrigues e Louro (2016) “(...) ato de observar consciente, intencional, previsível, controlável e eficaz” (idem, p.5) pela sua objetividade, autenticidade, credibilidade, solidez metodologia e viabilidade, permite obter informação pertinente e ajustada a cada momento, através de instantes de observação mais direta ou esporádica (assistemática).

Numa fase inicial, a nossa observação tinha como objetivo apoiar o nosso colega de estágio (e vice-versa). As nossas observações davam ao nosso colega informações pertinentes sobre a sua aula e permitiam uma rentabilização e uma revisão mais eficaz na gestão da sua aula, delimitando algumas estratégias com vista à superação das lacunas existentes, tais como, a colocação e deslocação pelo espaço de aula, os procedimentos e estratégia de controlo da turma, comportamentos desvio, tempo de empenho motor na

aula, aplicação e controlo das normas de segurança em paralelo com os recursos materiais, processo de explicação e organização dos conteúdos de aula tempo de transição, entre outros, procurando rentabilizar a função educativa ajustando progressivamente os processos didáticos-pedagógicos.

Após esta fase inicial, conseguimos identificar outras vantagens em utilizar esta ferramenta de assistência às aulas, nomeadamente, na obtenção de informações sobre diferentes matérias de ensino. As observações realizadas com este objetivo permitiram-nos tomar conhecimento de diferentes estratégias pedagógico didáticas pertinentes. Assim, demos início a assistência de um conjunto de aulas de outros professores com o objetivo de obter informações, sobre outras matérias de ensino, tais como, o basebol, a dança e a natação. Também tínhamos como objetivo tentar compreender um pouco melhor algumas das estratégias utilizadas pelos professores com mais experiência profissional, no processo de gestão da aula, nos fornecimentos de diferentes tipos de *feedback* aos alunos e perceber, de que forma o empenho motor dos alunos era potencializado através do aumento do tempo disponível para a prática.

Durante o nosso estágio tínhamos de fazer pelo menos 20 observações durante o ano letivo em várias turmas do “Liceu”. Neste processo de observação foi utilizado um instrumento (ver anexo II) construído por Siedentop *et al.*, (2004), que consistia na observação do tempo médio de empenho motor dos alunos durante uma atividade. Este instrumento de verificação também fazia parte de um projeto EFERAM – CIT, sendo o mesmo aplicado em todos os núcleos de estágio da UMa. Este processo de assistência às aulas possibilitou que identificássemos e alterássemos determinados procedimentos que utilizávamos numa fase inicial e que se revelaram menos eficazes ao longo do ano letivo.

Ao longo do ano letivo foram realizadas inúmeras observações recorrendo a métodos de cariz mais casual, experimental (assistemático) com o método de recolha de dados entre o “eyebaling” e incidentes registados. Estas observações fizeram com que fosse possível corrigirmos determinados comportamentos, feedbacks, organização da própria aula e distribuição de materiais pelo espaço. Através de um diálogo contínuo com as nossas orientadoras, foi possível perceber as consequências de determinadas estratégias e de tomadas de decisão sobre determinado assunto, na qualidade da lecionação.

Embora tenha sido necessário investir muitas horas para realização desta etapa, sentimos que este processo foi muito proveitoso, pois é observando e refletindo que melhoramos as nossas práticas enquanto professores estagiários. É verdade que grande

parte destas observações foram realizadas ao nosso colega de estágio, mas só assim é que melhorámos e conseguimos realizar observações mais eficientes e com um melhor grau de rigor, a outra turma/professor. Por este motivo, é importante dominar o instrumento que estamos a utilizar, de forma a conseguirmos obter um grau de fiabilidade maior, para alcançarmos uma observação mais segura. Sentimos que estas observações podem ser uma mais-valia enquanto instrumento potencializador do trabalho docente. A partilha de informação decorrente das observações realizadas, possibilitou uma melhoria na qualidade de intervenção, nomeadamente, na nossa abordagem com a turma, bem como melhorou a nossa capacidade reflexiva ao nível das aulas, passando a estar despertos e atentos a aspetos que anteriormente nos passavam despercebido.

Concluindo, as observações devem ter cada vez mais um papel importante, visto que estas fornecem informações relevantes sobre as estratégias, conteúdos, formas de estar perante a turma, tempo de prática dos alunos, tempo de empenhamento motor do aluno e tipos de feedbacks que sejam necessários. Posto isso, estas observações visam dar um conjunto de ferramentas essenciais para o desenvolvimento, não só do professor estagiários, como também de todos os professores no geral. Assim sendo, consideramos ser essencial haver uma observação nas aulas, como forma de melhorar a intervenção escolar, nomeadamente numa turma, não esquecendo que devemos de ter em conta instrumentos que possibilitam uma melhoria significativa no meio educativo.

3.5. Intervenção pedagógicas

3.5.1. Estratégias didáticas

Após a planificação, é essencial a sua operacionalização. Para que esta operacionalização fosse eficaz, tivemos em conta em conta alguns aspetos que, de acordo com Pieron (1996), são essenciais nomeadamente: tempo de empenho motor, a organização no trabalho de aula, o ambiente/ clima de aula e por fim as reações do professor às suas prestações.

A oportunidade de lecionar em três turmas, foi essencial para ficarmos com uma ideia mais abrangente da realidade educativa, obrigando-nos, de acordo com o contexto, a adotar diferentes formas de atuação. A capacidade de realizar uma correta leitura do contexto educativo, considerando as características da turma e dos seus alunos, permite realizar uma leção mais eficaz, de acordo com as necessidades de cada turma.

A planificação da intervenção pedagógica, refletiu os conhecimentos e

metodologias adquiridos ao longo do mestrado, assim como a partilha de experiências e oportunidades de utilização prática.

Com o propósito da intervenção pedagógica ser a mais próxima da realidade, as primeiras aulas foram importantes, visto que possibilitaram efetuar uma avaliação dos alunos e das matérias que queríamos lecionar, o que permitiu estabelecer metas, tendo em conta os objetivos que pretendíamos alcançar.

Por outro lado, e com o passar do tempo, começámos a perceber quais as matérias de ensino que os alunos gostam mais ou menos, quais as suas expectativas em relação às aulas, bem como ficámos a conhecer melhor cada aluno e o contexto onde estão inseridos, possibilitando, assim, uma atuação mais eficiente. Esta aproximação, permitiu realizar uma intervenção mais individualizada, assim como permite utilizar um conjunto de estratégias didáticas mais eficazes e adaptadas ao contexto e à realidade do aluno.

Com a finalidade de maximizar o processo educativo, foram implementadas algumas estratégias que serão descritas posteriormente. No entanto, é necessário salientar que nem sempre foi possível atingir os objetivos propostos, principalmente numa fase inicial do estágio, por se tratar de um processo complexo, onde, por vezes, tivemos de repensar algumas estratégias, para respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Na primeira aula, logo no início do ano letivo, foram definidas normas e rotinas que queríamos que fossem respeitadas ao longo do ano letivo. Como por exemplo, ao toque de entrada, já todos os alunos deveriam estar equipados e junto da instalação desportiva para iniciar a aula, bem como o material requisitado. Para que a questão do material fosse respeitada, fizemos um sistema de rotação para que, em cada aula, um aluno fosse buscar o material e o verificasse, quer no momento de receção, quer no momento de entrega. Este tinha como finalidade, inculcar no aluno sentido de responsabilidade, aumentar o tempo útil de aula (75min) e melhorar as questões de assiduidade e pontualidade. Sentimos que, a criação de regras foi essencial para o funcionamento das aulas, tendo as turmas correspondido às expectativas. Contudo, e apesar do estabelecimento de regras, havia sempre alguns alunos que demoravam mais algum tempo, sendo necessário tomar medidas, nomeadamente dizendo-lhes que seria marcada falta se voltassem a chegar depois do tempo de tolerância. Aos alunos que não podiam fazer aula, foi-lhes pedido um atestado médico com o conhecimento do país, mesmo tratando-se de maiores de idades.

A nível da exposição das atividades, utilizámos, predominantemente, três estratégias: vídeo, auto-demonstração e imagens. Também foram utilizados alunos com

um bom nível proficiência para a demonstração de algumas situações. Estas estratégias demonstram ser uma mais-valia no processo de ensino/aprendizagem das matérias de natação e basebol. Nas matérias de ensino de atletismo e de dança, recorremos, preferencialmente, a livros, imagens e vídeos. A utilização destes instrumentos revelou ser uma boa estratégia, pois otimizou o processo de ensino-aprendizagem. Indo ao encontro do que é referenciado por Correia (2016, p.53), “(...) as utilizações de vídeos editados nas aulas de EF poderão servir de catalisadores de processos de amadurecimento, que consigam captar a atenção dos alunos para os pontos-chave da destreza verificada, indicando-lhes os aspetos mais estruturantes.”

Outra das regras implementada, foi que, a um sinal sonoro, os alunos tinham de parar e, ao sinal sonoro de dois apitos, os alunos deveriam de se aproximar do professor formado um “U”. Esta estratégia permitia ao professor adotar uma colocação mais eficiente, tendo em conta a organização da aula, com o objetivo de ter um maior contacto visual, garantindo assim, uma supervisão globalizada da turma. No entanto, nem sempre esta estratégia funcionou, particularmente quando tínhamos de controlar a turma e, simultaneamente, tínhamos de nos dirigir a um aluno para lhe dar um *feedback* individual.

Para Piéron (1996), os *feedbacks* são uma mais-valia para o processo pedagógico do aluno. Neste sentido, tentámos, sempre que possível, dar o maior número de *feedbacks* aos alunos, tendo em consideração o tipo de *feedbacks*, com o intuito de melhorar a prestação motora e a motivação, favorecendo sempre o reforço positivo, fator que demonstrou ser muito eficaz.

Outra das estratégias, foi tentar diminuir os tempos “mortos”, que, numa fase inicial do EP, insistiam em permanecer. Assim sendo, tentámos, ao máximo, aumentar o tempo de empenho motor na atividade, que é definido como sendo o tempo efetivo que um aluno passa em atividade motora, durante a aula de EF (Piéron, 1996). Como forma de aumentar este tempo, decidimos criar algumas estratégias, como por exemplo, começar as aulas na hora correta através de jogo tradicionais, realizar trabalho por estações, reduzindo, assim, o tempo de explicação e de mudança de tarefa, criar situações de jogos reduzidos e, através de condicionantes de jogo, diminuir assim o tempo de espera e potenciar a interação e colaboração de todos os elementos da turma.

Ao nível da organização dos espaços procurou-se, sempre que possível, tirar aproveitar ao máximo as potencialidades das instalações desportivas, através da disposição criteriosa do material, especialmente quanto de tratava da divisão do campo no basebol. Para além desta deposição, tentávamos sempre ter uma zona para que os

alunos estivessem em atividade motora. Outra das estratégias passou por utilizar o material já colocado, estrategicamente, como forma de auxílio de outra tarefa, por exemplo, os postes do salto em altura serviram como limitador no lançamento do dardo e peso.

Portanto, o intuito passou por conseguir diminuir tempo que utilizávamos a organizar, fazendo uma eficiente gestão do tempo, de uma boa seleção de estímulos e de situações didático pedagógicas, transmitindo a ideia de uma forma rápida e realizando uma colocação estratégica do material pelo espaço. (Pieron, 1988).

Segundo Jacinto et.al (2001), a atividade física deve ser tão geral quanto possível e tão singular quanto necessária. A individualização do ensino, acabou por ser uma estratégia que tivemos em conta, uma vez que a mesma demonstrou ser muito motivadora e positiva para os alunos. Cada aluno é um ser único e, com tal, possui as suas particularidades que o professor deve ter em atenção e potenciar de forma criteriosa. De salientar que este foi um processo difícil de aplicar, pois, dado que não possuíamos experiência de ensino, tivemos algumas dificuldades no início do EP, em conseguir dar resposta eficazes às especificidades dos alunos.

Por outro lado, ao nível da formação de grupos e equipas, tivemos em atenção os níveis de proficiência motora dos alunos, tentando, sempre que possível, equilibrar a equipas consoante as tarefas e necessidades, de modo a tornar a equipa ou grupo, homogéneo ou heterogénea. No entanto, sempre que considerámos pertinente, reajustámos os grupos de trabalho, uma vez que queríamos potenciar a interação socio-efetiva e promover a riqueza de troca de experiências, indo ao encontro do que defendido por Jacinto et al. (2001, p 30) que diz:

“(...) a formação dos grupos é um elemento-chave na estratégia de diferenciação do ensino. Os diferentes modos de agrupamento (por exemplo por sexos ou por grupos de nível) devem ser considerados processos convenientes, em períodos limitados do plano de turma, como etapa necessária à formação geral de cada aluno”.

No que se refere à dinâmica da abordagem das matérias de ensino, na modalidade de basquetebol, situações de jogo reduzido, uma vez que a própria instalação era limitadora e havia alunos que raramente tocavam na bola. Tendo em conta a complexidade dos desportos coletivos, decidimos reduzir ao máximo as variáveis em jogo

e privilegiámos as situações reduzidas com o objetivo de facilitar aprendizagem e proporcionar aos alunos uma panóplia de situações, onde estão sempre presentes as componentes do jogo.

Segundo Castelo (2003), os jogos realizados num espaço reduzido e com um número menor de jogadores possibilita um maior número de passes e receções, maximizando assim uma transferência de aprendizagens para o jogo. Ao longo desta matéria de ensino fizemos uma abordagem progressiva até chegar ao jogo formal de 5x5, tendo por base TGFU, que consiste na manutenção e recuperação da bola, na penetração da defesa e ataque ao alvo, na defesa do espaço e do alvo e a recuperação da posse de bola e transição defesa-ataque, sendo que este objetivos e finalidades são referenciadas no PNEF.

Nestas duas modalidades decidimos trabalhar segundo a Taxonomia de Fernando de Almada, uma vez que esta possibilita juntar as tarefas desportivas segundo os comportamentos solicitados, centrando-se não na tarefa em si, mais sim no indivíduo em movimento.

Ao nível da matéria de ensino de atletismo, realizámos trabalho por estações e por circuitos, onde os alunos eram agrupados em grupo de três/quartos elementos e realizavam a tarefa durante um tempo definido. Nesta matéria de ensino, tentámos, através dos comportamentos solicitados, estimular cada aluno levando-o a centralizar toda a sua atenção no movimento que iria efetuar, evitando qualquer distração.

A matéria de basebol, enquadra-se nos desportos coletivos (Almada et al., 2008), nesta, focámos a nossa atenção em promover a cooperação entre os elementos da mesma equipa face a equipa opositora, onde é privilegiada a repartição do trabalho por todos os jogadores, devendo, cada aluno, desempenhar funções específicas que, de uma forma coordenada com os demais, permite que se cumpram com os objetivos antecipadamente definidos. Nesta matéria de ensino, a nossa abordagem focou-se principalmente na situação de jogo, sendo a mesma muito motivadora para os alunos.

Ao nível da natação, a nossa metodologia consistiu em dividir o movimento de cada estilo de natação, realizando uma progressão do movimento, ou seja, do mais simples para o mais complexo. Esta estratégia que nós adotámos, demonstrou ser muito eficaz, uma vez que possibilitou que todos os que tinham dificuldades obtivessem uma melhoria significativa dos seus gestos técnicos. Outra das estratégias, passou por dividir o grupo por níveis de proficiência motora. Os alunos com mais dificuldades foram colocados nas pistas mais próximas do professor e os alunos com menos dificuldades,

foram colocados nas pistas mais afastadas. O trabalho teve em conta a correção cada gesto e foi desenvolvido, tendo por base as dificuldades dos alunos, sendo o próprio trabalho diferenciado entre os grupos.

A modalidade de voleibol foi abordada segundo o método de Mesquita (1995, citado por Prudente, 2011), que consistia em realizar uma abordagem progressiva 1x1 até chegarmos ao 6x6. Nesta matéria, criámos grupos de trabalho que alteravam a sua constituição de duas em duas aulas, como forma de potencializar o elo-de-ligação e reforçar a cooperação, uma vez que nem todos os alunos possuíam o mesmo nível. Esta estratégia demonstrou ser uma boa opção, até porque incentivámos, na medida adequada, o espírito de competição entre as equipas.

Ao nível das ARE, começámos por realizar movimentos locomotores e não locomotores, através das aulas de aeróbica. Estas aulas de aeróbica foram lecionadas como forma de ativação geral nas aulas de natação, sendo uma boa estratégia e algo diferente do habitual. Após esta fase inicial, optámos por realizar uma introdução das danças tradicionais, uma vez que possuíamos poucas aulas para lecionar. A metodologia que nos serviu de base, foi a de Batalha & Xarez (1999).

Nas aulas ARE, optou-se por utilizar uma organização em circuito que, segundo Pinto (2015, p. 60), está relacionado a um conjunto de benefícios, sendo eles: possibilita ensino individualizado à maioria dos alunos, em simultâneo; rentabiliza os resultados num curto período; potencia a organização e controlo por parte do docente; permite adaptar as tarefas e é um trabalho motivador para os alunos, especialmente quando associado a um sistema de competitivo.

Em algumas das aulas decidimos utilizar sistemas competitivos, pois acreditamos que potencializa a aprendizagem, melhora o clima de aula e aumenta a motivação de todos os alunos, aumentando assim, o empenho dos alunos. Ao usarmos vários sistemas competitivos (individual, coletivos, por pontos, entre outros), desejávamos igualmente solicitar condutas e aptidões diferenciadas.

Portanto, consideramos que as estratégias estabelecidas por nós, tentaram ir ao encontro dos objetivos do nosso PL, no entanto, em algumas aulas, foi necessário efetuar algumas modificações às estratégias inicialmente previstas. Desde modo, a definição de estratégias tem de ter em conta o contexto e, por isso, o docente tem de ser capaz de ajustar as tarefas, tentando sempre potencializar o processo educativo.

3.5.2. Controle e Avaliação

A avaliação deve ser um elemento impulsionador e simplificador das aprendizagens dos nossos alunos, como tal, no processo de planeamento e de realização, a avaliação assume um papel importante, sendo um dos elementos centrais nas tarefas do professor (Bento,2003).

“No decorrer de nossa existência, avaliamos e somos avaliados diante da vida e das circunstâncias do mundo à nossa volta. Submetemos pessoas e somos submetidos a constantes averiguações que, na maioria das vezes, norteiam nossas decisões, nossos desejos e sonhos” (Bratfische, 2003, p.21)

A avaliação é uma ferramenta que permite ao docente uma tomada de decisão fundamentada em critérios antecipadamente definidos e adaptada à realidade de cada contexto, possibilitando o controlo e apreciação das aprendizagens consoante o seu PL.

A avaliação é considerada uma componente do processo pedagógico, indispensável em qualquer proposta de educação sendo, muitas vezes, vista pelos docentes como sendo um momento de atribuição de notas, onde é dada aos alunos uma “etiqueta” e não, como um meio de os direcionar para prática indo ao encontro das suas carências (Simões, Fernando & Lopes 2014).

A avaliação assume um papel central nas funções do docente, possibilitando a reflexão e controlo de todo o procedimento, com o objetivo de potenciar a sua intervenção e o nível de prestação dos seus alunos (Mequista, 2005). Assim sendo, a avaliação foi um dos tópicos onde sentimos mais receio pois, no momento de avaliarmos as aprendizagens e a aptidões dos alunos, não queríamos ser injustos na atribuição de uma nota. A carga de subjetividade intrínseca aos processos de avaliação é inegável, no entanto, a avaliação que o docente faz sobre um determinado método depende muito do seu nível de conhecimento sobre cada matéria de ensino, bem como a sua aptidão de observação. Por sua vez, a distribuição da avaliação por domínios é um método que vai contra uma visão holística que o docente deve ter do aluno. Deste jeito, na nossa opinião, a avaliação repartida por domínios poderá ser empregue, mas devemos, sempre que possível, ter uma visão holística do aluno, considerando os domínios afetivo, cognitivo e motor.

Neste sentido, podemos dizer que a avaliação é vista como sendo um meio que possibilita uma clarificação de objetivos, *“um conjunto de atitudes que possibilitem, não*

só, valorizar as potencialidades dos alunos, mas também aperfeiçoar o acto pedagógico” (Batalha, 2004, p. 153). Ainda de acordo com a mesma autora, verificamos que a função de avaliar passa muito por uma identificação de *“resultados obtidos na aprendizagem e procurar recolher informações úteis para o processo educativo global, relacionadas com os conhecimentos adquiridos pelos alunos, com a qualidade das técnicas de ensino e as qualidades do professor”* (Batalha, 2004, p. 153).

Desde modo, Mendes, Clemente, Rocha e Damásio (2012), referem que para avaliar é necessário ter uma base de sustentação, conhecimento, clarificação, validação e reflexão, de um conjunto de dados que são recolhidos, delimitando assim uma grande complexidade ao ato de avaliar, com o objetivo de tornar a avaliação mais clara, fundamentada, exigente e eficaz.

Segundo o Jacinto et al. (2001), a avaliação na disciplina de EF é realizada de forma similar às restantes de Carater Geral do Ensino Secundário, regendo-se por normas e princípios gerais que as regulamentam. Assim sendo, a avaliação assume um carácter formativo, constituindo-se uma ferramenta pedagógica (Jacinto et al., 2001), que, por intermédio das normas de avaliação (ver anexo III), possibilita elaborar regras de apreciação, tendo em conta a participação dos alunos em tarefas seleccionadas pelos professores, com o intuito de dar respostas a metas estabelecidas.

3.5.2.1 Avaliação Inicial

A AI foi realizada nas primeiras aulas de cada matéria, sendo alvo de um trabalho muito minucioso e fundamental para, posteriormente, identificarmos os níveis dos alunos. Posteriormente, e com base nesta informação, foi possível criar uma UD ajustada à realidade da turma, onde tivemos em consideração as dificuldades e as competências dos alunos, viabilizando a definição de um ponto de partida e um conjunto de metas a cumprir durante o ano letivo.

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

Para a efetivação da AI criaram-se fichas de registo, com caráter transversal, uma vez que estas possibilitaram não só obter informação inicial dos alunos, como também possibilitavam obter e registar a evolução dos alunos durante o ano letivo (avaliação formativa e sumativa).

O nosso modo de registo era simples, passando por colocar, numa grelha, uma cruz ou o nome do aluno, no comportamento ou movimento pretendido naquela tarefa motora.

No caso da AI do basquetebol (ver apêndice VII), utilizamos uma tabela que tem por base os princípios defendidos por Garganta (2008), e posteriormente adaptado por Prudente, Gouveia, Sousa & Caldeira (2015). Avaliámos quatro parâmetros, sendo eles: ocupação do campo, progressão do terreno, domínio da bola e ações de cooperação. Para além dos parâmetros referidos anteriormente, e como forma de complemento, ainda acabámos por ter em conta os princípios do TGFU, que consiste na manutenção e recuperação da bola, na penetração da defesa e ataque ao alvo, na defesa do espaço e do alvo e a recuperação da posse de bola e transição defesa-ataque, sendo que estes objetivos e finalidades são referenciadas no PNEF.

A AI no basquetebol foi realizada em situação de jogo reduzido 3x3, para permitir uma maior participação de todos os alunos, aumentando, assim, o número de intervenções e interações.

No caso do basebol (ver apêndice VIII), efetuámos várias pesquisas e pedimos material e documentação aos nossos colegas do grupo disciplinar, com o objetivo de obter uma maior informação sobre esta modalidade e criar uma grelha de avaliação adequada a esta matéria de ensino. A grelha de avaliação por nós utilizada, foi concebida tendo por referência as informações recolhidas em documentos já existentes dos nossos colegas de grupo EF.

Relativamente à AI no atletismo (ver apêndice IX), acabámos por ter em conta as características mais marcantes, ou seja, o conhecimento do eu e o desempenho independente do adversário (Almada, Fernando, Lopes, Vicente, & Vitória, 2008).

Por sua vez, na AI no voleibol (ver apêndice X), utilizámos o método de Mesquita (1995, citado por Prudente, 2011), que consistia numa sistematização de comportamento específicos, divididos em quatro níveis, sendo eles: jogo estático, jogo anárquico, construção rudimentar e construção elaborada. O meio de observação foi em situação de jogo 6x6, onde conseguimos perceber o nível da turma, bem como o nível de cada aluno.

A AI realizada na natação (ver apêndice XI), teve por base o PNEF, onde dividimos parâmetros por estilo de natação, e tivemos em consideração o gesto técnico, a propulsão o equilíbrio e a respiração.

A AI em dança (ver apêndice XII), foi efetivada nas aulas de aeróbica, durante o segundo período. Para realizamos AI de dança utilizámos uma grelha de Batalha & Xarez (1999), onde verificávamos os parâmetros de coordenação motora, relação música/movimento, estrutura espacial e expressividade.

Portanto, a AI possibilitou: i) identificar os alunos mais aptos e os alunos menos aptos; (ii) perceber e identificar quer o nível global quer o nível individual da turma; (iii) colher informações para a composição de grupos e/ou equipas de trabalho; (iv) conhecer as matérias de ensino que os alunos mais gostavam e as que menos gostavam.

3.5.2.2. Avaliação formativa

Realizada a AI e definidas as estratégias para a elaboração do PL, surge a avaliação formativa (AF). AF deve compreender todos os domínios e desenvolver-se durante o processo de formação do aluno, tornando-se essencial na contínua estruturação do processo pedagógico, e possibilitando ao docente, substituir, atualizar ou modificar as estratégias de ação ou até conteúdos e metas atingir (Jacinto et al.,2001).

A AF permite a avaliação dos resultados obtidos durante cada aula, permitindo uma comparação entre o que é efetuado e o que é solicitado. Possibilita o ajuste metódico das decisões previamente tomadas, apontando na direção das metas inicialmente definidas. Nesta avaliação devemos retirar o máximo de informações, permitindo um auxílio na avaliação dos alunos nos domínios cognitivo, motor e relacional. Esta avaliação foi realizada no decorrer das aulas, através de perguntas colocadas aos alunos, de trabalhos e por demonstrações realizadas a pedido do docente, bem como pela observação constante nas aulas de EF.

Durante o EP, este método avaliativo, foi, maioritariamente, realizado de uma forma contínua, possibilitando uma análise e verificação constante dos objetivos, conteúdos e metodologias utilizadas, com o intuito de perceber se estavam ou não, a ser eficientes. Ao longo do ano letivo, foram avaliados aspetos relacionados com as atitudes, como exemplo: a motivação, a cooperação o empenho motor, a responsabilidade, a pontualidade, a assiduidade e a participação nas tarefas. Também durante as atividades foram avaliadas as competências relacionadas com o conhecimento prévio das matérias

de ensino, o conhecimento das normas de segurança, o respeito pelo material utilizado e as componentes críticas, que foram avaliadas através de um conjunto de questões colocadas durante as aulas.

A efetivação da AF teve como base uma observação contínua, sendo a mesma realizada de forma direta e de carácter global, com o objetivo de perceber e analisar as componentes que possibilitassem informações sobre cada aluno, ou seja, sobre as suas dificuldades e lacunas, durante o processo de aprendizagem.

As reflexões realizadas no final de cada aula, no final do período e no final de cada UD, desencadearam um conjunto de sentimentos que potencializaram de forma significativa a nossa evolução, promovendo e viabilizando um conjunto de ajustes que permitiram orientar os alunos no percurso pretendido.

3.5.2.3. Avaliação Sumativa

Enquanto que a AI é caracterizada por ser uma avaliação própria, mais pessoal, pois acompanha-se o aluno de forma qualitativa, a avaliação sumativa (AS) afirma-se como sendo uma avaliação geral, pois acomoda uma classificação numérica, ou seja, é atribuído um valor ou uma nota aos alunos, depois de uma atividade (Rodrigues, 2003).

A AS permite ao docente executar um balanço final do aproveitamento do aluno, possibilitando a classificação e quantificação dos resultados alcançados durante a aprendizagem, concedendo certificados e diplomas efetivando uma reorientação das tarefas de ensino (Batalha,2004).

O processo avaliativo finaliza com a AS, onde é possível aferir se houve aprendizagem e se o grau de concretização dos objetivos foi ou não efetivado.

Para a efetivação da AS reutilizamos as fichas de AI, com o objetivo de manter alguma coerência e fiabilidade neste método avaliativo. De salientar que, além destas fichas avaliativas de carácter prático, também avaliámos os alunos num contexto teórico, nomeadamente através de testes. Por a EF ser uma disciplina completamente distinta das demais torna-se muito difícil avaliar o conhecimento dos alunos somente através de avaliações teóricas (Simões, Fernando & Lopes 2014).

A AS apresentasse como o último momento avaliativo, onde é necessário verificar se houve retenção do que foi desenvolvido durante as UD's, e compreender se os objetivos inicialmente previstos, foram atingidos. Esta avaliação é reforçada através das observações efetuadas ao longo da UD de cada matéria de ensino.

Ao nosso ver, a avaliação foi um dos processos mais difíceis, pois requeria uma dinâmica de trabalho eficiente. Apesar de ser muito difícil e exigente resumir o processo de evolução do aluno numa só nota, procurámos, apesar da nossa inexperiência em contexto educativo, fazer uma apreciação correta das prestações dos alunos, que culminasse na atribuição de uma nota justa e que refletisse a coerência do processo de ensino-aprendizagem.

3.5.3. Modelos de Ensino

Os modelos utilizados a longo da prática letiva tiveram em consideração a AI, bem como o nível de aptidão motora dos alunos. O professor, após a realização da AI, deve elaborar o PL, sendo necessário adequar esse PL à realidade turma. Jacinto et al. (2001), referem que os programas foram construídos com o intuito da sua aplicabilidade e não apenas, ser uma simples sequência de ações de cada matéria de ensino, em blocos contínuos centralizado em cada bloco uma abordagem de cada matéria de ensino, aludindo existirem três modelos, sendo eles: Modelo Misto; Modelo por Blocos e Modelo por Etapas.

Como já referi anteriormente, foi utilizado um modelo predominantemente misto, visto que este tipo de modelo está associado ao “*roulement*” de instalações, onde normalmente é efetivado um conjunto aulas, possibilitando assim uma distribuição de conteúdos programáticos ao longo do ano letivo, contemplando ciclos de revisão, consolidação e aplicação, beneficiando aulas mono ou politemáticas (Rosado, 1998).

3.5.4. Estilos de Ensino

De acordo com Batalha (2004, p.139), os diferentes estilos de ensino “*estão relacionados com a apresentação dos conteúdos, sua combinação, organização e orientação da aprendizagem*”. Os estilos de ensino podem ser explicados através da organização de situações de aprendizagem que o docente realiza.

Ao longo do ano letivo e durante a nossa intervenção, acabámos por utilizar vários estilos de ensino, no entanto, houve um que se destacou, que foi o estilo de comando, que foi predominantemente empregue nas aulas de natação e ARE, uma vez que estas requeriam uma resposta imediata dos alunos ao estímulo do docente. Segundo Pieron (1988), este é o estilo mais comum no seio educativo, sendo, inclusive, o mais utilizado por professores estagiários, o que, na verdade, acabou por acontecer, funcionando como

que um refúgio, dado a complexidade e as dificuldades sentidas nestas. No entanto, é importante referir que, nas nossas aulas, utilizávamos diversos tipos de estilo de ensino. Na maioria da matéria de ensino, foi também utilizado o estilo de ensino recíproco que promove a entreaajuda entre os alunos mais e menos proficientes.

O estilo de ensino de descoberta guiada foi predominantemente, empregue em situações iniciais, nomeadamente na lecionação de novos conteúdos nas diferentes matérias de ensino, como, por exemplo, aquando da introdução de alguns passos de dança, visando a procura de várias soluções para o mesmo tipo de problema.

Tentámos potenciar o estilo de ensino divergente, através de situações de superioridade numérica, com o objetivo de incentivar a criatividade e a resposta para determinados problemas.

Por último, utilizámos o estilo inclusivo, que possibilitava a existência de distintos níveis de execução na lecionação das diferentes matérias, promovendo o sucesso pessoal. Aqui, os alunos efetuam, avaliam e propõem-se a efetivar a tarefa atingindo, de modo gradual, níveis superiores.

No nosso ver, não existe um estilo melhor do que outro, cabendo, ao professor, mediante a correta leitura do contexto, adotar o estilo mais adequado para os diferentes momentos e situações de aula.

4. Atividade de Intervenção no Meio

As atividades de integração do meio, têm como objetivo melhor a nossa integração e interação no contexto escolar. Nesta, estão contempladas a caracterização de turma e a atividade de extensão curricular, sendo que esta tem como finalidade dar ferramentas ao professor, para que este fique a conhecer melhor os alunos, de modo a potencializar as suas estratégias de intervenção, bem como promover uma interligação entre os diversos agentes do seio educativo.

4.1 Caraterização da Turma

4.1.1 Enquadramento

Executar a caracterização da turma é fundamental, pois permite obter informações sobre cada aluno e possibilita uma prática pedagógica o mais adequada possível, segundo as necessidades, competências e singularidades de cada aluno.

Antes de dar início ao planeamento, o professor deve compilar o máximo de informações sobre a turma, uma vez que “*a análise dos pressupostos dos alunos (...) constitui por isso uma tarefa principal para o estabelecimento da estratégia do professor.*” (Bento, 2003, p.33). Assim sendo, o processo de ensino-aprendizagem não pode ser definido sem que o docente tenha conhecimento da turma em questão. Portanto, a caracterização da turma é uma ferramenta que possibilita realizar o planeamento, tendo em conta as necessidades dos alunos. A caracterização da turma permite obter informações relevantes sobre cada aluno, viabilizando, assim, uma análise global da turma, permitindo a obtenção de informações sobre o nível socioeconómico, variedade cultural ou étnica, passado escolar, nível de proficiência, bem como obter dados sobre a criação de grupos, complicações de integração na turma, entre outros aspetos.

Para realizar uma caracterização mais eficiente decidimos aplicar um conjunto de questionários e protocolos de avaliação física e psicológica, com o intuito de conseguirmos obter informações essenciais sobre os nossos alunos, permitindo enquadrar o processo pedagógico de acordo à realidade das nossas turmas. A caracterização da turma está associada a uma das funções de direção de turma e, sendo nossa orientadora cooperante a diretora das nossas turmas, propôs-nos efetuar uma pequena apresentação (ver apêndice XIII) dos dados recolhidos, aos nossos colegas de turma (professores) sendo este um aspeto bastante positivo, uma vez que, para além dos dados retirados do questionário da instituição, também colocámos dados sobre os processos cognitivos dos alunos.

Assim sendo, recolhemos dados sobre: (I) dados demográficos dos alunos;(II) compreender os gostos dos alunos, no âmbito da Atividade Física e Desporto através do teste do EFERAM- CIT; (III) compreender as suas rotinas (se realizam desporto a nível federado); (IV) o seu nível socioeconómico; (V) perceber a ligação entre a relação casa-escola; (VI) apurar como se deslocam de e para a escola; e (VII) compreender qual a visão dos alunos sempre que questionados acerca da EF.

A recolha dos dados foi realizada através de questionários e do teste sociométrico, que posteriormente foram tratados nos programas Microsoft Office Excel 2017 e Microsoft Office Word 2017, permitindo, assim obter informações relevantes sobre os dados recolhidos, com autorização prévia dos encarregados de educação que foram informados do projeto e respetivo protocolo.

Posto isto, apresentaremos os dados, que na nossa opinião são os mais relevantes e que devem ser tidos em consideração no processo de ensino-aprendizagem.

4.1.2 Dados demográficos

A turma é constituída por 17 alunos, 12 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, com idades entre os 16 e os 18 anos (Figuras 7-8), sendo a média de idades de 17 anos e frequenta o Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias.

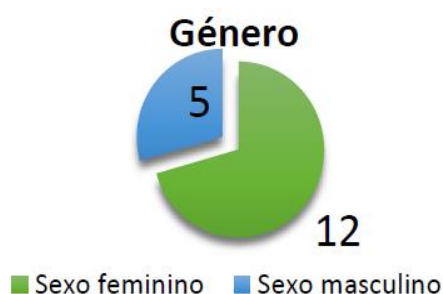


Figura 7- Representação Gráfica do Género 12º7

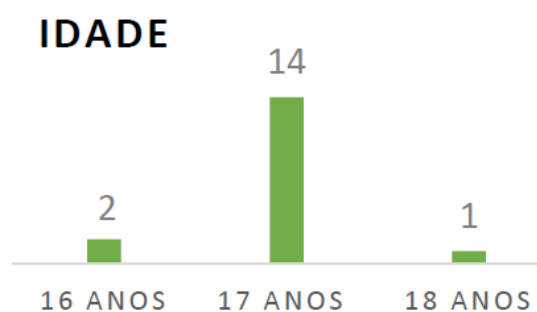


Figura 8- Representação Gráfica das idades 12º7

A grande maioria dos alunos são provenientes do Funchal (Figura 9), sendo os restantes distribuídos pelos concelhos vizinhos, nomeadamente Santa Cruz, Câmara de Lobos e Ribeira Brava.

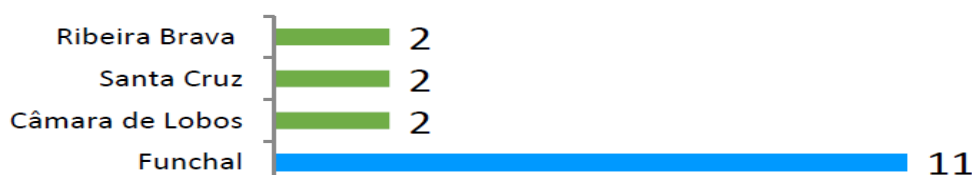


Figura 9- Representação gráfica dos Concelhos de Residência do 12º7

Consideramos o agregado familiar como um fator essencial, tendo por base o contexto socioeconómico da ESJM. Relativamente ao grau de parentesco dos encarregados de educação, verificámos uma prevalência da mãe sobre o pai (Figura 10). Inicialmente, ficámos com ideia de que este poderia ser um fator que levaria à destabilização dos comportamentos dos alunos, mas, no entanto, não registamos nenhum incidente. Por sua vez, verificámos que as habilitações literárias dos pais se situavam entre o 3º ciclo e o secundário, enquanto que grande parte das mães situam-se entre o 1º ciclo e o 2º ciclo (Figura 11).

Grau de Parentesco

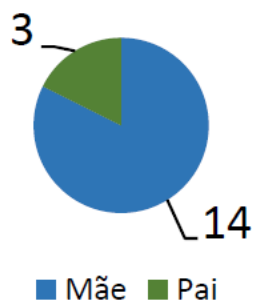


Figura 10- Grau de Parentesco 12º7

Habilitações literárias dos pais

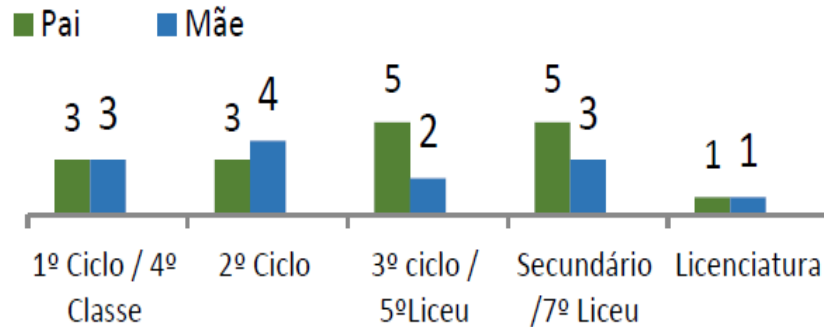


Figura 11- Habilitações literárias dos pais

Verificámos a existência de alguns problemas de saúde verificamos existir alguns casos. Estes problemas de saúde devem de ser mencionados, pois o professor deve ter em conta essas situações para poder dar respostas a esses alunos e integrá-los nos exercícios de forma controlada (Figura 12).

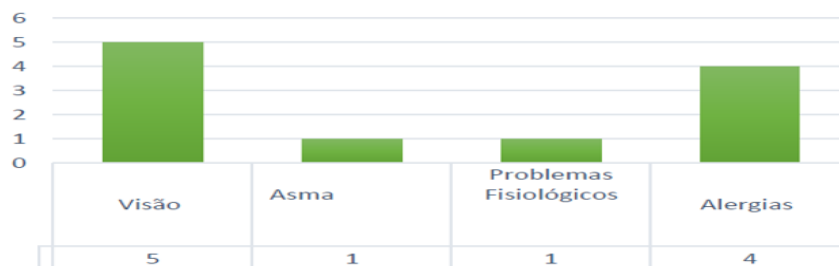


Figura 12- Problemas de Saúde 12º7

Podemos verificar que cerca de 62,5% da turma se encontrava dentro do peso recomendado, 31,25 % acima do peso (excesso de peso) e 6,25 % abaixo do peso recomendado (Figura 13). De modo geral, a turma é ativa, onde a maioria pratica atividade física. Estes dados da composição corporal permitem elaborar atividades com alguma intensidade, visto que grande parte apresenta estar dentro do peso recomendado.



Figura 13-Composição corporal 12º7

De um modo global, a caracterização da turma assume um papel fundamental para todos os docentes, uma vez que esta possibilita atingir o sucesso no processo de ensino aprendizagem. Esta tarefa requer um certo cuidado, uma vez que serve de fundamento ao nosso planeamento e corresponde as necessidades dos alunos.

Perante este contexto, privilegiamos a individualização, tarefa que se revelou muito difícil, uma vez que tínhamos de ter em conta as características e carências dos alunos. A sua aplicação ocorreu de várias formas tendo em atenção os metas estabelecidas, que por vezes eram incluíam atividades com grupos de alunos uniformes, outra vezes grupos heterogéneos ou grupos determinados pelos alunos, ou seja por afinidades.

A partir dos questionários, foi possível recolher um conjunto de informações pertinentes, mais concretamente sobre o contexto familiar dos alunos, uma vez que consideramos este como um fator desestabilizador.

Sempre que fosse necessário realizar uma atividade extracurricular tínhamos em consideração os gastos financeiros, garantindo que esses não fossem um impedimento para os alunos.

A recolha de dados sobre a aptidão física e dos problemas de saúde foi essencial para realizarmos uma boa planificação ao nível da condição física. De salientar que, ao longo do ano letivo, foi desenvolvido um trabalho que permitiu identificar as principais dificuldades e lacunas dos alunos, viabilizando uma prescrição mais eficiente, de modo individual e com tarefas que respondiam as necessidades dos alunos.

Por sua vez, a caracterização sociométrica, possibilitou a criação de estratégias que privilegiavam relações interpessoais, passando para os alunos a importância de se relacionarem com os docentes e colegas, potencializando um bom clima de aula.

Através da caracterização detalhada da turma, foi possível apresentar aos outros professores, informações que permitiram rentabilizar e potencializar as aprendizagens dos alunos, facto que foi reforçado no conselho de turma.

A caracterização da turma fez com que tivéssemos uma noção mais correta de como funciona uma turma na sua globalidade, mais concretamente os alunos, permitindo realizar uma intervenção mais eficaz, tendo em consideração fatores que poderiam melhorar a nossa atuação. Deste modo, através desta recolha de dados foi possível realizar uma intervenção de acordo com as necessidades dos alunos, colocando-os no centro do processo de ensino aprendizagem.

Por fim, resta salientar que esta recolha de dados não seria possível sem a colaboração de todos os núcleos de estágio, uma vez que tínhamos muitos dados para recolher e pouco tempo para fazê-lo.

4.2 Ação de Extensão Curricular

A atividade de extensão curricular é realizada no âmbito do estágio pedagógico e visa incorporar todos os elementos da direção de turma (alunos, professores e encarregados de educação) numa atividade congregadora. A nossa atividade consistiu numa prova de orientação pedestre no Parque de Santa Catarina.

Esta escolha teve a finalidade de aumentar o leque de atividades pelos alunos de forma a prosseguirem a sua prática desportiva ao fim deste ciclo.

Esta atividade também teve em conta a promoção sócio afetiva dos alunos, encarregados de educação e professores. Outro objetivo passou também por estes passarem mais algum tempo juntos, visto que já estão no término do ciclo de ensino, e provavelmente será uma das últimas oportunidades de estarem juntos.

Assim sendo, esta atividade tentou, essencialmente, criar dinâmicas no seio do grupo, bem como dar uma nova ideia da orientação fora do espaço escolar.

4.2.1. Enquadramento

O gosto pela prática regular das atividades físicas e a perceção do seu peso no desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis durante a sua vida, quer numa dimensão

peçoal quer numa dimensão social, é algo que a EF ambiciona conseguir (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001).

Por sua vez, “a promoção da autonomia, pela atribuição, reconhecimento e exigência das responsabilidades que podem ser assumidas pelos alunos, na resolução dos problemas de organização das atividades e tratamento das matérias”, faz parte integrante das dimensões que o PNEF contempla (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001, p.9).

Consideramos que a orientação é uma excelente forma para conjugar as inquietações mencionadas anteriormente, até porque “as capacidades que a Orientação desportiva permite desenvolver – autonomia, decisão, auto controlo, observação, reflexão, auto responsabilização – sem falar do desenvolvimento das capacidades funcionais e coordenativas (resistência, força, flexibilidade, velocidade, agilidade,...) e do grande contributo para a educação ambiental – justificam o seu ensino ao longo de toda a escolaridade” (Rodrigues & Ferreira, 2010, p.1).

4.2.2. Objetivos

4.2.2.2. Objetivos gerais

- Sensibilizar os alunos para a prática regular de atividade física;
- Fortalecer a dimensão sócio afetiva dos alunos e da componente sócio- ambiental da cidade do Funchal;
- Potencializar a autonomia através da responsabilização do cumprimento de uma atividade fora do contexto escolar.

4.2.2.3. Objetivos específicos

- Aumentar o leque de atividades desportivas, como possíveis alternativas físico-desportivas;
- Gerar nos alunos sentimentos de cooperação, entreatuda, consoante os desafios colocados.
- Estimular a tomada de decisão, consoante as dificuldades;

4.2.3. Planeamento da atividade

4.2.3.1. Fase de preparação

Quando decidimos abordar este ponto durante o ano letivo, pensamos logo numa atividade em que os nossos alunos pudessem experienciar uma atividade fora dos espaços escolares, daí a realização da “Orientação para todos”, atividade discutida entre nós e os alunos do CEF^o61, tendo-se estes, de imediato, mostrando-se recetivos. Este evento desenrolou-se no 27 dia Abril de 2018, entre as 13h30 e as 16h00, no Parque de Santa Catarina.

Para a conceção desta atividade, iniciámos o com os pedidos de material ao Desporto Escolar, por email. Após a receção da resposta à nossa solicitação, a confirmar a disponibilidade do material, demos início aos procedimentos necessários para a efetivação desta extensão curricular.

Posteriormente, na última semana, demos início ao tratamento dos convites para toda a comunidade escolar (ver apêndice XIV), bem como entregámos, na Direção Executiva, os pedidos de autorização e de ativação do seguro dos alunos e demais agentes educativos envolvidos na atividade (ver apêndice XV). Foram ainda entregues, aos alunos, os documentos de autorização de participação na atividade (ver apêndice XVI).

4.2.3.2. Durante a Atividade

Nesta atividade pudemos contar com a colaboração de dois colegas que auxiliaram nas diversas etapas da sua implementação, nomeadamente montagem, controlo e finalização. A montagem das balizas realizou-se pela manhã, antes das aulas ficando um dos colegas no parque a guardá-las. Na escola, após a receção e confirmação das autorizações dos alunos, deslocamo-nos a pé até ao parque para efetivação da prova. Aí tivemos uma pequena apresentação sobre os cuidados a ter numa prova de orientação, as bases para realizar a correta interpretação do mapa e sobre o funcionamento dos chipes e das caches.

A orientação é considerada uma “*corrida individual, contra-relógio, em terreno desconhecido e variado, geralmente de floresta ou montanha, num percurso materializado no terreno por postos de controlo que o orientista deve descobrir numa ordem imposta.*” (Aires, Quinta-Nova, Santos, Pires, Costa & Ferreira, 2011, p.5).



Figura 14- Baliza de orientação



Figura 15-Leitura do mapa de orientação

Desde modo, optamos por realizar uma prova com uma ordem imposta, ou os alunos tinham de seguir uma ordem sequencial que já estava definida. Os alunos tinham de passar por todas as balizas e regressar no menor tempo possível. Sabíamos que realizar esta prova o mais rápido possível poderia ter alguns efeitos, já que a prova tinha um certo grau de complexidade, pois existiam dezoito pontos, o que levaria ao aumento do tempo de prova e por isso e caso os alunos quisessem poderiam realizar a prova novamente.

4.2.3.4. Controlo e Avaliação

O controlo da prova efetivou-se através de um chipe que era entregue a cada par no início das diferentes provas, sendo que em cada baliza existiam caches que, após a colocação do chipe dentro de um pequeno orifício onde realizavam o controlo do percurso e dos tempos.

Os *feedbacks* obtidos por parte dos alunos foram positivos, pelo que consideramos terem sido atingidos os objetivos perspetivados para esta atividade,

O planeamento da atividade, na sua globalidade, encontra-se no ver apêndice XVII.



Figura 16-Marcação do chipe nas caches

4.2.4. Balanço da atividade de extensão curricular

Inicialmente, esta atividade estava programada para ser realizada no Parque Temático de Santana, em conjunto com uma atividade organizada por uma professora de biologia do CEF⁶¹. Num primeiro momento, fizemos todos os procedimentos necessários para formalizar o pedido de autorização para realizar a atividade de orientação, endereçando, por email, um pedido formal à administração do Parque Temático. Posteriormente, e apesar de termos obtido uma resposta positiva para a realização da atividade em Santana, recebemos a informação não havia transporte para o local, motivo pelo qual optámos por realizar a prova no Parque de Santa Catarina.

Na fase de conceção desta atividade, efetuada fora do espaço escolar, levantaram-se algumas questões, ligadas aos comportamentos que queríamos solicitar, com as questões de segurança, bem como com o tipo de materiais que achávamos ser necessário para a efetivação da prova.

Assim sendo, foi enviado um email à turma mencionando o material necessário para realizarem a atividade de orientação no Parque. Depois, enviámos, por mail, os

pedidos de material ao Desporto Escolar. Após a receção do email a confirmar a disponibilidade do material, dei início aos procedimentos necessários à efetivação desta atividade de extensão curricular.

Posteriormente, na última semana, enviámos os convites para toda a comunidade escolar bem como foram entregues na Direção Executiva os pedidos de autorização e ativação do seguro dos alunos e demais agentes educativos envolvidos na atividade.

Na Orientação, nem sempre o mais rápido ganha, por isso, foi decidido criar uma dinâmica diferente, onde os alunos deviam realizar a prova em questão por pares, obrigando-os a marcar em todas as balizas sem saltar nenhuma cache. Esta estratégia acabou por ser bem sucedida, pois quando foi realizado o controlo dos chipes denotei que a grande maioria dos pares em prova tinha seguido o mapa de forma correta e realizado a marcação em todas as caches.

Todos os elementos da turma participaram na prova, tendo, de um modo geral, realizado a prova de forma eficiente. O controlo através dos chipes demonstrou ser eficiente, potenciando assim o controlo da turma, bem como um bom tempo de empenho motor da turma.

Os *feedbacks* da turma também foram positivos, e até alguns elementos pediram para repetirem o trajeto mias duas vezes. Reparámos que grande parte da turma queria fazer o trajeto uma vez mais para provarem que conseguiriam realizá-lo no menor tempo possível. Este facto demonstra bem a motivação intrínseca dos alunos participantes e o envolvimento competitivo positivo que alcançamos com esta nossa iniciativa.

De salientar-que optámos por realizar a extensão curricular no CEF^o61, pois sentimos que tivemos pouco tempo com esta turma e precisávamos de compreender um pouco mais sobre as suas dinâmicas, deixando assim uma marca positiva nestes alunos. Para além disso, estes alunos realizavam apenas uma aula de EF, por semana, fator que este que nos a escolhê-la para realizar esta atividade de extensão curricular. Demonstrarmos aos alunos desta turma que é possível aumentar a atividade física fora das aulas, bem como divertir-nos enquanto a fazemos.

4.3. Atividades de Intervenção na Comunidade Escolar

A intervenção na comunidade escolar é uma tarefa que surge no âmbito do estágio pedagógico, com a finalidade de envolver toda a comunidade educativa de modo a contribuir para a inclusão e desenvolvimento de todos os agentes de ensino.

Deste modo, é essencial ter a capacidade de ajustar esta atividade às características do nosso público-alvo, bem como ter por base a missão, visão e os valores que a escola defende.

Assim, a atividade intitulada de “Torneio de Voleibol- Duplas”, estava integrada no plano anual do liceu, nomeadamente do grupo de EF. Esta atividade visava proporcionar à comunidade educativa uma forma diferente de jogar voleibol, sendo distribuída por dois dias.

4.3.1. Enquadramento Teórico

Esta atividade surge no âmbito do estágio pedagógico, e contou com a participação da comunidade educativa, mais especificamente, com a colaboração dos alunos do Curso Profissional de Desporto. Desta forma, consideramos ter ido indo ao encontro do que defende o PNEF, ou seja, promover a colaboração ativa dos alunos e procurar o sucesso pessoal e de grupo, “cooperando nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as ações favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional na atividade da turma” (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001).

As atividades educativas lúdico-desportivas e as suas funções educativas apresentam-se sob diversos formatos. No entanto, esta ideia de jogo trouxe mudanças significativas na relação entre brincar e trabalhar no meio escolar, potenciando a noção do aprender divertindo-se, devido ao seu potencial educativo (Schwartz, 1998).

Neto (s.d., p.4), por sua vez, refere que o “o jogo pode ser utilizado como um meio de utilização pedagógica com uma linguagem universal e um poder robusto de significação nas estratégias de ensino-aprendizagem”, possibilitando uma aprendizagem mais eficiente.

Assim sendo, as tarefas lúdico-desportivas aparecem com sendo um meio privilegiado de transformação dos alunos, rentabilizando a tomada de decisão, a cooperação e a capacidade de concentração.

4.3.2. Contextualização da Intervenção

A atividade de intervenção na comunidade escolar surge no âmbito no plano anual de EF, intitulada de “Torneio de Voleibol-Duplas”. Esta realizou-se nos dias 11 e 12 de dezembro de 2018, das 11h30 às 15h00, contando com a colaboração dos professores estagiários de Educação Física, simultaneamente com o apoio dos alunos 11º ano do Curso Profissional de Desporto, bem como a participação de toda a comunidade educativa.

Resta salientar que, no dia 11, o torneio foi realizado apenas para a classe masculina e, no dia 12, para a classe feminina/mistos.



Figura 17- Torneio de voleibol-duplas-Masculino

4.3.2.1. Objetivos da ação de intervenção

4.3.2.2. Objetivos Gerais

Dar a conhecer aos alunos e a toda a comunidade educativa, uma nova perspetiva do voleibol a pares;

4.3.2.3. Objetivos Específicos

Utilizar o jogo como um meio para harmonizar das relações interpessoais na comunidade educativa;

Possibilitar a integração de todos os membros da comunidade educativa em atividades lúdico-desportiva;

Potenciar a cooperação, a tomada de decisão, a criatividade no seio educativo.



Figura 18- Torneio de voleibol-duplas-Feminino e misto

4.4. Público-alvo

Esta atividade teve como público-alvo os alunos da ESJM e de toda comunidade educativa da escola. Através desta iniciativa, visávamos abranger os alunos, os docentes, e os funcionários da escola, de modo que esta adquirisse uma dimensão educacional abrangente.

4.5. Recursos

Na elaboração desta atividade foi necessário um conjunto de recursos materiais, espaciais, temporais e humanos essenciais, para a uma operacionalização eficiente. Assim

sendo, os recursos necessários para a tarefa foram:

Recursos espaciais: Pavilhão

Recursos temporais: 11 e 12 de dezembro 2018, das 11h30 às 15h00;

Recursos humanos: Professores estagiários e Alunos do curso técnico de desporto;

Recursos materiais: 20 bolas de voleibol;

1 coluna;

1 controlo de tempo

4.6. Planeamento da atividade

4.6.1. Fase de preparação

Na fase de preparação, houve a elaboração de um plano, onde tivemos em conta cada aspeto que achámos importante. Juntamente com os professores que estavam a organizar o torneio, procedemos à divulgação do mesmo junto da comunidade educativa, disponibilizando uma ficha para que as equipas pudessem realizar a sua inscrição.

4.6.2. Fase de controlo

Nesta fase, criámos um local onde os alunos poderiam esclarecer as suas dúvidas e também relembrar as questões de pontualidade, e da indumentária das equipas. Todas as equipas deviam estar equipadas com uma t-shirt da mesma cor, com a finalidade de ser mais fácil identificar os seus elementos.

Neste evento houve alguns momentos essenciais, sendo eles:

divulgação do evento na turma - data, horas, regulamento, justificação de faltas) e recolha de inscrições;

Montagens de campos;

Efetuar/elaboração do mapa de jogos;

Controlo do tempo;

Colocação de resultados;

Colocação da música ambiente.

4.7. Balanço da atividade de intervenção na comunidade escolar

A intervenção na comunidade escolar visa englobar a comunidade educativa, desde alunos, professores até aos funcionários.

Assim sendo, estes eventos são essenciais para o desenvolvimento das nossas

aptidões, bem como para melhorar a nossa intervenção educativa.

É de salientar a relevância deste tipo de iniciativas, visto que as mesmas potenciam o relacionamento, e a própria integração no contexto escolar, nomeadamente no seio do grupo de EF. Esta atividade também possibilitou a criação de elementos essenciais, de caráter decisivo em relação aos alunos, ao nível da organização, bem como a própria dinâmica de jogo.

Consideramos ter havido uma falha ao nível da divulgação da atividade, pois existiam poucos pontos de divulgação, no entanto colmatada através de uma boa divulgação nas aulas de EF. Os cartazes foram afixados apenas duas semanas antes, sendo que apenas existia um cartaz junto do ginásio. As inscrições eram realizadas na sala do material ou através do professor de EF.

Durante o evento, e apesar de ser um torneio que se realiza todos os anos, verificámos alguma dificuldade na execução e na coordenação dos professores e alunos envolvidos, e também sentimos dificuldade em realizar os quadros competitivos, visto que as inscrições só fecharam no dia do torneio.

Outro problema foi a elaboração dos quadros de jogos, pois as algumas equipas não foram pontuais outras estavam incompletas e, por fim, houve equipas nem compareceram, dificultando os horários e os quadros competitivos.

Consideramos que deveria ter sido permitido a colocação de um elemento federado nas equipas como forma de potenciar a competitividade das mesmas.

Sendo este um evento da comunidade escolar, teria sido importante incluir equipas de professores, alunos ou funcionários, o que poderia ser um elemento de proximidade entre os mesmos.

Um aspeto a ter em conta, foi o de os alunos serem os próprios árbitros, mas havendo sempre um professor a coordenar cada jogo para casos mais complicados e de discordância das equipas.

Consideramos não ter havido haver uma boa coordenação por parte dos professores organizadores fazendo com que, numa fase inicial, sentíssemos dificuldade na intervenção e realização das diferentes tarefas. No decorrer da atividade a organização interna foi melhorando tendo sido otimizada a dinâmica e a rentabilizada da atividade.

Por fim, este evento acabou por ser um sucesso, com um grande envolvimento do grupo de EF e dos alunos da Escola. No entanto, ficámos com o feeling que poderíamos ter tido mais envolvimento nos eventos que a Escola desenvolveu.

5. Atividades de Natureza Científico-Pedagógica

5.1 Ação Científico Pedagógica coletiva (ACPC)

Esta atividade caracteriza-se por ser um evento de extensão pública que se realiza a cada ano letivo, e procura refletir de forma abrangente um tema base no âmbito da Educação Física. Esta tem grande expressão ao nível da aptidão no meio envolvente, tendo base um tema e um conjunto de preletores que se interligam através de apresentações. Nesta atividade participam professores estagiários do MEEFEBS e os seus respetivos núcleos que, de forma articulada com um conjunto de preletores convidados, refletem de forma diversificada temáticas emergentes ao nível do Ensino da Educação Física e Treino Desportivo. Esta atividade tem caráter científico e pedagógico e está delineada para promover a reflexão e o debate de ideias que são partilhadas com a comunidade científica, comunidade docente, e responsáveis diretos e indiretos do Treino Desportivo, contribuindo de forma determinante para a promoção da capacidade de análise e de estruturação do pensamento crítico dos alunos da Universidade da Madeira e de forma particular os alunos do curso de EF.

Os professores estagiários, para além das funções logísticas inerentes à organização de uma atividade desta natureza, têm como função de estruturar e apresentar um trabalho em formato de artigo científico sobre uma temática à sua escolha e que esteja enquadrado com a proposta formativa definida que este ano letivo foi à “Abordagem das Atividades Rítmicas Expressivas na Educação Física”. Após realizar uma reflexão sobre as temáticas a abordar, optámos por aprofundar a pesquisa realizada anteriormente, resultando num trabalho com o tema “*Abordagem das Atividades Rítmicas Expressivas na Educação Física*” (ver apêndice XVIII).

5.1.1. 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, incorporando os programas desta disciplina sob a designação de Atividades Rítmico-Expressivas/Dança. (Correia, Carvalho, Pita e Castro, 2018)

Apesar do reconhecimento generalizado sobre o 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 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, tentámos ultrapassar a natural insegurança e pouca experiência que caracterizam a intervenção em ano de estágio e procurámos ser atores de mudança deste paradigma fortemente instalado. (Correia, Carvalho, Pita e Castro, 2018)

5.1.2. Objetivos

Os objetivos desta ação são:

- Clarificar a pertinência das atividades rítmicas expressivas (ARE) em contexto escolar;
- Identificar a organização das ARE no currículo formal;
- Analisar as vivências e refletir as dificuldades na abordagem das ARE no currículo real;
- Sugerir formas de intervenção pedagógico/didáticas das ARE na disciplina de EF.

5.1.3. Planeamento da ACPC

A ACPC, intitulada de “Didática da Educação Física: Propostas de Operacionalização”, realizou-se nos dias 10 e 17 de março de 2018, entre as 9h e as 18h30, abrangendo cinco módulos, com preleções dos 5 núcleos de estágio do MEEFEBS e cinco apresentações de preletores convidados.

Após a definição do tema geral, surgiu a necessidade de delimitar as áreas de intervenção de cada núcleo de Estágio e definir os objetivos a atingir, passando posteriormente por estipular os temas, a abordar nos diferentes módulos

Assim sendo, os temas selecionados pelo grupo estagiário tinham como base as propostas de operacionalização aplicadas na EF, sendo que o nosso núcleo se focou numa proposta de Atividades Rítmicas Expressivas, criando então um trabalho extenso sobre o tema, juntamente com a nossa orientadora do Estágio Pedagógico.

O planeamento desta ação teve a colaboração de todos os estagiários, em cooperação com os respetivos orientadores científicos. Numa fase inicial, reunimos com a professora que estava responsável pela preparação geral do evento (Professora Ana

Luísa Correia), e, em conjunto, distribuímos tarefas e funções por todos os estagiários, de forma a que se cumprissem todas as etapas pré-evento e assegurássemos a adequada dinâmica e correto funcionamento da ACPC.

Assim, e após a construção da lista de tarefas (ver apêndice XIX), procedeu-se à posterior planificação, com a definição das datas de realização. Atribuíram-se ainda responsabilidades diferenciados e acordo com os dias do evento, de forma a assegurar que todos os Estagiários tinham a possibilidade de passar por todas as funções organizativas.

Esta ação foi calendarizada tendo em conta a agenda cultural e desportiva do Funchal, de modo a que pudéssemos abranger e captar o maior número possível de formandos.

As inscrições fizeram-se através de um link que foi criado para essa finalidade, e que estava disponível em todo o material de divulgação da ACPC, nomeadamente cartazes e emails. O controlo de inscrições foi feito pelo Departamento de formação da Universidade da Madeira, tendo-nos sido disponibilizada a lista final de inscritos para procedermos ao controlo de presenças que permitiria a avaliação e a passagem dos respetivos diplomas.

Após a fase pré-evento, onde se deu a aprovação do cartaz (ver apêndice XX), se definiram as intervenções e confirmou a presença dos preletores convidados, foi elaborado o programa final da ACPC (ver apêndice XXI). Durante estas tarefas, tivemos de realizar um artigo científico, como forma de fundamentação para a apresentação a realizar, tendo sido previamente supervisionada pela nossa Orientadora.

5.1.4. Realização

Com o tema do artigo científico “Abordagem das Atividades Rítmicas Expressivas na Educação Física” surge então uma apresentação (ver apêndice XXII) no primeiro dia da ação.

Esta preleção individual tinha como objetivo analisar a recetividade das Atividades Rítmicas Expressivas (ARE) no currículo formal e real através da compreensão das vivências dos alunos nas ARE, e analisar a recetividade dos alunos ao processo de aprendizagem das ARE, auxiliando na construção de uma proposta didática das ARE nas aulas de EF. Como ferramenta de apresentação utilizamos o *PowerPoint*, onde expusemos os dados recolhidos.

5.1.5. Balanço da ACPC

De um modo global, a ação foi um sucesso, desde uma fase embrionária até à fase final. Nesta ACPC, houve uma boa coordenação entre todos os estagiários e orientadores, possibilitando uma boa dinâmica que permitiu que se cumprissem as datas estabelecidas.

Durante e após a ação, obtivemos alguns feedbacks positivos. Constatámos que nem todos os professores tiveram a possibilidade de estarem presentes nos dois fim-de-semana, comparecendo apenas a um deles, pois grande parte destes professores tinha Desporto Escolar.

Para a realização desta ACPC foi necessário muito empenhamento, pois tínhamos o objeto de perceber o que levava a que houvesse um baixo nível de vivências dos alunos ao nível das ARE. Após uma recolha extensiva de questionários (ver apêndice XXIII) (conseguimos juntar um total de 538 inquéritos), e da respetiva introdução de informação na base de dados, foi realizado o respetivo o tratamento. Esta etapa contou com a indispensável orientação e supervisão da professora Ana Rodrigues. A posterior análise dos dados e a reflexão daí decorrente, tendo por base a revisão de literatura anteriormente efetuada, possibilitou a realização de um artigo e a consequente apresentação na ACPC.

A apresentação foi dividida em três partes, sendo que na primeira parte a nossa Orientadora apresentou uma breve introdução das ARE seguindo-se a nossa apresentação e a do nosso colega de estágio. A nossa apresentação correu razoavelmente bem. Após o choque inicial, com algum nervosismo, começámos a sentir-nos progressivamente mais seguros e a comunicação foi fluído. Temos consciência que o nível do português empregue na oralidade nem sempre foi o mais correto, fato que pode ser explicado por ter havido pouca preparação na ACPC. No entanto, sentimos que a nossa parte estava bem organizada e coesa, clarificando os motivos que levam os alunos a terem pouco à-vontade em fazer aulas de ARE em EF.

Este artigo surge após uma pesquisa sobre as ARE no contexto escolar, nomeadamente nas aulas de EF, onde vimos que grande parte dos alunos não tinha vivências nesta matéria de ensino, facto pelo qual decidimos avançar com esta pesquisa que deu muito trabalho, mas que ao mesmo tempo foi muito gratificante.

Por fim, e refletindo a dinâmica organizacional implementada, constatámos que apesar de ter ficado estipulado que os estagiários que tinham responsabilidade de apresentar as suas comunicações não teriam de realizar qualquer tarefa organizacional, esta situação não se verificou e, por vezes, foi-nos solicitado que desempenhássemos

funções para as quais não estávamos escalonados, diminuindo assim o nosso tempo de preparação da apresentação tal como desejávamos e tínhamos planeado. No final do dia ficámos com a sensação de que houve alguns problemas ao nível da organização que poderiam ser evitados com uma melhor comunicação entre todos. Resta salientar que, ao nível do tempo, a nossa ACPC respeitou os tempos entre cada preleção, bem como o período estipulado para o intervalo.

5.2. Ação Científico Pedagógica Individual (ACPI)

A ação individual surge no âmbito do estágio pedagógico e tem como objetivo principal que os professores estagiários sejam potenciadores de novas aprendizagens no contexto escolar, nomeadamente no grupo de EF. Esta via formativa, assente na partilha de informação no âmbito do grupo disciplinar é reflexo de uma boa colaboração e de dinâmica entre pares e que se pretende ver desenvolvida nas escolas. Neste sentido ACPI é vista como sendo um meio de transmissão de conhecimento entre dois meios, ou seja, entre professores e professores estagiários.

5.2.1. Introdução

A matéria de ensino “Dança” surge com sendo uma matéria nuclear nos currículos nacionais desde o ensino básico até ao ensino secundário. Assim sendo, e em conjunto com as demais matérias de ensino, a Dança visa proporcionar ao educando uma evolução física completa, pois permite trabalhar as habilidades condicionantes e coordenativas elementares ao movimento. (Lacerda & Gonçalves, 2009).

A Dança é vista como sendo um meio de expressão do aluno, onde se proporciona um conjunto de variáveis que visam permitir que este se conheça bem e se integre adequadamente no meio envolvente, proporcionando assim, uma conexão corporal, mental e social.

O uso da Dança na evolução do aluno tem vindo a ser reconhecida por parte dos pesquisadores, uma vez que esta matéria de ensino proporciona um conjunto de experiências artísticas, criativas e educacionais significativas e específicas, contribuindo para a melhoria do clima social e pessoal dos alunos.

O presente trabalho tem como finalidade compreender a vivência e analisar a receptividade dos alunos de 10º Ano à matéria de ensino de Atividades Rítmicas Expressivas na Escola Secundária Jaime Moniz.

5.2.2. Objetivos

Os objetivos desta individual são:

- Analisar a receptividade das ARE na ESJM

5.2.2.1. Objetivos específicos

- Compreender a vivência dos alunos nas ARE ESJM;
- Analisar a receptividade dos alunos no processo de aprendizagem das ARE na ESJM

5.2.3. Enquadramento do Problema

A Dança é definida no Programa Nacional de Educação Física como uma “matéria nuclear” a abordar nas aulas de Educação Física (ME,2001).

Apesar do rico valor educativo e do cumprimento dos objetivos gerais da EF através do Dança, há indicações de muitos profissionais de ensino da disciplina que ignoram as suas potencialidades, não lecionando esta matéria nas suas aulas, sendo que os fatores para tal resistência podem estar relacionados com:



Figura 19- Fatores da não leção das ARE

5.2.4. Planeamento da ACPC

Como já referi anteriormente, este documento tem como finalidade dar um conjunto de ferramentas que possam potencializar um conjunto de processo no contexto educativo, colmatando assim algumas das dificuldades sentidas no contexto de aula.

O artigo científico “Abordagem das Atividades Rítmicas Expressivas na Educação Física: “Os Alunos e as Atividades Rítmicas e Expressivas na ESJM”. (ver apêndice XXIV) Surge como sendo uma base para os professores que têm dúvidas em lecionar aulas de Dança, e verificarem se realmente existe uma boa receptividade por parte dos alunos do ESJM e se estes já vivenciaram essa experiência ou se gostariam de a ter, e que conteúdo gostariam que fosse abordado.

Após esta recolha de informação e finalizado o artigo, efetuámos uma apresentação (ver apêndice XXV) onde coloquei toda a informação pertinente dos dados recolhidos junto dos alunos. Antes da apresentação, realizámos ainda uma divulgação, através de um cartaz (ver apêndice XXVI) que foi colocado na sala dos professores.

Também nos foi solicitado a realização de um poster que foi apresentado no Seminário de Desporto, evento esse da responsabilidade do Departamento de Desporto da UMa. (ver apêndice XXVII).

5.2.5. Realização

A ação individual teve lugar no auditório da ESJM, no dia 19 de abril de 2018 entre as 13h30 e as 15h. Após uma breve introdução, iniciámos as preleções, apresentado eu a “Abordagem das Atividades Rítmicas Expressivas na Educação Física: Os Alunos e as Atividades Rítmicas e Expressivas na ESJM” sendo que, o meu colega de estágio Diogo Pita apresentou posteriormente uma proposta metodológica, de acordo com os trabalhos realizados.

Portanto, com esta preleção, procurámos dar uma ferramenta útil aos professores, uma exposição que visa propor um conjunto de situações relacionadas com as dinâmicas de aula, onde o professor deve ter em conta alguns gostos dos alunos, proporcionado uma boa vivência e rentabilizando a sua aula, tornando-a o mais lúdica possível, e minimizando a sua visão redutora em relação à Dança mostrando ao aluno que a Dança é importante para o seu desenvolvimento enquanto ser humano.

5.2.6. Balanço final

Esta apresentação foi realizada com o meu colega de estágio, sendo dividida em duas partes: uma primeira “Os Alunos e as Atividades Rítmicas e Expressivas na ESJM” e uma segunda “Proposta Metodológica para as Aulas de Dança”. Esta apresentação teve como base os artigos científicos, bem como alguns dados recolhidos no campo, nomeadamente um questionário sobre as vivências dos alunos no contexto escolar e uma abordagem nas aulas de dança. Juntando os dados recolhidos e a planificação das aulas, criámos uma apresentação, tendo em conta os aspetos mencionados anteriormente.

Nesta preleção senti que dominava os conteúdos, no entanto voltei a ser “tramado” pela minha falta de expressividade, facto que limitou um pouco a minha intervenção. No entanto, de um modo geral senti-me bem a apresentar este conteúdo, pois senti que

dominava e estava preparado para qualquer pergunta que pudesse surgir.

Esta ACPI permitiu ficar a conhecer um pouco melhor os alunos do Liceu, bem como será útil para a construção de uma unidade didática, tendo por base algumas ideias que estão subjacentes no artigo individual.

Relativamente ao feedback por parte dos professores, foi positivo, visto que estes conseguiram perceber algumas dinâmicas, bem como ficaram com a ideia geral dos problemas do aluno que chegam a ESJM e de forma poderão colmatar essas dificuldades.

De salientar que houve um pequeno problema durante a apresentação, nomeadamente ao nível do som que acabou por limitar um pouco a nossa apresentação, mais tirando isso, os professores pareceram estar interessados.

Assim sendo, no final das nossas apresentações, foi-nos solicitado o material que tínhamos, como fora de auxílio numa próxima lecionação das aulas de Dança.

6. Projeto EFERAM-CIT

6.1. Balanço do projeto de investigação Educação Física nas escolas da Região Autónoma da Madeira - Compreender Intervir e Transformar (EFERAM-CIT)

A manutenção de uma vida saudável associada a uma prática regular de atividade física no decorrer da vida das crianças e jovens, é algo que está visivelmente associado a benefícios para a saúde, bem-estar e qualidade de vida. No processo educativo, a área disciplinar de Educação Física contribui de forma determinante no processo formativo, dotando os alunos de capacidade de reflexão crítica e de capacitação físico-motora, que serão determinantes no seu processo de desenvolvimento e integração plena.

Tendo por base estes pressupostos, o Departamento de Educação Física e Desporto a Universidade das Madeira implementou um projeto de investigação intitulado, Educação Física nas Escolas da Região Autónoma da Madeira - Compreender Intervir e Transformar (EFERAM-CIT), que pretende promover uma intervenção em Educação Física, conhecedora, pertinente e ajustada aos desafios da atualidade.

Este projeto (EFERAM-CIT) começou por ser aplicado no início do ano letivo nas nossas turmas, permitindo, recolher um conjunto diversificado de dados sobre os alunos, nomeadamente: hábitos de vida e dados demográficos; níveis de aptidão físico-motora, relações interpessoais na turma (através do questionário sociométrico), o historial desportivo.

Consideramos que a implementação deste projeto deveria ocorrer em turmas

específicas e não nas turmas professores estagiários, uma vez que este processo de avaliação é muito demoroso, implicando, assim, uma diminuição do tempo de aula útil e, conseqüentemente, uma diminuição no tempo de empenho motor dos alunos.

Uma das primeiras dificuldades sentidas foi a incompatibilidade de horários de todos os professores estagiários das diversas escolas, quer na fase de formação, quer na fase de implementação do estudo, nas diversas escolas.

Houve uma boa sistematização do material, o que possibilitou inúmeras vezes a realização dos testes fora do contexto de aula. No entanto devido ao curto período de adaptação ao material, sentimos algumas dificuldades ao nível do manuseamento do mesmo.

Uma das ferramentas que mas gostámos de aplicar, foi aplicar o pedómetro. Esta ferramenta permitia monitorizar a Atividade física ao longo do dia e tinha como função contabilizar o número de passos realizado por cada aluno (Tudor-Locke & Basset, 2004). O pedómetro foi aplicado durante uma semana a todos os alunos da nossa turma, o que possibilitou obter mais dados sobre os nossos alunos, nomeadamente o nível de atividade física nas suas rotinas diárias, bem como o nível de empenho motor nas nossas aulas de EF.

Consideramos que a introdução de dados no computador deveria ser realizada por uma equipa de apoio ao projeto, tal como inicialmente estava previsto, pois esta tarefa retirou tempo para a principal função do professor estagiário que é planear e organizar os conteúdos de aula para que o ato educativo seja eficaz.

Um dos parâmetros onde, inicialmente, sentimos mais dificuldades, foi na recolha dos parâmetros da composição corporal pois, por falta de treino, por vezes não conseguíamos realizar uma boa leitura e tínhamos de recorrer constantemente aos colegas estagiários para confirmarem os dados recolhidos. No entanto, com a sucessiva aplicação destes testes, as nossas fragilidades foram diminuindo, sendo que um dos aspetos positivos desta tarefa foi o desenvolvimento da auto-organização e a possibilidade de aplicar a informação obtida na realização de um teste. Estes dados e os da aptidão física, foram compilados num documento final e facultados aos alunos. (ver anexo IV)

Neste processo também foi utilizado uma ficha de observação, criada por Siedentop *et al.*, (2004), que permitia verificar o tempo médio de empenho motor dos alunos, durante uma atividade físico motora.

Concluindo, consideramos que este projeto é extremamente importante, pois possibilita conhecer mais sobre a realidade da Educação Física na Escolas da RAM,

criando condições para que se possa otimizar procedimentos que contribuam para uma transformação desta nossa área curricular. A reflexão integrada de diversos parâmetros permite obter uma visão globalizada envolvendo, simultaneamente, os alunos neste processo, dando-lhe motivação para conhecerem mais sobre si e dos parâmetros. Sentimos que alguns dos parâmetros estudados, mais especificamente, os dos testes cognitivos, requeriam, da nossa parte, mais alguma pesquisa e reflexão para uma verdadeira compreensão da sua interpretação.

6.2. Função cognitiva

Para avaliar a função cognitiva, utilizámos o *Cognitive Telephone Screening Instrument* (COGTEL) que permite avaliar 6 dimensões da função cognitiva, nomeadamente, memória prospetiva, memória verbal a curto prazo, memória verbal a longo prazo, memória de trabalho, fluência verbal e raciocínio indutivo (Kliegel et al., 2007) (ver anexo V).

No teste da memória verbal a curto prazo, apresentámos aos alunos oito pares de palavras, sendo que algumas delas têm uma relação, enquanto que outras não possuem qualquer ligação contextual. Os alunos devem memorizar os pares de palavras que lhe são lidos e, posteriormente, devem conseguir referir a palavra correspondente à palavra que for nomeada. O objetivo é conseguir referir corretamente o maior número de pares de palavras possível. O score deste teste é obtido através da soma do número correto de palavras associadas ao par.

Na avaliação da memória de trabalho, os alunos ouvem uma sequência de número e devem de repetir, imediatamente, na ordem inversa. O score deste teste é conseguido através do número total de sequências reproduzidas corretamente.

Ao nível do raciocínio indutivo, são apresentadas várias sequências de números e os alunos devem identificar e nomear o último número que está em falta, respeitando a lógica sequencial. O score deste teste é alcançado através do número total de sequências corretas.

Ao nível da fluência verbal, são efetuados dois testes, a fluência em referir palavras com uma mesma letra e a fluência de palavras de uma mesma categoria. Em ambas as situações, aluno deve referir o maior número de palavras durante um minuto. O score total é obtido através do somatório dos resultados obtidos nos dois testes.

A concluir, temos o sub-teste da memória verbal a longo prazo que é avaliada e

calculada da mesma maneira que a memória verbal de curto prazo.

A aplicação destes testes só foi possível através de uma boa gestão dos recursos humanos, nomeadamente do MEEFEBS. Estes testes cognitivos demoravam algum tempo a aplicar e exigiam aos alunos um certo nível de concentração que, num espaço de aula amplo como é o caso das aulas de EF, tornou a sua aplicação mais difícil. Após a recolha dos dados, elaborámos um gráfico (ver apêndice XXII), com a ajuda da professora Ana Rodrigues, onde estabelecemos comparações com os dados recolhidos no ano anterior. Com o aumento da amostra, prevemos ser possível aprofundar e estabelecer relações dos dados da função cognitiva com os demais dados recolhidos e trabalhados no projeto EFERAM – CIT, de forma a que tenhamos melhor conhecimento e capacidade de intervenção com vista à otimização da Educação Física enquanto área educativa. Poderemos ainda contribuir para o desenvolvimento holístico do aluno através de uma leitura e intervenção integrada das diferentes matérias de ensino

6.3. Testes Sociométricos - Balanço

Os testes sociométricos podem ser interpretados como tendo por base duas finalidades. Por um lado, permitem identificar e compreender as relações interpessoais no contexto de uma turma e por outro, por tornam-se num instrumento metodológico de apoio à gestão do processo ensino aprendizagem. Os dados recolhidos nestes/com estes testes dão ao professor um conjunto de informações pertinentes sobre a turma e possibilitam que tenha uma noção da dinâmica relacional interpessoal, nomeadamente, elementos excluídos ou bem incluídos e aceites no contexto de grupo escolar. A matéria de EF, ao desenrola-se num ambiente distinto, em comparação com as outras matérias de ensino, poderá ser, segundo Jacinto et al., (2001), rentabilizada pelo professor como uma forma de fomentar a socialização e potencializar um clima favorável ao aperfeiçoamento pessoal de vários alunos.

Com a aplicação destes testes numa fase inicial, ficámos com a perceção que a turma estava dividida em grupos e que provavelmente seria difícil abordar determinadas matérias de ensino que implicassem relação, como por exemplo a matéria de ensino dança. Através destes testes, conseguimos perceber quem eram os líderes da turma, e de como poderíamos aproveitar esse facto para diminuir os comportamentos de risco. Por fim, verificámos que uma das alunas era colocada de parte pela turma. No entanto através da EF, tentámos fazer com que esta aluna interagisse com a turma, através de exercícios de equipa, o que demonstrou ser uma boa estratégia.

Por fim, estes testes possibilitaram a aplicação de estratégias adequadas turma, tendo por base a promoção de relações interpessoais, passado para os alunos a importância de se relacionarem com os professores e colegas. Através desta, foi possível trabalhar no sentido de dar ferramentas aos alunos, potenciando um bom clima de aula e um bom clima no seio da turma o que permitiu rentabilizar os processos de ensino-aprendizagem.

7. Considerações Finais

A conclusão deste relatório representa um misto de emoções, visto ser uma das etapas com mais relevância na minha vida. Através deste relatório, procurámos sempre refletir a nossa prática letiva ao longo do ano. Tentámos, sempre que possível, refletir e pensar de uma forma construtiva, não esquecendo a componente crítica que nos permitiu ter uma ideia da realidade e de como deveríamos de atuar enquanto professores. A conclusão deste relatório representa um dos meus grandes objetivos pessoais. Conseguir alcançar esse objetivo sempre foi algo que tive em mente, desde muito cedo, uma vez que a paixão pelo desporto, o gosto em trabalhar com crianças e jovens, foram características que nasceram comigo e, interiormente, levaram a este percurso de vida. No entanto, não devemos considerar esta fase como o termo da nossa formação ou uma estagnação, mas sim, como uma etapa de um processo de formação e aprendizagem contínua, enquanto futuros docentes.

“O percurso do professor estagiário não é algo harmonioso nem linear, mas efetivamente, centra-se numa constante análise custo-benefício das opções, das ações e relações estabelecidas reivindicando uma atitude de elevado comprometimento. Dada a natureza e da complexidade da profissão docente, os caminhos traçados são difíceis de percorrer, no entanto, a riqueza reside no facto de o processo de construção de infinitas possibilidades de produzir modificações em nós e nos outros convertendo essas dificuldades em desafios que tornam o percurso mais aliciantes” (Correia, 2016, p.16).

Durante este processo, houve necessidade de ajustar a nossa atuação pedagógica à realidade do contexto, ou seja, ajustar a nossa intervenção à escola e às turmas, de forma a garantir uma intervenção mais eficiente e eficaz, regulada pelo PNEF. Deste modo, como já referi anteriormente, este foi o culminar de um processo de formação académica, que nem sempre foi fácil, uma vez que a prática letiva foi exigente, complexa e muito trabalhosa, ao longo do ano letivo. Este caminho teve altos e baixos, o que fez com que, inclusivamente, colocássemos em causa a continuidade deste ciclo de ensino. Apesar desta frustração, o sentido de resiliência prevaleceu tornando-me capaz de finalizar este processo.

Ao longo da prática letiva, optámos por realizar uma avaliação constante, como forma de garantir um bom acompanhamento das aprendizagens dos alunos, certificando-

nos, deste modo, se as atividades correspondiam às necessidades dos alunos, desenvolvendo as competências e conhecimentos desejados. Deste modo, sempre que necessário, tivemos de modificar, adaptar, alterar, criar, e planejar de acordo com o contexto naquele momento. A caracterização da turma foi uma mais-valia, visto revelar-se como uma ferramenta essencial na elaboração do planeamento e da nossa atuação enquanto professores. Neste contexto Correia (2016, p.113) afirma que:

“A existência de um tempo e de um espaço para analisar, refletir, produzir, construir e reconstruir o pensamento, o conhecimento e as conceções, é necessário para o autodesenvolvimento de um processo tão complexo e significativo como é o de ensino-aprendizagem, numa perspetiva de atribuir sentido ao investimento efetuado e às dialéticas estabelecidas.”

Ao longo do ano letivo foram realizadas inúmeras alterações e reajustes em relação à orgânica das tarefas previstas onde, muitas das vezes, tivemos dificuldades, mais concretamente na gestão dos diversos itens do estágio, o que, por outro lado, potenciou a capacidade de adaptação e de tomada de decisão. Por vezes, sentimos que as decisões tomadas não foram as mais indicadas, no entanto, foram as que nos pareceram mais adequadas para cada situação e, conforta-nos saber que, e apesar das dificuldades, indecisões e imprecisões, o percurso trilhado preparou-nos para enfrentar de forma mais consistente os desafios do mercado de trabalho.

Procurámos, através dos exercícios, propostos, desenvolver situações e experiências que pudessem incrementar a criatividade, o sentido de autonomia, melhorar a capacidade crítica, a tomada de decisão, promover a colaboração e a leitura dos indicadores, entre outros, com o objetivo de preparar os alunos para o futuro. No entanto, sentimos que nem sempre conseguimos retirar o melhor de cada aluno, visto que o processo de ensino aprendizagem não é idêntico para todos, uma vez que provoca efeitos diferenciados de aluno para aluno. Este processo de individualização foi um dos mais trabalhosos, uma vez que cada aluno é um ser imprevisível e que possui determinadas características que o professor deve ter em atenção, de modo a poder retirar o melhor de cada aluno, dando simultaneamente resposta as suas necessidades. Deste modo, tentámos sempre que possível, ter em consideração todas as variáveis em jogo e procurámos dar respostas didático-pedagógicas conscientes e refletidas. Assim, tentámos *“ter um papel*

dinamizador e catalisador de um processo de amadurecimento, que se pretende tão personalizado quanto possível e não ser ele a principal (e tantas vezes a única) fonte de conhecimento” (Lopes, Vicente, Simões, Barros & Fernando, 2013, p. 56). Acreditamos que o docente não deve ser apenas um transmissor de conhecimentos e o aluno não deve ser apenas um recetor de informação. Assim sendo, ao longo do ano letivo, a nossa performance enquanto professores estagiários, foi alvo de modificações positivas, tentando, sempre que possível, implementar as diretrizes das nossas orientadoras, procurando fundamentar as opções tomadas em pesquisas bibliográficas atuais. Como tal, este desenvolvimento foi potencializado durante o processo de EP, uma vez que este estimulava a capacidade de adaptação, devido à velocidade transformação de contextos, autonomia, criatividade, espírito crítico e reflexivo na gestão do processo educativo, e sobretudo na responsabilidade da nossa função da docência.

Consideramos que todas as vivências adquiridas ao longo do EP, quer positivas quer negativas, foram relevantes, uma vez que nos deram ferramentas para encarar novos desafios educativos. Este processo de EP, possibilitou uma evolução na intervenção educativa e ao nível pessoal, uma vez que permitiu melhorar os conhecimentos sobre as dinâmicas laborais de uma escola, bem como como facilitou compreender melhor a complexidade do processo educativo.

Na nossa perspetiva, a escola deve ser vista como sendo um “laboratório” onde colocamos em prática tudo aquilo que aprendemos ao longo dos anos. Também é neste contexto que aplicamos estratégias, conhecimentos e competências adquiridas na nossa formação académica e onde averiguamos, se as nossas expetativas expressas em objetivos se traduzem em estratégias adequadas e culminam em desenvolvimento e aprendizagens consequentes.

Em suma, acreditamos que as metas estabelecidas para o EP foram correspondidas e estamos cientes que o processo pedagógico é um processo evolutivo, em que a nossa superação deverá ser finalidade constante. Deste modo, denotamos que as dificuldades e as aptidões adquiridas ao longo deste processo educativo, devem ser entendidas como oportunidades e instrumentos para o nosso futuro.

Resta salientar que este processo nem sempre foi uniforme e nem sempre seguiu uma lógica, no entanto, não temos dúvidas que este processo foi extramente rico ao nível das vivências e ao nível do processo de ensino, uma vez que este fez com que nos sentíssemos em “casa”. A prática letiva foi desafiante, bem como a lecionação das matérias de ensino, uma vez que esta exigia muito trabalho de pesquisa da nossa parte,

visto queremos estar bem preparados, especialmente naquelas que não dominávamos. Porém considero que conseguimos realizar uma boa intervenção, nomeadamente nas matérias que tínhamos mais lacunas, como era o caso do basebol, natação e ARE.

Por outro lado, foi muito gratificante verificar que a nossa intervenção no âmbito de disciplina de Educação Física, contribuiu para que alguns dos nossos alunos compreendessem a real importância desta área curricular no seu processo formativo e compreendessem a importância e o impacto da AF na qualidade das suas vidas.

8. Referências bibliográficas

- Aires, A., Quinta-Nova, L., Santos, L., Pires, N., Costa R. & Ferreira, R. (2011). *Orientação Desporto com Pés e Cabeça. Mafra: Federação Portuguesa de Orientação.*
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). *A Rotura – A 8Sistemática das Actividades Desportivas.* Lisboa: Edição VML.
- Barros, C. (2010). *Relatório de estágio em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário na Escola Secundária Jaime Moniz. Funchal - Universidade da Madeira.*
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.*
- Batalha, A., & Xarez, L. (1999). *Sistemática da Dança I - projecto taxonómico. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.*
- Bento, J.O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física. – Cultura Física Lisboa. Livros Horizonte, Lda.*
- 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 (pp.13-48). Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física.*
- Bower, G. (2014). *Theory and practice: Utilizing Dewey's experiential learning theory to implement a 5K road race. Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education, 15 (2014), pp. 61-67.*
- Bratfische, S. (2003). *Avaliação em Educação Física: Um desafio. Revista da Educação Física / UEM. 14 (2), 21-31.*
- Brown, C., Willett, J., Goldfine, R., & Goldfine, B. (2018). *Sport management internships: Recommendations for improving upon experiential learning. Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education, 22 (2018), pp. 75-81.*
- Bunker, D.; Thorpe, R. (1982). *A model for the teaching of games in secondary schools. Bulletin of Physical Education, 18(1), 5-8.*
- Caires, S., & Almeida, L. (2003). *Vivências e percepções dos estágios pedagógicos: Estudo com alunos de licenciaturas em ensino. Psico-USF, 8. (2), 145-153.*
- Carmona, A. (2012). *A Unidade didática como estratégia de ensino integrado: dos fundamentos didatológicos aos processos de construção. Castelo Branco: A. Carmona. Relatório de Estágio apresentado no Instituto Politécnico de Castelo Branco. Consultado a 20 de maio de 2018, em:*

- <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1563/1/Tese%20Mestrado.pdf>
- Castelo, J. (2003). *Futebol – Conceptualização e organização prática de exercícios de treino de futebol*. *Ludens*, 17 (3), 35-44.
- Castro, P., Tucunduva, C. & Arns, E. (2008). *A importância do planeamento das aulas para a organização do professor em sua prática docente*. *Athena Revista Científica de Educação*, 10 (10). 49-62.
- Correia, C. (2016). *Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz*. Funchal: C. Correia. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Universidade da Madeira.
- ESJM. (2017). *Documento de avaliação de Educação Física. Critérios de avaliação da disciplina de educação física aprovados em conselho pedagógico*. Funchal.
- ESJMa. (2017). *Projeto educativo*. Obtido de Escola Secundária Jaime Moniz - Qualidade, tradição e inovação: <http://www.jaimemoniz.com/80>
- ESJMb. (2017). *Quem somos? Historial e Instalações*. Obtido de Escola Secundária Jaime Moniz Qualidade, tradição e inovação: <http://www.jaimemoniz.com/>
- ESJMc. (2017). *Regulamento Interno*. Obtido de Escola Secundária Jaime Moniz - Qualidade, tradição e inovação: <http://www.jaimemoniz.com/>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (25ª.ed)*. São Paulo: Paz e Terra;.
- Freire, P. (2003). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'Água.
- Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Prudente, J. (2010). *O Desporto como fator de desenvolvimento regional, no caso concreto da RAM - compreender o instrumento desporto*. 16º Congresso da APDR (pp. 210-228). Funchal: Universidade da Madeira.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º anos – Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos*. Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário.
- Januário, C. (2017). *O planeamento de jovens professores de educação física*. *Educação física escolar: Referências para o ensino de qualidade*, 109–118.
- Kagoda, A. M., & Sentongo, J. (2015). *Practicing Teachers' Perceptions of Teacher Trainees: Implications for Teacher Education*. Horizon Research Publishing All rights reserved. Copyright ©.
- Kliegel, M., Martin, M., & Jäger, T. (2007). *Development and Validation of the Cognitive Telephone Screening Instrument (COGTEL) for the Assessment of Cognitive Function Across Adulthood*. *The Journal of Psychology*, 141 (2), 147-170.

- Kravitz, L. (2014). *ACSM Information on... High-Intensity American College of Sport Medicine*. Acedido em 13 de dezembro de 2019, https://www.bgifitness.com/merchant/118/files/ACSM_HIIT.pdf
- Lopes, H., Vicente, A., Simões, J., Barros, F. & Fernando, A. (2013). *A funcionalidade do processo pedagógico*. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*. 1. Nº2. pp. 54 – 65.
- Leite, T. (2013). *Adequações curriculares: perspetivas e práticas de planeamento e intervenção*. *Da investigação às práticas, III (I)*. 30-52
- Lopes, H. (2011). *SOS competência*. In H. Lopes, *Pedradas no Charco - Contributos para a rotura do processo pedagógico* (pp. 74-76). Funchal: Universidade da Madeira.
- Loughran, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Orgs.), *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspetivas; Mangualde*: Edições Pedagogo (pp. 17-37).
- Marcon, D. G., & Nascimento, V. J. (2013). *O conhecimento do contexto na formação inicial em Educação Física*. *Revista Brasileira de Educação Física e Desporto*. 27. (4), 633-645.
- Martiny, L., & Gomes-da-Silva, P. (2014). *A transposição didática na educação física escolar: o caminho formativo dos professores em formação inicial*. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 95.(239), 175-196.
- 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.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). *Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física*. *Revista Exedra*, 6, 57-69.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo
- Mesquita, I. (2005). *A Pedagogia do Treino*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ministério da Educação (2001). *Programa Nacional de Educação física 10º, 11º e 12º anos. Cursos gerais e cursos tecnológicos*. Departamento do Ensino Secundário.
- Neto, C. (s.d.). A criança e o jogo: perspetivas de investigação. Retirado de: <http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/acriancaejogo.pdf>.
- Prata, P. (2015). *Treino Intervalado de Alta Intensidade: o treino revolucionário?* *Revista Medicina Desportiva*, 6 (2), 20-22.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias*.

- Porto: ASA Editores.
- Piéron, M. (1996). *Formação de professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Piéron, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Espanha: Gymos Editorial
- Pinto, J. (2015). *Relatório de Estágio Pedagógico de Educação Física Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz*. Funchal: J. Pinto. Relatório de Estágio de Mestrado apresentado à Universidade da Madeira.
- Prudente, J. (2011). *Cadeira de Didática da Educação Física II* (1º ano do 2º ciclo de Bolonha). Matéria de ensino dos Jogos Desportivos Coletivos. Funchal: Universidade da Madeira.
- Ramli, A., & Zain, R. M. (2018). *THE IMPACT OF FACILITIES ON STUDENT'S ACADEMIC ACHIEVEMENT*. Sci.Int.(Lahore),30(2), 299-311.
- Ramos, V. G., & Nascimento, J. (2008). *O conhecimento pedagógico do conteúdo: Estrutura e implicações à formação em educação física*. *Revista Brasileira de Educação Física e Desporto*. 22. (2), 161-171.
- Raposo, F. (2015). *Manual de Treino Funcional Integrado*. Lisboa: André Manz Produções Culturais e Desportivas, Unipessoal Lda.
- Rodrigues, E. & Ferreira, H. (2010). Caderno didático nº3: Iniciação à orientação na escola em mapas simples. Retirado de: <http://www.fpo.pt/www/images/fpo/OrientacaoEscolas/cadernodidacticon%BAtres.pdf>.
- Rodrigues, G. (2003). *A avaliação na educação física escolar: caminhos e contextos*. Obtido em 25 de Maio de 2019, de Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, p. 11-21: <http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/remef/article/view/1327/1033>
- Rodrigues, J. & Louro, H. (2016). *Observação e Análise das Habilidades Desportivas*. *Manual de Formação de Curso de Treinadores – Grau I*. Lisboa: IPDJ
- Rosado, A. (1998). *A Disciplina nas classes de Educação Física*. *Horizonte*, 7 (38), 47 – 55.
- Silva, G. (2008). *A relevância do planeamento no processo ensino-aprendizagem*. Tese Monográfica. G. Silva. Universidade Cândido Marques.
- Rosado, A. (1999). *Desenvolvimento Sócio-Afectivo em Educação Física: O pensamento dos Orientadores de Estágio*. Ludens. Vol.16, nº 1, Jan. -Mar, pp.9-13. Acedido em <https://slideplayer.com.br/slide/2711795/>
- Sampaio, C. M., Socorro dos Santos, M. & Mesquida, P. (2002). *Do conceito de educação à educação no neoliberalismo*. *Revista Diálogo Educacional*, 3. (7), 165-178.

- Schoepfer, K., & Dodds, M. (2011). *Internships in sport management curriculum: Should legal implications of experiential learning result in the elimination of the sport management internship?* *Marquette Law Review*, 21 (1) (2011), pp. 183-201.
- Schwartz, G. (1998). *O processo educacional em jogo: algumas reflexões sobre a sublimação do lúdico.* *Revista Licere*, 1(1), 66-76. Retirado de: <https://seer.ufmg.br/index.php/licere/article/view/819/665> em 17 de junho de 18
- Silva dos Santos, J. T. (2005). *Uma breve trajetória do curso de pedagogia no Brasil: Avanços & recuos.* *Augustus*, 10. (20), 27-32.
- 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.* *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 17-22). Funchal: Universidade da Madeira.
- Sutherland, L., Howard, S., & Markauskaite, L. (2010). *Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers.* *Teaching and Teacher Education; Volume 26, Issue 3, April 2010, Pages 455-465.*
- 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.
- Zopiatis, A., & Constanti, P. (2012). *Managing hospitality internship practices: A conceptual framework.* *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 24(1), 44–51.

Anexos

Anexo I- Mapa de rotações das instalações

MAPA DE INSTALAÇÕES 2017-2018

Nome	Turno	Professor	2ª feira						Turno	Professor	3ª feira						Turno	Professor	4ª feira						Turno	Professor	5ª feira															
			1ª/09-11/10	18/09-20/10	25/09-27/10	02/10-04/10	09/10-11/10	16/10-18/10			23/10-25/10	30/10-31/10	06/11-08/11	13/11-15/11	20/11-22/11	27/11-29/11			04/12-06/12	11/12-13/12	18/12-20/12	25/12-27/12	01/01-03/01	08/01-10/01			15/01-17/01	22/01-24/01	29/01-31/01	05/02-07/02	12/02-14/02	19/02-21/02	26/02-28/02	03/03-05/03	10/03-12/03	17/03-19/03	24/03-26/03	31/03-02/04				
8-9-93	10005	Martinho	CF2	GIN	GAL	CF1	PSC1	3086	Odete	CF3	GIN	CF4	PSC2	GAL	PAV2	10060	Isabel V.	CF1	PAV2	CF4	CF	GAL	PAV2	10063	Luís	CF1	GIN	PSC1	PSC2	GAL	PAV2	10067	Isabel	CF	PSC	PAV1	CF1	GAL	PAV			
	10013	Luís	CF1	GIN	GAL	PSC2	PSC1	3082	Marta	CF2	PAV2	GIN	GAL	CF1	PSC1	10066	Marta	CF2	PAV2	GIN	GAL	CF1	PSC1	10069	Marta	CF2	PAV2	GIN	GAL	CF1	PSC1	10070	Marta	PAV1	CF4	GAL	CF2	PSC2	GIN			
	10047	Edgar	CF3	PSC1	CF1	GIN	GAL	PSC2	10014	Marta	CF1	PAV1	CF1	GIN	PSC1	PSC2	10013	Luís	PAV	GIN	GAL	PSC2	CF	CF	10011	Edgar	CF3	PSC1	CF3	PAV2	GIN	GAL	10040	Isabel	GAL	PSC	CF	PAV	PAV	CF	CF	
	11443	Paulo E.	PAV2	CF4	CF3	CF2	PSC2	GIN	10020	Marta	PAV1	CF4	PSC1	CF2	PSC2	GIN	10045	Odete	CF4	PAV1	CF	PSC	PAV1	GIN	11442	Bernardo	GIN	CF4	CF4/Tag	CF4	PAV2	PSC2/PAV2	11441	Conceição	CF3	GAL	PAV2	GIN	CF	PSC2		
	12006	Edgar	PAV2	CF2	PSC2	CF3	CF2	10055	Marta	GAL	CF2	PSC2	CF2	CF1	10047	Edgar	CF4	PSC1	CF2	PAV2	GIN	GAL	12001	Burton	GAL	CF2	CF2	CF3	PAV1	GIN												
	12010	Marta	CF4	PSC2	PAV1	CF4	CF3	CF2	11014	Paulo E.	PSC2	CF3	PAV2	PAV1	CF4	CF3	10048	Marta	GIN	CF2	PSC2	PAV	CF3	CF	12005	Edgar	PAV2	GAL	PSC2	GIN	CF1	CF1										
	12013	Edgar	PSC2	CF3	PAV2	CF4	CF3	10001	Edgar	PAV	PSC2	GAL	CF1	PAV1	CF4	12013	Burton	GAL	CF1	PSC1	CF3	PAV1	CF4	12013	Burton	PSC2	CF3	PAV2	GIN	PSC	CF4											
	12031	Luís	GAL	CF1	PSC1	CF1	PAV1	CF4	12000	Luís	GIN	GAL	CF3	PSC1	PAV2	PAV1	12051	Marta	Sala 5	Sala 5	Sala 5	Sala 5	Sala 5	Sala 5	12045	Luís	PSC1	CF1	PAV2	CF2	CF3	CF3										
	12042	Marta	GIN	GAL	CF4	PSC1	PAV1	12041	Conceição	PSC1	GAL	PAV1	CF4	CF3	CF2	12042	Luís	3PSC	3CF	3PAV	3CF	3PSC	PSC + PAV	12042	Luís	PAV1	PSC1	PSC2	GAL	CF1	CF2	CF3										
	9-45-11-15	10008	Luís	CF1	GIN	CF4	PSC2	PSC1	PAV2	10005	Marta	PAV1	CF4	GAL	CF2	PSC2	GIN	10032	Marta	CF3	PAV1	CF1	GIN	GAL	PSC2	10011	Luís	CF1	GIN	GAL	PSC2	PSC1	PAV2	10046	Isabel	CF	GAL	CF	PAV	PAV1	CF	
10009		Marta	CF2	PAV2	GIN	GAL	CF1	PSC1	10007	Isabel	CF1	PSC2	PAV1	CF4	CF	PAV	10042	Edgar	PSC2	CF3	PAV1	CF	CF3	CF	10010	Marta	PAV1	CF4	CF3	CF2	PSC2	GIN	11020	Paulo E.	GAL	PSC1	CF4	PSC2	GIN	PAV2		
10011		Luís	CF3	PAV1	CF1	GIN	GAL	PSC2	10013	Isabel V.	GAL	GIN	CF1	PSC1	CF	PAV	10044	Luís	PAV1	PSC1	GAL	CF	PAV1	GIN	10010	Marta	CF2	PAV2	GIN	GAL	CF1	PSC1	10040	Paulo E.	PAV1	PSC1	GIN	CF2	PSC2	GIN	PAV2	
12005		Edgar	CF4	PSC1	CF2	PAV2	GIN	GAL	10041	Marta	CF3	PSC1	PAV2	PSC2	GAL	CF	10046	Isabel	PAV	GIN	CF	PSC	PSC1	CF	10011	Edgar	CF3	PAV2	GIN	GAL	CF1	PAV	PAV	CF	Sala CF	PSC						
12012		Edgar	GAL	CF2	PAV2	GIN	CF3	10050	Marta	CF2	PAV2	GIN	GAL	CF1	PSC1	10045	Odete	GAL	CF	PSC1	CF3	CF2	PAV1	11011	Thierry	GIN	PAV1	PSC	CF	CF	PSC	12011	Conceição	CF3	CF1	PAV2	GIN	GAL	PSC2			
12020		Luís	PSC2	CF3	PSC1	CF3	PAV2	PAV1	12001	Burton	PSC1	CF	CF2	PAV1	GIN	GAL	12050	Marta	CF4	PAV2	GIN	GAL	CF1	PSC1	12006	Edgar	CF	PSC	CF	CF	GAL	PAV1										
12021		Marta	GIN	GAL	PSC2	CF4	PAV1	CF4	12009	Edgar	PSC	CF	CF3	GIN	PAV	CF	12005	Edgar	CF4	PSC1	CF2	PAV2	GIN	GAL	12009	Bernardo	PSC	CF	CF	PSC	PAV	GAL										
12053		Conceição	PAV1	CF4	CF3	CF2	PSC2	GIN	12043	Edgar	PAV	CF	PSC	CF1	CF	CF	12012	Conceição	PSC1	CF2	PAV2	PAV1	CF3	CF3	12010	Marta	GAL	PSC1	PAV1	CF4	GIN	CF2										
12054		Marta	PAV2	PSC2	GAL	CF2	CF2	10044	Marta	GIN	GAL	PSC	CF1	PAV	CF	12012	Conceição	GIN	GAL	PSC2	CF4	PAV2	CF4	12010	Marta	PSC2	CF1	PAV2	PAV2	GIN	CF1	CF2										
12055		Luís	PSC	CF	PAV	PSC	CF	CF	12051	Marta	CF4	PAV1	CF4	PAV2	PSC1	PSC	12040	Luís	CF	CF	CF	PSC	PSC	PAV	12043	Edgar	PAV	GAL	PSC	GIN	CF	CF										
11-09-19	10002	Isabel V.	CF1	GIN	CF4	PSC2	CF1	PAV2	10030	Isabel	GAL	PAV2	CF	PSC2	CF	GIN	10040	Luís	CF	GIN	PSC	PAV	CF	CF	10004	Isabel V.	CF4	GIN	CF	PSC1	CF	PAV	10043	Isabel	PAV	PSC	CF	GIN	CF	CF		
	10051	Luís	CF2/GIN	PAV2	GIN	GAL	CF1	PSC1	10005	Bernardo	GIN	PAV1	GAL	PSC2	CF	PAV	11042	Adriana	PAV	CF	CF	GIN	PAV	GAL	10053	Thierry	CF	PAV1	CF	PAV	SALA/PSC	PAV	10052	Thierry	GAL	GAL	CF	GAL	CF	GAL		
	11044	Isabel	CF3	PAV1	CF1	GIN	GAL	PSC2	10020	Paulo E.	PSC1	CF1	GIN	CF1	GAL	CF1	11013	Adriana	CF2	PAV2	GAL	CF1	CF1	PSC1	11011	Thierry	PAV	PSC1	GIN	CF1	GAL	PSC	11020	Paulo E.	PSC1	CF1	PAV2	PAV1	GAL	CF1		
	12001	Burton	PSC1	CF2	CF2	PAV2	GIN	GAL	10046	Edgar	CF1	PSC1	CF1	PAV1	GIN	GAL	CF1	12002	Adriana	PAV1	PSC1	CF2	GAL	CF1	CF1	12003	Adriana	PSC1	CF2	GIN	PAV1	GIN	CF3	11041	Isabel V.	CF2	PAV2	GAL	CF1	CF1	PSC1	
	12002	Edgar	PAV1	CF4	CF3	CF2	PSC2	CF2	10004	Edgar	PAV	CF	PSC	CF	CF	CF	12042	Marta	GIN	GAL	CF4	PSC1	PAV2	PAV1	12004	Burton	CF	PAV	CF	CF	CF	GAL	11053	Adriana	PAV2	GIN	CF1	CF2	Sala CF	PSC		
	12007	Marta	GAL	CF1	PAV1	PSC1	PAV1	GIN	12008	Edgar	PSC	CF	CF	PSC	CF	12052	Thierry	GAL	GAL	CF	CF	CF	GAL	CF	12003	Burton	PAV	GAL	PSC	GIN	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	
	12008	Marta	CF4	PSC2	PAV2	PAV1	CF3	CF3	12010	Conceição	CF	CF1	PAV1	CF	PAV	CF2	12051	Marta	CF	CF	GIN	CF	GIN	CF	12007	Marta	GAL	CF1	PAV1	PSC1	PAV1	GIN	12007	Marta	CF	CF	PAV	PAV	PAV	PAV	PAV	PAV
	12049	Isabel V.	CF4	PSC1	PAV2	PAV1	CF3	CF3	12010	Conceição	CF	CF1	PAV1	CF	PAV	CF2	12051	Marta	CF	CF	GIN	CF	GIN	CF	12007	Marta	GAL	CF1	PAV1	PSC1	PAV1	GIN	12007	Marta	CF	CF	PAV	PAV	PAV	PAV	PAV	PAV
	12050	Luís	CF4	PSC2	PAV2	PAV1	CF3	CF3	12010	Conceição	CF	CF1	PAV1	CF	PAV	CF2	12051	Marta	CF	CF	GIN	CF	GIN	CF	12007	Marta	GAL	CF1	PAV1	PSC1	PAV1	GIN	12007	Marta	CF	CF	PAV	PAV	PAV	PAV	PAV	PAV
	12051	Luís	CF4	PSC2	PAV2	PAV1	CF3	CF3	12010	Conceição	CF	CF1	PAV1	CF	PAV	CF2	12051	Marta	CF	CF	GIN	CF	GIN	CF	12007	Marta	GAL	CF1	PAV1	PSC1	PAV1	GIN	12007	Marta	CF	CF	PAV	PAV	PAV	PAV	PAV	PAV
12052	Luís	CF4	PSC2	PAV2	PAV1	CF3	CF3	12010	Conceição	CF	CF1	PAV1	CF	PAV	CF2	12051	Marta	CF	CF	GIN	CF	GIN	CF	12007	Marta	GAL	CF1	PAV1	PSC1	PAV1	GIN	12007	Marta	CF	CF	PAV	PAV	PAV	PAV	PAV	PAV	
12053	Luís	CF4	PSC2	PAV2	PAV1	CF3	CF3	12010	Conceição	CF	CF1	PAV1	CF	PAV	CF2	12051	Marta	CF	CF	GIN	CF	GIN	CF	12007	Marta	GAL	CF1	PAV1	PSC1	PAV1	GIN	12007	Marta	CF	CF	PAV	PAV	PAV	PAV	PAV	PAV	
12054	Luís	CF4	PSC2	PAV2	PAV1	CF3	CF3	12010	Conceição	CF	CF1	PAV1	CF	PAV	CF2	12051	Marta	CF	CF	GIN	CF	GIN	CF	12007	Marta	GAL	CF1	PAV1	PSC1	PAV1	GIN	12007	Marta	CF	CF	PAV	PAV	PAV	PAV	PAV	PAV	
12055	Luís	CF4	PSC2	PAV2	PAV1	CF3	CF3	12010	Conceição	CF	CF1	PAV1	CF	PAV	CF2	12051	Marta	CF	CF	GIN	CF	GIN	CF	12007	Marta	GAL	CF1	PAV1	PSC1	PAV1	GIN	12007	Marta	CF	CF	PAV	PAV	PAV	PAV	PAV	PAV	
12056	Luís	CF4	PSC2	PAV2	PAV1	CF3	CF3	12010	Conceição	CF	CF1	PAV1	CF	PAV	CF2	12051	Marta	CF	CF	GIN	CF	GIN	CF	12007	Marta	GAL	CF1	PAV1	PSC1	PAV1	GIN	12007	Marta	CF	CF	PAV	PAV	PAV	PAV	PAV	PAV	
12057	Luís	CF4	PSC2	PAV2	PAV1	CF3	CF3	12010	Conceição	CF	CF1	PAV1	CF	PAV	CF2	12051	Marta	CF	CF	GIN	CF	GIN	CF	12007	Marta	GAL	CF1	PAV1	PSC1	PAV1	GIN	12007	Marta	CF	CF							

Anexo II-Ficha de registo de assistência às aulas (tempo de empenho 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

Nomes: _____			Nomes: _____				
1.	Y/N	Y/N	Y/N	1.	Y/N	Y/N	Y/N
2.	Y/N	Y/N	Y/N	2.	Y/N	Y/N	Y/N
3.	Y/N	Y/N	Y/N	3.	Y/N	Y/N	Y/N
4.	Y/N	Y/N	Y/N	4.	Y/N	Y/N	Y/N
5.	Y/N	Y/N	Y/N	5.	Y/N	Y/N	Y/N
6.	Y/N	Y/N	Y/N	6.	Y/N	Y/N	Y/N
7.	Y/N	Y/N	Y/N	7.	Y/N	Y/N	Y/N
8.	Y/N	Y/N	Y/N	8.	Y/N	Y/N	Y/N
9.	Y/N	Y/N	Y/N	9.	Y/N	Y/N	Y/N
10.	Y/N	Y/N	Y/N	10.	Y/N	Y/N	Y/N
11.	Y/N	Y/N	Y/N	11.	Y/N	Y/N	Y/N
12.	Y/N	Y/N	Y/N	12.	Y/N	Y/N	Y/N
13.	Y/N	Y/N	Y/N	13.	Y/N	Y/N	Y/N
14.	Y/N	Y/N	Y/N	14.	Y/N	Y/N	Y/N
15.	Y/N	Y/N	Y/N	15.	Y/N	Y/N	Y/N
Y Total: ___/15			Y Total: ___/15			___/15	
= ___%			= ___%			= ___%	

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

Anexo III-Avaliação na disciplina da 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/Ciclotuismo, 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 IV- Relatório Aptidão e Atividade Física

RELATÓRIO DE APTIDÃO E ATIVIDADE FÍSICA

NOME:

IDADE: 17 ESCOLA:

ANO:12 TURMA: 7 DATA DE AVALIAÇÃO: 9/21/2017

1. COMPOSIÇÃO CORPORAL

Quadro 1. Valores da Composição Corporal

Composição Corporal											
Peso	Altura	Índice de Massa Corporal (Kg/m ²)	Estado Nutricional	Valores Recomendados para o IMC	Prega Tricipital	Prega Bicipital	Prega Geminal	Prega Abdominal	Porcentagem de Massa Gorda (%)	Categoria da %MG	Valores Recomendados
54,5	158,25	21,76	Dentro da ZSAptFísica	entre 24,5 e 17,5	19,75	14,25	18,5	18,09	28,43	Dentro da ZSAptFísica	entre 17 e 32

2. APTIDÃO FÍSICA

Quadro 2. Valores relativos à Aptidão Física

Aptidão Física					
	Teste Motor	Componente da Apt. Física	Os Meus Resultados	Classificação	Valores Recomendados
Saúde	Suspensão na barra (seg.)	Força dos MS	0,23	Abaixo da ZSAptFísica	entre 8 e 12
	Senta e Alcança (cm)	Flexibilidade/Tronco	21,14	Abaixo da ZSAptFísica	> 25,5
	Flexibilidade/Ombro (S/N)	Flexibilidade Direta	15,1	Abaixo da Zona Saudável de Aptidão Física	
		Flexibilidade Esq.	0		
	Capacidade aeróbia (m)	Vaivém 20m	26	Abaixo da ZSAptFísica	entre 41 e 51
Performance	Salto em Comprimento sem Corrida Preparatória (cm)	Força Explosiva MI	140	Abaixo da Zona Saudável	
	Vaivém curto (10x5m) (seg)	Agilidade/Velocidade	23,53	Abaixo da Zona Saudável	
	Dinamometria (kg)	Força Estática MS	21,30	Abaixo da Zona Saudável	
	Abdominais (n)	Força Abdominal	13	Abaixo da ZSAptFísica	

Os dados que possuis nos quadros 1, 2 e 3 resultam das avaliações da composição corporal, aptidão física e da utilização dos pedómetros. Poderás verificar os teus resultados e os valores recomendados para a tua idade e sexo. Se tiveres alguma dúvida, pede ajuda ao teu professor de Educação Física.

Anexo V-Teste Cogtel/ Atividade Desportiva

Tempo de aplicação (min): _____

COGTEL & ATIVIDADE DESPORTIVA

Nome: _____ Sex.: _____; Data de Nasc. ____/____/____ Ano Escolar _____

Profissão/habilitação: Pai _____/_____; Mãe _____/_____

Praticas algum desporto? Sim Não

Data de Invest. ____/____/____

Se pratica um segundo desporto:

- Qual o desporto que pratica frequentemente _____ <input type="text"/>	- Qual o desporto que pratica frequentemente _____ <input type="text"/>
- Quantas horas por semana? <input type="checkbox"/> 0,1 <input type="checkbox"/> 1,2 <input type="checkbox"/> 2,3 <input type="checkbox"/> 3,4 <input type="checkbox"/> 4,5	- Quantas horas por semana? <input type="checkbox"/> 0,1 <input type="checkbox"/> 1,2 <input type="checkbox"/> 2,3 <input type="checkbox"/> 3,4 <input type="checkbox"/> 4,5
- Quantos meses por ano? <input type="checkbox"/> 0,1 <input type="checkbox"/> 1,3 <input type="checkbox"/> 4,6 <input type="checkbox"/> 7,9 <input type="checkbox"/> 9,9	- Quantos meses por ano? <input type="checkbox"/> 0,1 <input type="checkbox"/> 1,3 <input type="checkbox"/> 4,6 <input type="checkbox"/> 7,9 <input type="checkbox"/> 9,9

1. Memória Prospetiva

Mais tarde durante este teste haverá uma tarefa em que deverá nomear profissões. Assim, quando eu disser Por favor tente nomear o número máximo de profissões possível durante um minuto, por favor, sem que lhe peça, diga-me o seu ano de nascimento. Tem alguma questão sobre esta tarefa?

2. Memória Verbal a Curto-prazo

Agora, vou ler-lhe alguns pares de palavras. Depois disso, eu nomearei a primeira palavra e você deve dizer a segunda palavra associada. Vamos imaginar que eu digo este-oeste e ouro-andar, mais tarde quando eu disser este, você diz oeste. Quando eu disser ouro, você diz andar.

metal-ferro
bebé-choro
pressa-escuro
escola-padeiro
rosa-flor
obedecer-metro
fruta-maçã
salada-caneta

Que palavra está associada com . . . ?

	Resposta	Errado/Não se lembra/Correto
fruta		
obedecer		
rosa		
bebé		
salada		
metal		
escola		
pressa		

Depois, eu irei perguntar sobre estes pares de palavras novamente, por isso não se esqueça deles.

3. Memória de trabalho

Agora, eu irei ler-lhe alguns números. Quando eu terminar, você deve repetir esses números em ordem inversa. Por exemplo, quando eu digo 2-8, você diz (deixe o participante dar a resposta).

(Se o participante não disser 8-2): Não, eu disse 2-8, você deve dizer 8-2. Por favor, tente repetir os seguintes número em ordem inversa: 3-6.

Nota: Após duas falhas seguidas na mesma linha, termina o teste.

	Certo ou errado?		Certo ou errado?
5-1		3-8	
4 -9 -3		5-2-6	
3-8-1-4		1-6-9-5	
6-2-9-5-2		4-8-5-2-6	
9-1-5-2-8-6		8-3-1-9-6-4	
4-5-3-9-1-2-8		8-1-2-9-3-6-5	

COGTEL & ATIVIDADE DESPORTIVA

4. Fluência Verbal (Função Executiva)

Agora, tente nomear o maior número de palavras possível que comecem com a letra A, durante 1 minuto. Não deve repetir nenhuma palavra e não deve nomear nomes próprios, por exemplo, Ana não é válido.

Número de palavras nomeadas:	
Número de nomes próprios:	
Número de palavras repetidas:	

Agora, tente nomear o maior número de profissões possível, durante 1 minuto. Não deve repetir nenhuma palavra e não deve nomear palavras em formas alteradas. Por exemplo, se você disse médico, então a palavra médicos não é válida.

O participante nomeou o seu ano de nascimento:	
Número de nomes:	
Número de palavras repetidas:	

5. Raciocínio indutivo

Agora, eu vou apresentar-lhe seqüências de números que estão construídas segundo uma regra específica. Cada seqüência de números pode ser continuada, aplicando essa regra. A sua tarefa é continuar cada seqüência de números. Em cada caso, eu apresentarei 5 números e você deverá acrescentar um sexto número. Por exemplo, quando eu digo a seqüência 1-2-3-4-5, então a regra seria +1 e você deveria acrescentar o número 6. Tem alguma questão sobre esta tarefa?

Nota: Após duas falhas seguidas termina o teste.

	Resposta	Certo ou errado?
3 - 6 - 9 - 12 - 15 -	_____ (18)	
2 - 5 - 8 - 11 - 14 -	_____ (17)	
8 - 10 - 13 - 17 - 22 -	_____ (28)	
10 - 2 - 11 - 4 - 12 -	_____ (6)	
21 - 20 - 18 - 15 - 11 -	_____ (6)	
25 - 13 - 27 - 16 - 29 -	_____ (19)	
2 - 4 - 7 - 11 - 16 -	_____ (22)	
63 - 91 - 65 - 94 - 67 -	_____ (97)	

6. Memória Verbal a Longo-prazo

Há algum tempo, eu li-lhe alguns pares de palavras. Agora, eu irei novamente nomear as primeiras palavras de cada par e você tenta lembrar-se das palavras que estavam associadas às que eu nomear. Que palavra estava associada com...?

Palavra	Resposta	Resposta Correta	Errado/Não se lembra /Correto
salada		(caneta)	
bebê		(choro)	
metal		(ferro)	
escola		(padeiro)	
rosa		(flor)	
pressa		(escuro)	
fruta		(maçã)	
obedecer		(metro)	

Fim

Apêndices

Apêndices I- Planeamento anual 12º7

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

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

Novembro 2017						
D	S	T	Q	Q	S	S
			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 2017						
D	S	T	Q	Q	S	S
					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						

Janeiro 2018						
D	S	T	Q	Q	S	S
	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 2018						
D	S	T	Q	Q	S	S
				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 2018						
D	S	T	Q	Q	S	S
				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 2018						
D	S	T	Q	Q	S	S
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					

Maio 2018						
D	S	T	Q	Q	S	S
		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 2018						
D	S	T	Q	Q	S	S
					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

Legenda
Apresentação Inicial
Basquetebol
Testes EFRAM-CIT
Atletismo/ Basebol
Intervenção no Meio-Voleibol 11 e 12/12
Aula. Aberta- Patinagem/Orientação
Apresentações e Testes (1º,2º3º Período)
Voleibol
Natação
Dança
Pausas
Ferriados
Desporto Escolar

*Em todas a aulas trabalhamos as capacidades condicionais: Força e Flexibilidade

Apêndices II- Planeamento anual CEF^a61

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

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

Novembro 2017						
D	S	T	Q	Q	S	S
			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 2017						
D	S	T	Q	Q	S	S
					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						

Janeiro 2018						
D	S	T	Q	Q	S	S
	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 2018						
D	S	T	Q	Q	S	S
				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 2018						
D	S	T	Q	Q	S	S
				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 2018						
D	S	T	Q	Q	S	S
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					

Legenda	
Apresentação Inicial	
Basquetebol	
Testes EFRAM-CIT	
Atletismo	
Apresentações e Testes (1º,2º Período)	
Voleibol	
Aulas cedidas – Passeio Pedestre	
Natação	
Pausas	
Ferriados	
Desporto Escolar	
*Em todas a aulas trabalhamos as capacidades condicionais: Força e Flexibilidade	

2.8. UNIDADE DIDÁTICA VII –Capacidades condicionais

Segundo Jacinto, Comédias, Mira e Carvalho (2001), um dos principais objetos 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 e esperado que os alunos no fim do ciclo escolar, tenha 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 de estar conectada aos conteúdos e a 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, onde são potenciadas a força, resistência e velocidade. O Tabata é caracterizado por um treino intervalado de alta intensidade (HIIT – High Intensity Interval Training), onde encerra períodos rápidos de exercícios efetuados a um ritmo de alta intensidade com intervalos a intensidades baixas, intervaladas por períodos de repouso ou de recuperação de 10 segundos. (Raposo & Gonçalves, 2015).

2.8.1. Força






O Tabata é um treino funcional que foi desenvolvido por Izumi Tabata que consiste num método de treino intensivo intervalado de alta intensidade. Este é constituído por 4 minutos de trabalho, composto por 8 ciclos de 20 segundos de trabalho e 10 de repouso ativo. Este tipo de trabalho visa permite a melhoria das capacidades condicionais como as capacidades cardiorrespiratórias, força e velocidade.

Sequência	1	2	3	4	5
Duração	25/09/2017 a 01/11/2017	02/11/2017 a 14/12/2017	04/01/2018 a 25/01/2018	29/01/2018 a 22/03/2018	12/04/2018 a 21/05/2018
Nº de aulas	9 aulas	10 aulas	7 aulas	13 aulas	10 aulas
Nº de series	2	2	2	2	2
Nº de exercícios	4	4	4	4	4
Tempo em tarefa	20 segundos	20 segundos	20 segundos	20 segundos	20 segundos
Tempo em repouso	10 segundos	10 segundos	10 segundos	10 segundos	10 segundos
Tempo total	4 minutos	4 minutos	4 minutos	4 minutos	4 minutos





















Esta unidade foi organizada, tendo em conta uma organização sequencial de exercícios, como também teve em conta a complexidade dos próprios exercícios. As tarefas selecionadas têm como objetivo trabalhar o corpo todo, onde as cargas serão introduzidas de forma progressiva e com o objetivo de melhorar várias componentes referidas anteriormente. Inicialmente iremos selecionar exercícios tendo em conta os locais, bem como a sua carga. Posteriormente iremos aumentar a complexidade dos exercícios, bem como o seu tipo de carga.

A introdução de cada ciclo será planeada tendo por base 5/ 6 semanas, no entanto se denotarmos que os alunos estão a efetuar as tarefas com algumas facilidades iremos mudá-las ligeiramente, mais mantendo a base dos exercícios.

Quadro 48. Sequência de exercícios por ciclo.

Nº	Tabata 1 25/09/2017 - 01/11/2017	Tabata 2 02/11/2017 - 14/12/2017	Tabata 3 04/01/2018 - 25/01/2018	Tabata 4 29/01/2018 - 22/03/2018	Tabata 5 12/04/2018 - 21/05/2018
1	<p>Saltar a corda</p> 	<p>Mountain Climbers</p> 	<p>Jumping Jack</p> 	<p>Push Up T</p> 	<p>Plank Push Up</p> 

Quadro 48. Sequência de exercícios por ciclo.

Nº	Tabata 1 25/09/2017 - 01/11/2018	Tabata 2 02/11/2017 - 14/12/2017	Tabata 3 04/01/2018 - 25/01/2018	Tabata 4 29/01/2018 - 22/03/2018	Tabata 5 12/04/2018 - 21/05/2018
1	<p>Saltar a corda</p> 	<p>Mountain Climbers</p> 	<p>Jumping Jack</p> 	<p>Push Up T</p> 	<p>Plank Push Up</p> 
2	<p>Agachamentos</p> 	<p>Burpee</p> 	<p>Skater Jump</p> 	<p>Full Squat</p> 	<p>Flutter Kicks</p> 
3	<p>Split frontal</p> 	<p>Split Jump</p> 	<p>Tuck Jump</p> 	<p>Plank Jack</p> 	<p>Squat Jacks</p> 
4	<p>Mountain Climbers</p> 	<p>Push Up Shoulder Tap</p> 	<p>Push Up Shoulder Tap</p> 	<p>Flutter Kicks</p> 	<p>Push Up</p> 

2.8.2. Flexibilidade

Para trabalharmos a flexibilidade decidimos utilizar exercícios predominantemente estáticos, e com uma duração de 30 segundos cada exercício no final de cada aula.


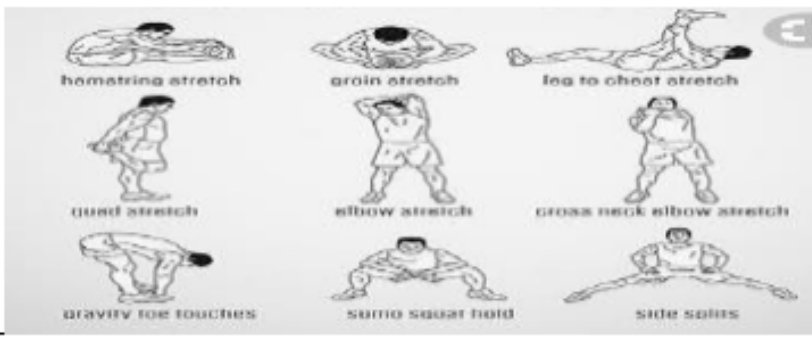

A Flexibilidade por ser caracterizada como sendo “a capacidade que o sujeito apresenta de variar a amplitude articular de uma ou mais articulações, sob qualquer uma das diversas expressões da flexibilidade” (Freitas, 2010, p.20).

Quadro 49. Planeamento anual do trabalho de flexibilidade.

Período	1º Período	2º Período	3º Período
Duração	25/09/2017 7 a 14/12/2017 7	04/01/2018 a 22/03/2018	12/04/2018 7 a 21/05/2018 7
Nº de aulas	19 aulas	19 aulas	10 aulas
Nº de series	1	1	1
Nº de exercícios	6	6	6

Tempo em tarefa	30 segundos	30 segundos	30 segundos
Tempo total	5 minutos	5 minutos	5 minutos

Quadro 50. Sequência de exercícios por ciclo.

Flexibilidade	
1º Período	
2º Período	
3º Período	

2.8.4. Balanço da unidade didática – Capacidades condicionais

Antes de iniciar o ano letivo nós já tínhamos combinados utilizarmos o Tabata como ferramenta nas nossas aulas para promover o trabalho de força, uma vez que nós acreditamos nos benefícios neste tipo de trabalho e também ia ajudar posteriormente os alunos nas aulas de dança em relação à música/movimento.

Numa fase inicial das aulas optamos por colocar os alunos por estações, onde cada estação tinha um determinado exercício para efetuar, no entanto esta abordagem acabou por não ser a mais eficiente, pois ao nível dos feedbacks tornou-se complicado dá-los, optando assim, por colocá-los em xadrez e realizando todos a mesma tarefa.

A aplicação do trabalho de força nas aulas demonstrou-se não ser bem aceite por parte dos alunos. No entanto, com o decorrer das aulas os alunos aperceberam-se dos benefícios, e começaram por realizar o trabalho de forma mais empenhada, essencialmente depois da apresentação teórica realizada à turma, isto deveu-se também à

utilização de música, pois fizemos 2 semanas de teste ao realizar este momento sem música e o empenho dos alunos nem chegava a metade do que começaram a efetuar com o recurso a música com elevado bpm.

No trabalho de força realizamos vários ajustamentos ao nível das cargas, ao nível dos exercícios e ao nível da intensidade. Este trabalho foi ainda efetivado ao longo do ano letivo, tendo como fase de transição 5/6 semanas, onde os alunos apresentaram melhorias no geral. Alguns dos exercícios transitaram, pois, requeriam mais tempo para serem realizados da forma mais correta.

Ao nível da flexibilidade optamos por trabalhar essencialmente no final das aulas, com música potenciando assim o relaxamento muscular. A flexibilidade numa fase inicial, não fora bem aceite, visto ser algo que os alunos não consideravam ser algo importante, bem como sendo aborrecido.

Como forma de colmatar esse aborrecimento, decidimos colocar músicas que potencia o relaxamento, e levasse os alunos a fazer os alongamentos, quer fossem estáticos, quer fossem mais dinâmicos. Após esta introdução começamos por denotar melhoria e um aumento significativo no empenho dos alunos, bem como uma melhoria na própria flexibilidade dos alunos. No entanto, sentimos que conseguiríamos aplicar a flexibilidade de outra forma, nomeadamente no início e no fim das aulas, ou seja realizarmos flexibilidade dinâmica no início das aulas e flexibilidade estática no final das aulas.

Apêndices IV -Unidade Didática- Natação

A avaliação-diagnóstico possibilita ao professor identificar um conjunto de comportamentos e apurar o nível de aprendizagem da turma, permitindo assim, organizar e planificar os conteúdos programáticos a abordar ao longo das aulas. A avaliação diagnóstica é uma ação relevante no planeamento do processo de ensino aprendizagem, pois esta visa dar informações sobre os níveis dos alunos de cada turma. (Ferreira,2005) O PNEF faz referência aos níveis de exigência do currículo real dos alunos, bem como sua duração e periodização das matérias de ensino. Estas matérias podem ser explicadas no plano de turma a partir da avaliação diagnóstico, tendo por base os objetivos de cada ciclo de formação. (Jacinto, Comédias, Mira & Carvalho, 2001). Assim sendo, Ferreira (2005) refere que a avaliação diagnóstica é um método que permite direcionar e compor o trabalho de uma turma; adotar compromissos coletivos, avaliando as resoluções previamente tomadas quanto às diretrizes curriculares; ajustar o nível de objetivos; e ter em conta as modificações ou reajustes na organização curricular à escala anual.

Após a avaliação diagnóstico, da turma na matéria de ensino de natação, apura-se os níveis de aprendizagem e agrupamos os alunos por grupos, tendo em conta os níveis do PNEF.

Avaliação diagnóstica

Níveis de Aprendizagem			
Atestdo médico	Nível Introdutório	Nível Elementar	Nível Avançado
7-alunos	3-alunos	4-alunos	3-alunos

Recursos disponíveis

Recursos Espaciais	Piscina
Recursos Materiais	Pranchas, pull boys, esparguetes, bolas/ material de ginásio
Recursos Temporais	11 aulas

Cronograma

N	Data	Local	Tempo	Conteúdos	Objetivos Específicos	Objetivos comportamentais
33 A 43	29-01-2018 A 08-03-2018	Pisc/Gin		Trabalho funcional	Trabalho de força e correção postural; Pegas Progressões	<ul style="list-style-type: none"> Realizar a correção do movimento; Ter noção da colocação das mãos; Ajusto postural e correta colocação do corpo
33	29-01-2018	Pisc	60'	Avaliação diagnóstico	Avaliação diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> Apurar o nível de proficiência dos alunos.
34	1-02-2018	Pisc	60'	Técnica de Mariposa	Coordenação membros superiores e inferiores Movimento ondulatório Respiração	<ul style="list-style-type: none"> 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.
				Técnica de Crol	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 e durante a propulsão;
35	04-02-2018	Pisc	60'	Técnica de Mariposa	Coordenação membros superiores e inferiores Movimento ondulatório Respiração	<ul style="list-style-type: none"> 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.
				Técnica de Crol	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 e durante a propulsão;
				Partidas	Coordenação membros superiores e inferiores	<ul style="list-style-type: none"> Consciencializar o movimento dos membros superiores e inferiores; Realizar o batimento de pernas + movimento ondulatório do tronco

						<ul style="list-style-type: none"> Realizar o batimento de pernas;
36	08-02-2018	Pisc	60'	Técnica de Mariposa	Coordenação membros superiores e inferiores Movimento ondulatório Respiração	<ul style="list-style-type: none"> 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.
				Técnica de Crol	Coordenação membros superiores e inferiores Respiração	<ul style="list-style-type: none"> Conscienciar o movimento dos membros superiores e inferiores; Conscienciar 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 e durante a propulsão;
				Técnica de Costas	Coordenação membros superiores e inferiores Respiração	<ul style="list-style-type: none"> Conscienciar 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
37	15-02-2018	Pisc	60'	Técnica de Mariposa	Coordenação membros superiores e inferiores Movimento ondulatório Respiração	<ul style="list-style-type: none"> 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.
				Técnica de Crol	Coordenação membros superiores e inferiores Respiração	<ul style="list-style-type: none"> Conscienciar o movimento dos membros superiores e inferiores; Conscienciar 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;

38	19-02-2018	Pisc	60'			<ul style="list-style-type: none"> • Expirar continuamente e durante a propulsão;
				Técnica de Costas	<p>Coordenação membros superiores e inferiores</p> <p>Respiração</p>	<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 Braços	<p>Coordenação membros superiores e inferiores</p> <p>Fase subaquática da braçada</p> <p>Fase subaquática da pernada</p> <p>Respiração</p>	<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 braços, 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.
				Técnica de Mariposa	<p>Coordenação membros superiores e inferiores</p> <p>Movimento ondulatório</p> <p>Respiração</p>	<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 e durante a propulsão;
				Técnica de Braços	<p>Coordenação membros superiores e inferiores</p> <p>Fase subaquática da braçada</p> <p>Fase subaquática da pernada</p> <p>Respiração</p>	<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 braços, 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.

39	22-02-2018	Pisc	60'	Técnica de Costas	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 Crol	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 e durante a propulsão;
				Técnica de Mariposa	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; • 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 e durante a propulsão;
				Técnica de Braços	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 braços, 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.
				Técnica de Costas	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 Crol	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 e durante a propulsão;
40	26-02-2018	Pisc	60'	Técnica de Mariposa	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; • 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 e durante a propulsão;
				Técnica de Braços	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 braços, 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.
				Técnica de Costas	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 Crol	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 e durante a propulsão;
41	01-03-2018	Pisc	60'	Avaliação sumativa	Avaliação sumativa	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar o nível de evolução da aprendizagem dos alunos
42	05-03-2018	Pisc	60'	Técnica de Mariposa	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; • 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 e durante a propulsão;
				Técnica de Braços	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 braços, 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.
				Técnica de Costas	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 Crol	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 e durante a propulsão;
				Estafetas	Utilização das quatro técnicas de nado	<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;
						<ul style="list-style-type: none"> • Coordenação entre os estilos de natação • Capacidade de controlo de esforço
43	05-03-2018	Pisc	60'	Voleibol Aquático	Experienciam de uma modalidade alternativa	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade realizada com outra turma

Estratégias Didático-pedagógicas

O planeamento das aulas deve de ter em conta 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	Crítérios 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.

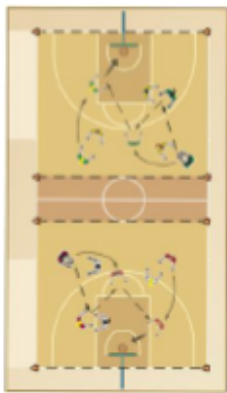

O ginásio foi utilizado pelos alunos esporadicamente devido a fatores de origem fisiológicas, onde acompanhados pelo colega de estágio, estes teriam de efetuar um circuito de treino funcional pré-preparado nas máquinas dispostas no ginásio.

Apêndices V-Pano de Aula 1-Versão

Basquetebol Plano de aulas 7

Ano letivo:	12º	Período:	1º	Aula Nº:	7	Unidade temática de:	Basquetebol
Data:	12-10	Turma:	7	Duração:	75'	Aula:	4
Hora:	11-40-12:50	Local:	GAL	Nº alunos prev.:	17	De um total de:	10
Função didática:	Exercitação- Situações de jogo reduzido – 3 vs 3 campo todo						
Objetivo de aula:	Ressalto ofensivo, superioridade numérica e marcação individual, ocupação racional do espaço, transição defesa ataque, contra-ataque 3x0 3x1/2 (tripla ameaça), identificar as oportunidades de lançamentos, reposição de bola.						
Recursos materiais:	1 Bolas de Basquetebol 2 de futebol, 2 de andebol, coletes (6, vermelhos, 6 azuis), 17 cordas, cones sinalizadores,						

Tempo	Tarefas / situações de aprendizagem	Organização Espacial	Objetivos comportamentais
Inicial	Verificação das presenças e conversa inicial com os alunos sobre os conteúdos e objetivos da aula.	Os alunos dispõem-se em meia-lua ou em U, de frente para o professor.	O aluno escuta atentamente as explicações do professor e em caso de dúvida coloca as suas questões.
11:38' 3'	Breve explicação do jogo		Objetivo do jogo; função e modo de execução das principais ações tático-técnicas; regulamento (duração da partida, início e reinício de jogo, golo, bola fora ou bola em jogo, faltas e pontapés livres)
11:40	Ativação morfológica, fisiológica e psicológica. Aquecimento lúdico		
11:50 10'	Jogo do Tubarão e dos peixes- o tubarão fica na linha de meio campo e ao sinal do professor os alunos (peixes) devem de atravessar a linha de meio campo sem que o tubarão toque num deles. Assim que o tubarão que está no meio tocar em alguém esse colega passa a tubarão.	Alunos divididos em duas equipas, num campo de voleibol/ marcado com cones	Trabalho de equipa, estratégia de grupo, orientação espacial, noção óculo-pedal, velocidade de reação, leitura do contexto de jogo.
11:50			
Fundam.	Desenvolvimento da aptidão física	Alunos distribuídos por estações. (6+6+5)	Estação 1: Saltar a corda: saltar à corda com os apoios alternados (pé esquerdo, um salto, pé direito, outro salto), ou juntos.
11:50' 3'	Fase de transição de tarefa. Explicar o exercício- Alunos realizam estas tarefas durante 20 segundos / Tempo de repouso 10 segundos. 1 Série de 1 repetição.	Estação 1 Estação 2	Estação 2: os alunos apoiam-se numa barra ou colega, colocando os pés a uma distância que lhe permita baixar com o tronco alinhado (A). Quando o aluno se sentir confortável, tenta realizar a mesma ação sem o apoio da barra ou colega (B).
11:53		 	
1:30'	Estação 1: saltar a corda	A B	
1:30'	Estação 2: exercício de afundos-	Estação 3	Estação 3: os alunos colocam as mãos no chão, ligeiramente mais afastadas do que os ombros. As pernas devem de estar em extensão e devem de realizar um ângulo de 90º graus.
1:30'	Estação 3: exercício Mountain climbers /Agachamentos (quem não conseguir fazer)	 	
11:58			
11:58'			

Tempo		Tarefas / situações de aprendizagem	Organização	Objetivos comportamentais Componentes críticas	
Total	Parc.				
11:58'		Ações tático-técnicas	<p>Alunos distribuídos pelo campo de basquetebol/ Alunos organizados em 4 equipas (3/4 elementos)</p> 	<p>Marcação individual: marcação individual, colocando-se entre o adversário e o cesto/colega, impedir a criação de espaços livres.</p> <p>Desmarcação/aclarar: movimentos de criação de espaços livres, criando linhas de passe seguras ao colega, corte em direção ao cesto/ colega, leitura do espaço.</p> <p>Enquadramento com o cesto/Colega (posição de tripla ameaça): posição que permite verificar o posicionamento do aluno e dos seus colegas, permitindo lançar, passar ou driblar: posição de «tripla» ameaça.</p> <p>Ressalto ofensivo / defensivo: colocação entre o adversário e o cesto após lançamento, procurando uma posição de vantagem</p> <p>Manutenção da posse de bola: equipa deve de conservar a posse de bola, finalizando com êxito.</p> <p>Transição defesa ataque.</p> <p>Desmarcação/aclarar: movimentos de criação de espaços livres, criando linhas de passe seguras ao colega, corte em direção ao cesto/ colega, leitura do espaço.</p>	
12:00'	2'	Fase de transição de tarefa.			
12:07'	7'	Exercício 1: Os alunos realizam jogo de bola ao cesto, com bola de Basquetebol, Futebol, andebol A equipa com bola tenta lançar ao cesto, enquanto a equipa sem bola tenta evitar o lançamento. Se o lançamento acertar na tabela vale um ponto, no aro dois pontos e no cesto três pontos. (4+4/3+3)			
12:08'	1'	Após 7 minutos troca de equipas. A equipa que ganha mantém a equipa que perde troca.			
12:15'	7'	Variantes: realizar com bolas de futebol e andebol, com drible, sem drible, número limitado de passes, passar por todos para ser ponto, a frente da linha da bola.			
12:18'	3'	Fase de transição de tarefa.			
12:28'	10'	Exercício 2: Três filas, divididas em 2 grupos O professor/aluno começa por lançar a bola ao cesto, um dos alunos irá tentar ganhar o ressalto (1), este terá de passar a bola a um dos lados (esquerdo ou direito), que previamente ira-se colocar num dos lados laterais. Que recebe a bola (2) avança com a bola pelo o centro e este ao chegar ao meio campo terá de passar a bola para a lateral que se encontra mais a frente (3), após o passe este (2) avança para tentar ganhar o ressalto, tal como o (1)			<p>Alunos organizados em 3 grupos equipas em cada campo de basquetebol.</p> 
12:29'	15'	Após 10 minutos de exercício irei colocar defesa. (3x1/ 3x2)			
12:44'	1'	Variantes: introduzir um defesa ou dois defesas, com drible, sem drible, número limitado de passes, passar por todos para ser ponto, a frente a linha da bola			
	1'	Fase de transição de tarefa			
			Com defesa, irei colocar 5 alunos a jogar ao mesmo tempo ou 4 ao mesmo tempo, consoante a dificuldade.		

Basquetebol

Plano de aulas 7

Final			
12:44'		Os alunos realizam alguns exercícios que visam melhorar a flexibilidade e relaxamento muscular.	Os alunos dispõem-se pelo espaço definido pelo professor.
12:48'	4'	Cada exercício de flexibilidade deve de ter um tempo de 30 segundos. Repete 1 vez.	<p>Os alunos realizam os exercícios propostos pelo professor.</p> <p>Após arrumação do material, os alunos escutam atentamente o professor.</p>
12:50'	2'	Balanço final da aula e informações sobre a aula seguinte.	
12:50'			







Observações e análise crítica

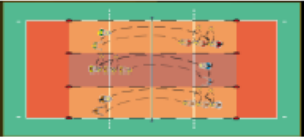
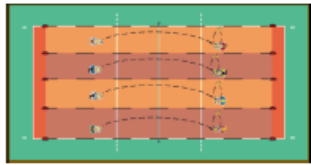
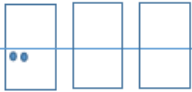
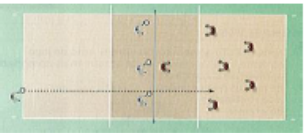

Apêndices VI -Pano de Aula -Versão final

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 – 28

LOCAL DE AULA: Pavilhão					
ANO / TURMA: 12º7		DATA: 11/01/2018		DURAÇÃO: 75'	
				HORA: 11:30– 13:00	
MATÉRIAS DE ENSINO:		Voleibol			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS		Desenvolver noções de empenho, cooperação, respeito e entreajuda. Em situação de jogo 4x4 e 6 x6, exercitar o serviço por baixo, o serviço por cima, tipo ténis, e o remate em apoio e anéis defensivos/ ofensivo. Em situação de jogo 4 x 4 e 6 x 6, exercitar os elementos técnicos fundamentais: o posicionamento tático; o jogo a três toques e proteção do ataque e defensivo. Recepção do serviço em “W” Capacidades Condicionais (Força e flexibilidade)			
RECURSOS MATERIAIS		8 bolas de voleibol, cones sinalizadores, rede de voleibol,coluna			
OBJETIVO	SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM	VARIANTES	ESQUEMA	P'	T
Apresentação dos conteúdos a abordar na aula	<ul style="list-style-type: none"> •Apresentação dos conteúdos. •Fazer a chamada. •Explicar a dinâmica da aula. 		Alunos de frente para o professor em meia lua.	2'	2'
11:37					
Ativação funcional	Os alunos são divididos em quatro equipas. A equipa 1 joga contra a equipa 2. Cada uma das equipas deve realizar entre si 10 passes. Após realizar os 10 passes deverá procurar colocar a bola na linha final para a qual está a atacar. Ao colocar a bola na linha final a equipa ganha um ponto, vencendo a equipa que no final possuir mais pontos. Caso a bola caia ao chão, ou seja, interceptada por um membro da outra equipa a contagem inicia outra vez do zero. Quando a equipa marca ponto, o jogo iniciará com a bola da outra equipa	Cada jogador poderá dar no máximo 2 passos com a bola na mão; A bola só pode ser passada com passe de dedos.	Alunos divididos em 4 equipas, em dois meios campos / marcado com cones	5'	7'
11:42					
Trabalho de Força	<p>Desenvolvimento da aptidão física</p> <p>Explicar o exercício- Alunos realizam estas tarefas durante 20 segundos / Tempo de repouso 10 segundos. 1 Série de 8 repetição.</p> <p>Exercício 1: Jumping jack</p> <p>Exercício 2: Skater Jump</p> <p>Exercício 3: Tuck Jump</p> <p>Exercício 4: Push up Shouinder Tap</p> <p>Medir frequência cardíaca (6 SEGUNDOS)</p>	<p>20 segundos</p> <p>20Segundos</p> <p>20 segundos</p> <p>20 segundos</p>	<p>Exercício 1</p>  <p>Exercício 2</p>  <p>Exercício 3</p>  <p>Exercício 4</p> 	5'	12'
TRANSIÇÃO / INFORMAÇÃO EXERCÍCIO SEGUINTE				1'	13'
11:48					

OBJETIVO	SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM	VARIANTES	ESQUEMA	P'	T
O aluno sustenta a bola, passando-a nas melhores condições ao colega.	<p>Volta à Europa (Sustentação).</p> <p>Os alunos enviam a bola para o outro lado da rede realizando auto passe e passe, recebendo-a com auto passe, realizando seguidamente passe, voltando para o fim da fila. Sempre que for necessário retomar o jogo, este deverá ser feito através do serviço por baixo. Cada equipa ocupará um campo.</p>	As equipas que consigam realizar a tarefa sem grandes dificuldades, passam a cumpri-la apenas com um toque	<p>Alunos organizados em 6 equipas (3/4) elementos</p> 	8'	21'
TRANSIÇÃO / INFORMAÇÃO EXERCÍCIO SEGUINTE					
11:57				1'	22'
Serviço e Recepção em manchete	Cada aluno realiza serviço por baixo ou por cima, tipo ténis, e o colega recebe a bola com um passe de sustentação, em passe de frente ou manchete, agarrando a bola e executando a mesma sequência de ações		<p>Alunos organizados 1x1 na rede de volei-bol / campo de voleibol</p> 	9'	31'
TRANSIÇÃO / INFORMAÇÃO EXERCÍCIO SEGUINTE					
12:06				1'	32'
Jogo 2x2	Dividir a turma em grupos de dois num campo reduzido (2 pares em cada rede). O jogo inicia-se com serviço por baixo/tipo ténis, a equipa adversária deverá construir jogada utilizando preferencialmente os 3 toques.	Realizam bloco	<p>Alunos organizados em 4 equipas (2 com uma de 3) elementos</p> 	10'	42'
TRANSIÇÃO / INFORMAÇÃO EXERCÍCIO SEGUINTE					
12:17				1'	43'
<p>Posicionamento correto;</p> <p>Serviço por cima, tipo ténis, Serviço por cima e por baixo, remate, bloco, sistema recepção em "w", Deslocamento, Serviço/sistema de recepção de serviço</p>	<p>Jogo 6x6 / 3x2</p> <p>O jogo formal 6x6/3x2/ 4x4 alunos trocam entre si, após 10 pontos/ 5 minutos.</p>	Colocar a bola numa zona mais próxima da linha de fundo.	<p>ALUNOS DISTÚRBIOS POR 4 EQUIPAS (6x6/3x2)</p> 	25'	68'
RETIRAR O MATERIAL DOS CAMPOS					
12:44				1'	69'
OBJETIVO	SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM	VARIANTES	ESQUEMA	P'	T
Trabalho de Flexibilidade	<p>Os alunos realizam alguns exercícios que visam melhorar a flexibilidade e relaxamento muscular.</p> <p>Cada exercício de flexibilidade deve de ter um tempo de 30 segundos. Repete 1 vez.</p> <p>Balanço final da aula e informações sobre a aula seguinte.</p>			6'	75'
11:05					

Apêndices VIII- Ficha de avaliação inicial Basebol

Turma: 12º7 Professor: Michael Castro Data:06-11-2017 Modalidade: Basebol									
--	--	--	--	--	--	--	--	---	--

Nº	Nome	Ataque				Defesa			
		Pega	Batimento	Corrida de bases	Conquista de bases	Lançamentos	Recepção	Leitura do jogo	Fechar a base

Classificação	Escala 20 valores	Crítérios de avaliação
Muito bom	18-20	Realiza todas as componentes
Bom	14-17	Realiza a maioria das componentes
Suficiente	10-13	Realiza as componentes
Insuficiente	6-9	Realiza, mas não respeita as componentes
Muito insuficiente	0-5	Não participa voluntariamente

Apêndices IX- Ficha de avaliação inicial Atletismo

Turma: 12 ^o 7 Professor: Michael Castro Data: 06-11-2017 Modalidade: Atletismo			
--	--	--	---

N ^o	Nome	Corrida de Estafetas			
		Realiza corrida com testemunho na mão de forma correta	Coordena a sua corrida com a do colega para a transmissão do testemunho	Transmissão do testemunho por cima ou por baixo na zona de transmissão	Receção do testemunho em corrida sem olhar para trás

Classificação	Escala 20 valores	Critérios de avaliação
Muito bom	18-20	Realiza todas as componentes
Bom	14-17	Realiza a maioria das componentes
Suficiente	10-13	Realiza as componentes
Insuficiente	6-9	Realiza, mas não respeita as componentes
Muito insuficiente	0-5	Não participa voluntariamente

Apêndices XI- Ficha de avaliação inicial Natação

Turma: 12º7 Professor: Michael Castro Data: 06-11-2017 Modalidade: Natação	
---	---

Nome Aluno	Técnicas de Nado			
	Costas	Bruços	Crol	Mariposa

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



CARATERIZAÇÃO DA TURMA

12^o07

Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias

Funchal, 12 de Outubro de 2017

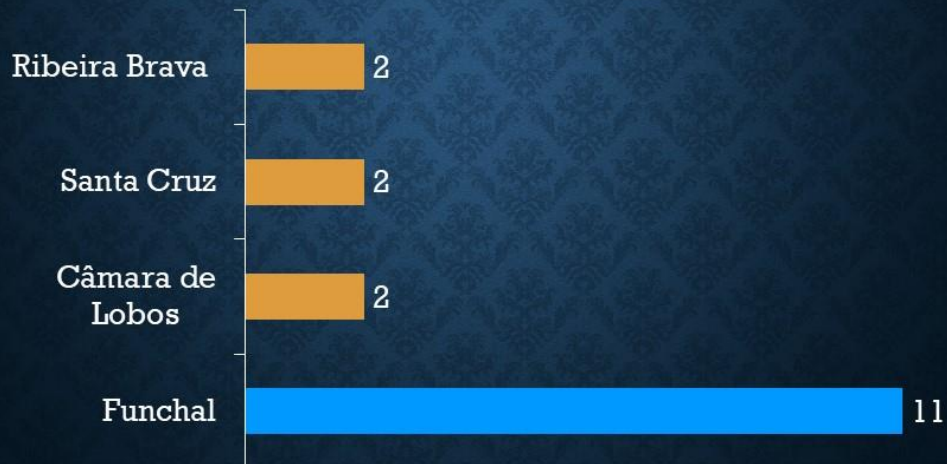
CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA

- Amostra constituída por 17 alunos, 12 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, com idades entre os 16 e os 18 anos, sendo a média de idades de 17 anos.



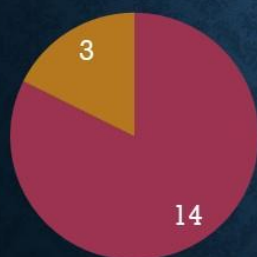
CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Distribuição por concelho:



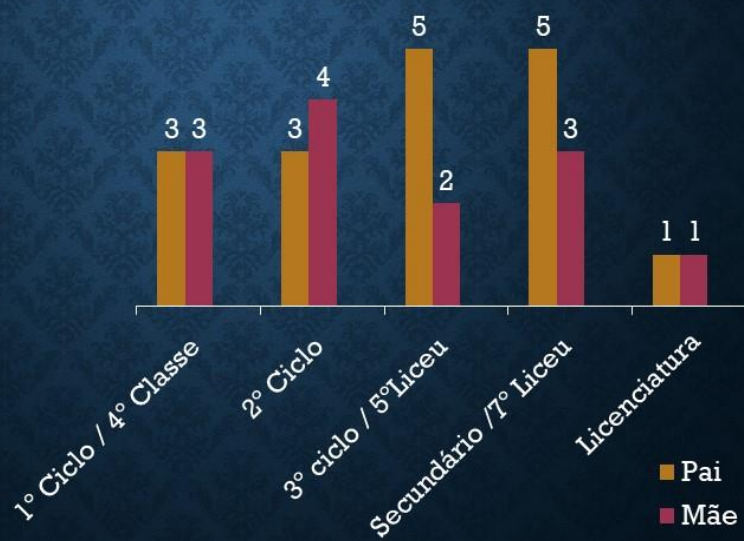
ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Grau parentesco:



■ Mãe ■ Pai

Habilitações literárias: Pai / Mãe



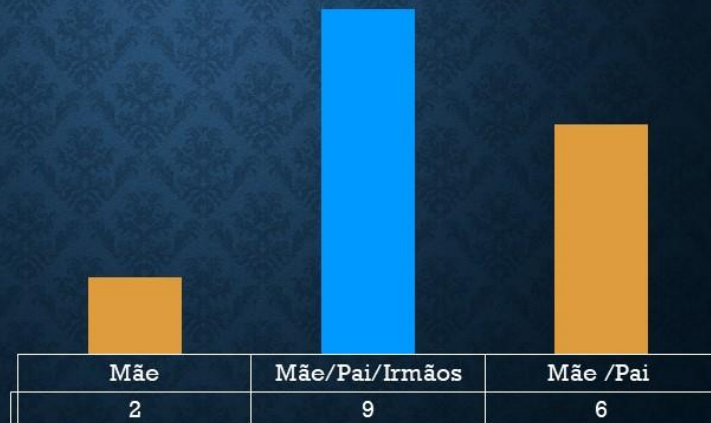
■ Pai
■ Mãe

AGREGADO FAMILIAR

P – Quantos irmãos tem?



P – Com quem vive?



PROBLEMAS DE SAÚDE

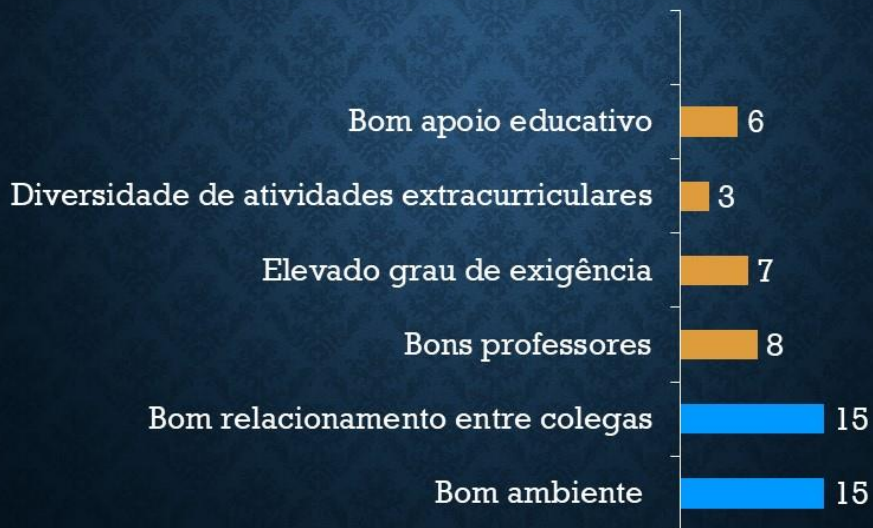
Problemas de saúde:

P – Tem problemas de saúde?

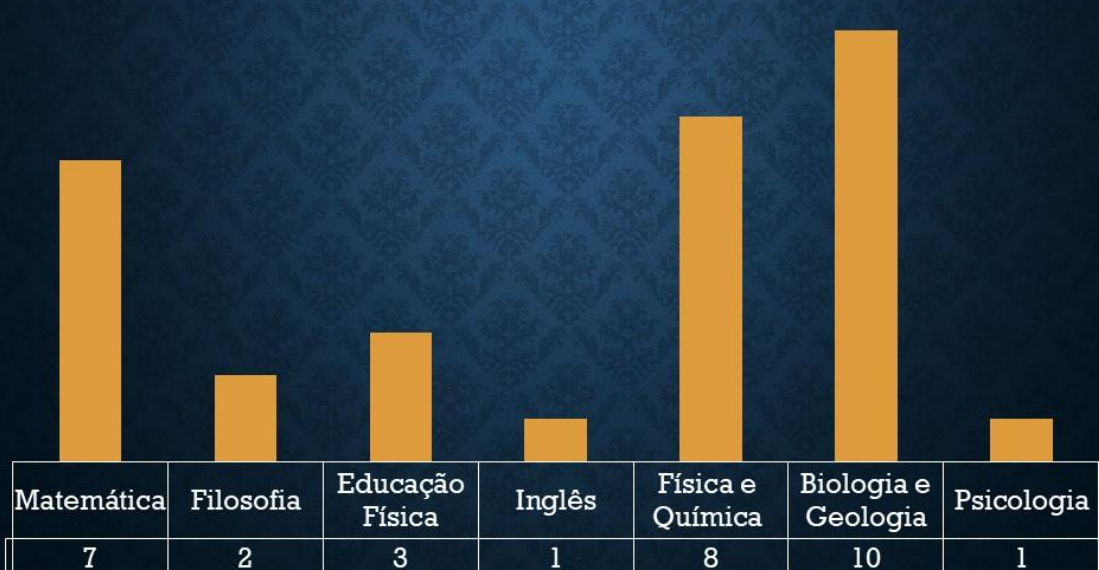


EXPECTATIVAS DOS ALUNOS

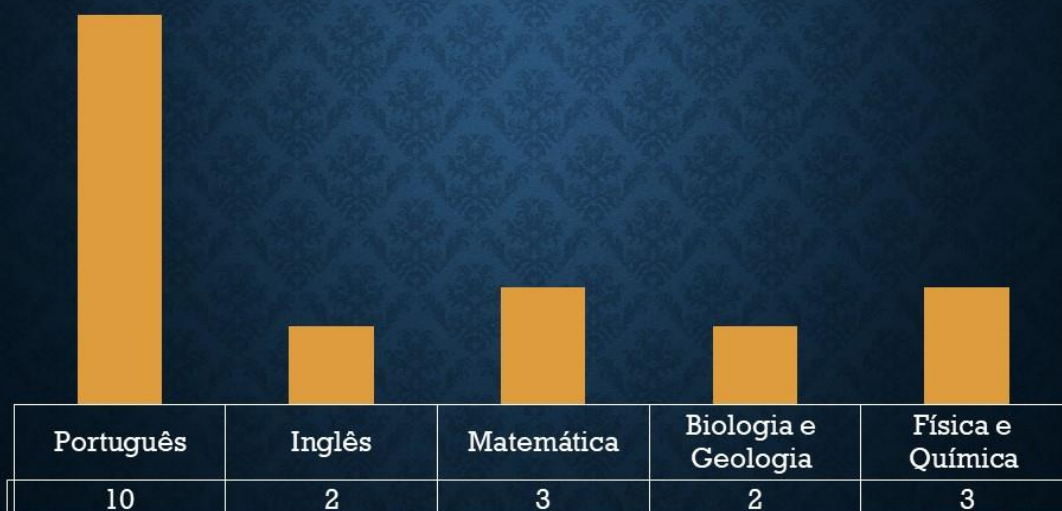
Expectativas relativas à escola / Opinião sobre a escola:



DISCIPLINAS PREFERIDAS



DISCIPLINAS EM QUE OS ALUNOS TÊM MAIOR DIFICULDADE



RAZÕES QUE DIFICULTAM A APRENDIZAGEM



OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES



REPETENTE / AÇÃO SOCIAL ESCOLAR

P - É repetente?



P - É beneficiário/a do SASE?



TRANSPORTE E TEMPO DE DESLOCAÇÃO ATÉ A ESCOLA

Modo de transporte:



Tempo de deslocação:



OPÇÕES VOCACIONAIS APÓS O 12º ANO



■ Prosseguir os estudos

PROFISSÃO DESEJADA PELOS ALUNOS

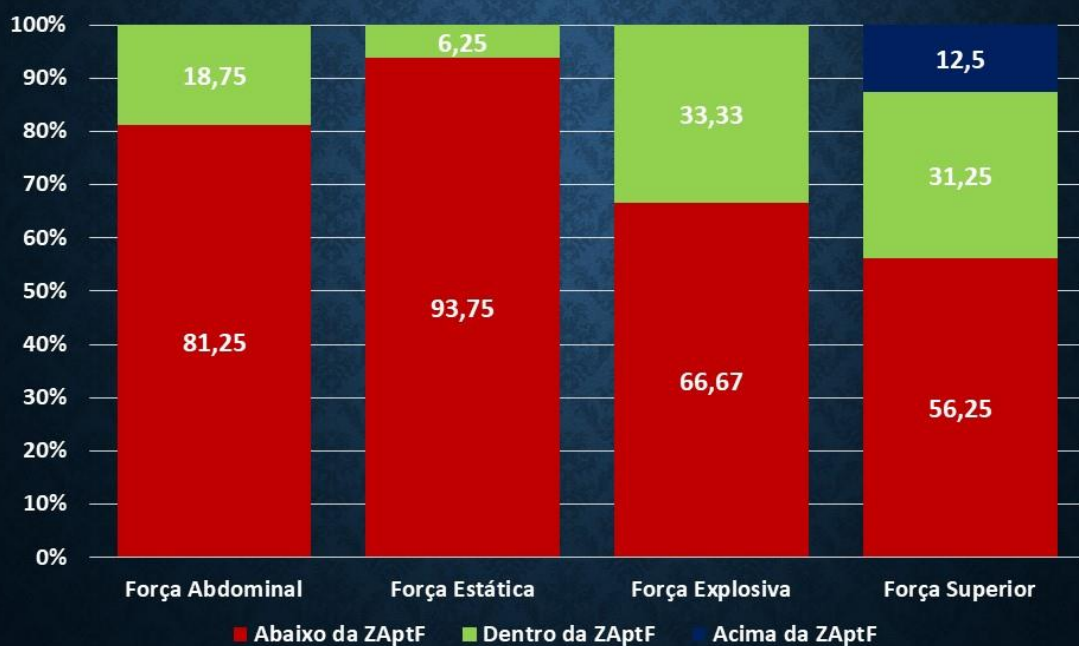


APTIDÃO FÍSICA E COGNITIVA

Composição corporal



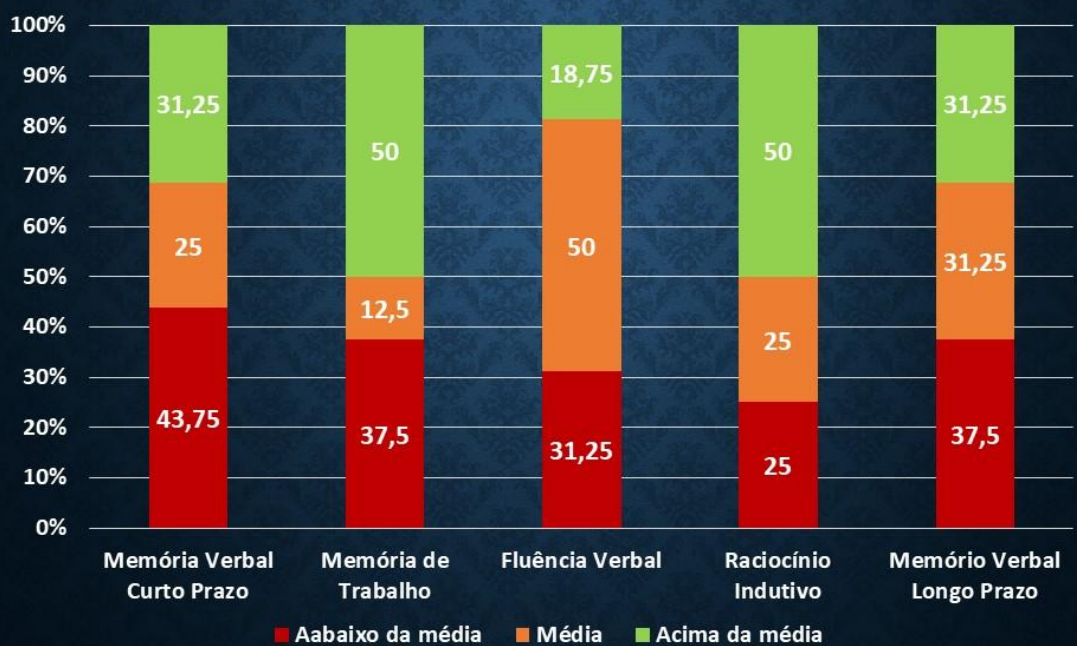
Força



Flexibilidade, Coordenação e Capacidade Aeróbica



Capacidade cognitiva





CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

12°07

Agradecemos a vossa atenção.

Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias

Funchal, 12 de Outubro de 2017

CONVITE

ORIENTAÇÃO

O Núcleo de Estágio de Educação Física da Escola Secundária Jaime Moniz,

Convida vossa excelência a participar na Atividade Extra curricular **“Orientação para Todos”**, no dia **27 de Abril**, no Parque Temático da Madeira* , Santana, entre as **14h00 e as 16h00**.

*A entrada terá um custo de 1€.


UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt



Apêndices XV- Extra curricular – Autorização Saída/ Seguro ESJM.



Ação de extensão curricular
Ano Letivo 2017 /2018

Excelentíssimo Senhor,
Presidente da direção executiva
Dr. Jorge Moreira de Sousa

Assunto: Informação sobre a Ação de extensão curricular

A atividade de extensão curricular é realizada no âmbito do estágio pedagógico, esta consiste na dinamização de uma prova de orientação pedestre no Parque de Santa Catarina no concelho do Funchal. Esta escolha teve o propósito de abrir o leque de opções de atividades que estes alunos possuem, para poderem dar continuidade à sua prática desportiva ao fim de doze anos de escolaridade.

Esta atividade tem como objetivos: promover a autonomia através da responsabilização do cumprimento de uma tarefa fora do espaço escolar, bem como promoção da dimensão sócio afetiva da comunidade escolar, uma vez que estando o ano letivo no seu término, esta é provavelmente uma das últimas oportunidades que terão para estarem todos reunidos, até porque muitos deles vão ingressar no ensino superior, onde se deslocarão para faculdades distintas, inclusive algumas fora do país.

Neste sentido, esta prova de orientação será realizada no próximo dia 27 de abril de 2018, onde terá início às 14 horas e terminará pelas 16 horas. Os alunos serão acompanhados pelos professores do núcleo de estágio.

Sem outro assunto de momento,

Atentamente, _____

Funchal, ____ de _____ de 2018



Pedido de Seguro para os alunos

Ano Letivo 2017 /2018

Venho por este meio solicitar a ativação do seguro para os alunos do CEF 61 com o intuito de participarem na ação extracurricular “Orientação para Todos”, que irá decorrer no parque Santa Catarina no dia 27 de abril das 14 horas às 16 horas.

Sem outro assunto de momento,

Atentamente, _____

Apêndices XVI- Extra curricular – Autorização Enc. Edu.



AUTORIZAÇÃO DE SAÍDA DA ESCOLA

Ano Letivo 2017/2018

Eu, _____
Encarregado de Educação do aluno _____ nº
_____ turma _____ ano _____ venho por este meio autorizar o meu educando a participar
na atividade extra curricular auto titulada de “orientação para todos” que irá se passar Parque
de Santa Catarina no dia 27 de Abril das 14 horas às 16 horas.

Funchal, _____ de _____ de 2018



AUTORIZAÇÃO DE SAÍDA DA ESCOLA

Apêndices XVII-Atividade Extra Curricular – Planeamento “Orientação para todos”



Orientação para Todos



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>Orientação para Todos</i>

Data: 27 de abril de 2018

Local: Parque de Santa Catarina

Programa/Horário

Hora	Designação	Obs
13:30	Ponto de encontro	Largo do liceu
13:35	Deslocação até ao parque	
14:00	Início da apresentação da prova	
14:30	Começo da prova	
15:30	Fim das provas	
15:45	Entrega de Certificados	
16:00	Fim da prova	
16:05	Regresso a Escola	

Informações complementares

1. Participantes

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

2. Referências Especiais

3. Vestuário

Deverão de fazer-se acompanhar de vestuário desportivo (Calções; sapatilhas, t-shirt)

4. Período de dúvidas

- Se os períodos não forem utilizados na sua totalidade, a organização da prova, poderá dar início ao evento/ competição.

5. Participação em competição

- Toda comunidade escolar
- Todos os participantes têm de possuir seguro escolar ou próprio.

6. Recursos Humanos

- Professores do núcleo de estágio da Escola Secundária Jaime Moniz
- Colega de trabalho

7. Recursos Materiais

- 20 Mapas; 25 Balizas; 25 Chips; 25 Caixas

8. Responsáveis pela competição

- Michael Castro

9. Organização

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

10. Tipo de prova

- Orientação Pedestre - simples

11. Informações pertinentes

- O objetivo passa por realizar um circuito de orientação dentro do parque de Santa Catarina, pois é uma zona de controle fácil, uma zona fechada e de fácil acesso.
- Equipas: As equipas poderão ser constituídas por professores, pais e alunos, de forma a dar a conhecer o parque santa catariana e potenciar o mesmo no meio do turismo/ambiente. O número máximo por equipa será de 3 elementos e o número mínimo será de 2 elementos.
- Partida: Na partida, cada praticante recebe um mapa onde estão marcados pequenos círculos que correspondem a pontos de controlo, materializados no terreno pelas "balizas" (prismas de cores laranja e branca), que estão acompanhadas de uma estação eletrónica (e/ou um pequeno picotado). Introduzindo o seu identificador (ou picotando o seu cartão de controlo) o praticante comprova a passagem por cada ponto.
- A prova deve de ser feita por ordem crescente.
- Ganha equipa que fizer o percurso no menor tempo possível e pela ordem correta.
- As saídas serão realizadas de minuto a minuto.

Os casos omissos serão tratados no local pela comissão organizadora

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

O Professor organizador:
Michael Castro

Apêndices XVIII- **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.

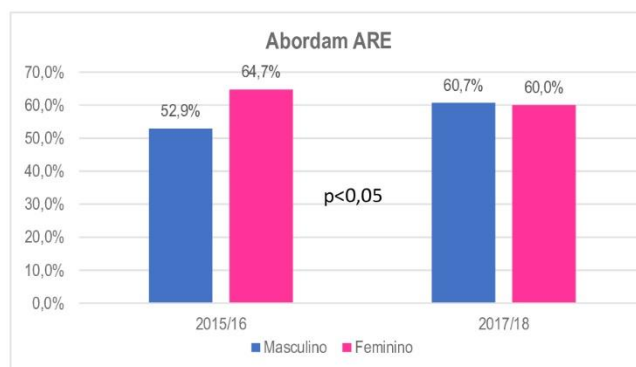


Gráfico 1. Professores de EF que abordam ARE nas aulas

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.

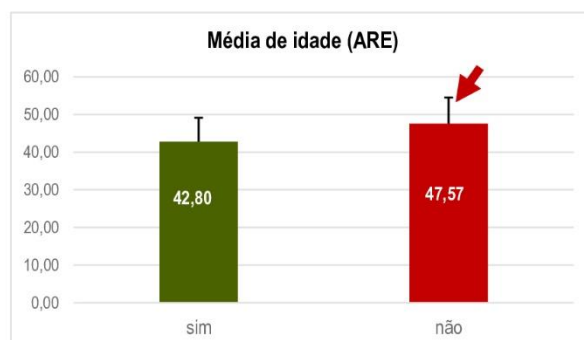


Gráfico 2. Média de idades dos professores e a abordagem das ARE

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 valoração educativa baixa a esta matéria de ensino, facto este que não encontra suporte, nem nas orientações curriculares, nem no PNEF. Ou seja, é uma valoração 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 perspetiva 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).

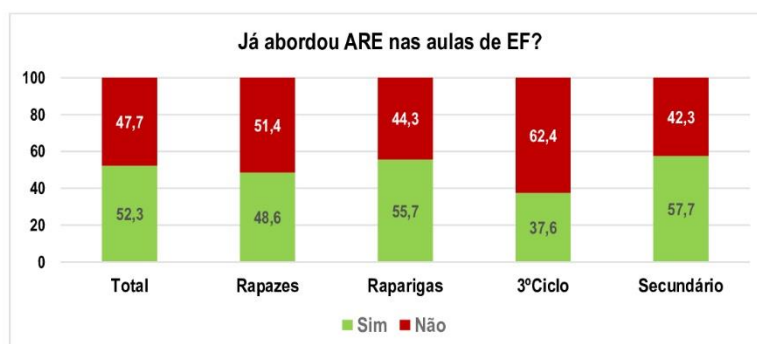


Gráfico 3 - Já Abordou ARE nas aulas de EF?

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.

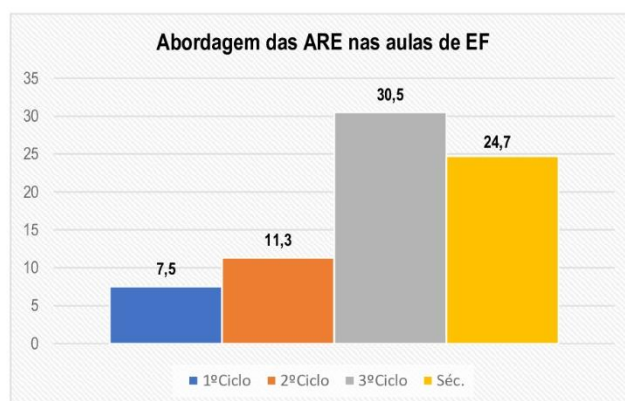


Gráfico 4 – Abordagem das ARE nas aulas de EF

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
Aprendi 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
Aprendi 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	3,06+1,34	2,78+1,74	3,22+1,32	0,171	0,003	0,744
Aprendi 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
Aprendi 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	0,003	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."

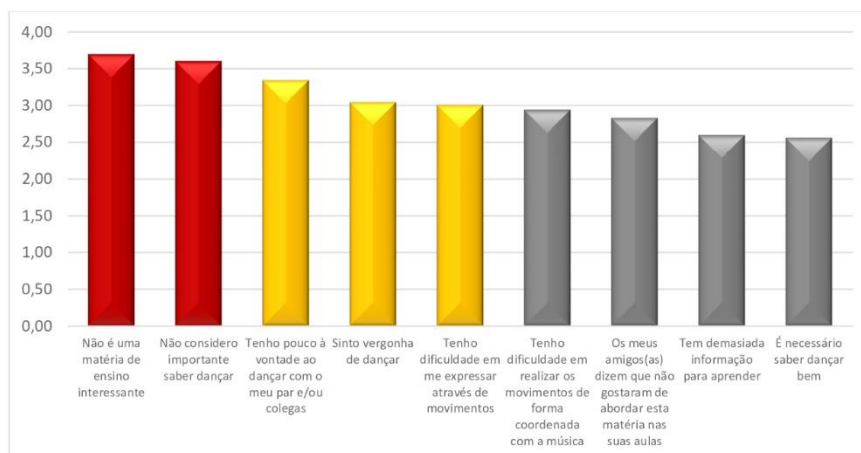


Gráfico 7 – Alunos que nunca abordaram e revelam não crer abordar

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 Vos (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 Vos, 2015)

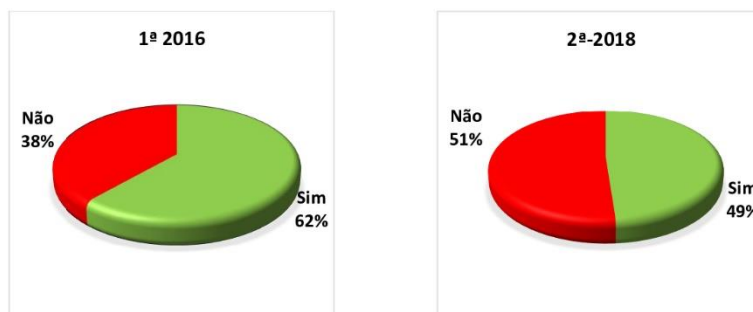


Gráfico 8 – Análise entre as duas fases

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.

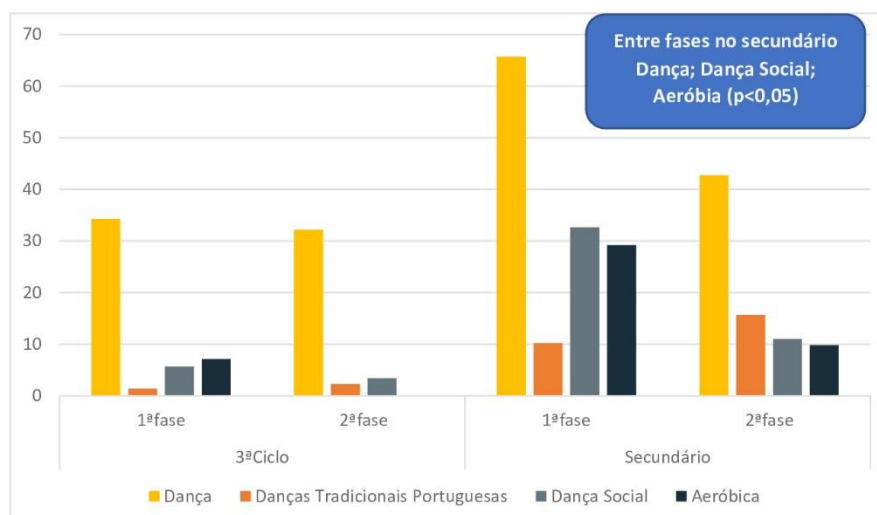


Gráfico 9 – Conteúdos das ARE abordados na EF (1ª2016 e 2ª2018)

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

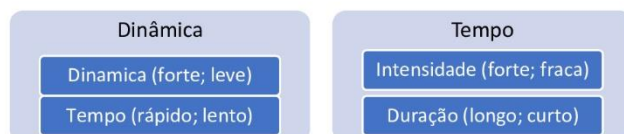
Propomos que o professor escolha um movimento básico, por exemplo o *andar*, e que o explore progressivamente no espaço, variando dimensões, planos, direções, níveis, linhas, estruturas no solo e o foco, de acordo com as sugestões apresentadas no quadro 5.

Quadro 5 – Espaço - Variáveis didáticas

Espaço	Próximo	Níveis	Inferior (sentado, deitado, de joelhos)
	Distante		Médio (em pé)
Dimensões	Pequena, Estreita	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	Estrutura no Solo	
	Diagonal direita	Espiral quadrada	
	Baixo, cima	Oitos	
		Foco	Variadas
			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 muita 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 planejar 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).

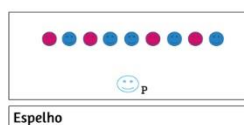


Figura 3 – Organização especial dos alunos

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		
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

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 continuidade 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

Apêndice XIX – Lista de Tarefa- Ação Científico Pedagógica Coletiva

TAREFAS	RESPONSÁVEL	COLABORADORES
Marcação salas de apoio e sala do senado	Professora Ana Luísa Correia	
Responsável pela acreditação da ação	Professor Lopes	Helder Joana Pinto
Definição de objetivos e conteúdos de cada módulo	Cada responsável cada módulo	grupo por 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	



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>

Apêndice XXI– Programa da Ação Científico Pedagógica Coletiva



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 Parciais** (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)





ABORDAGEM DAS ATIVIDADES RÍTMICAS EXPRESSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

**Os Alunos e as Atividades Rítmicas e
Expressivas**

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

ÍNDICE

- Objetivos
- Contextualização da temática
 - i. Compreender a vivência dos alunos nas ARE
 - ii. Analisar a receptividade dos alunos no processo de aprendizagem das ARE;
- Metodologia
- Apresentação e discussão dos resultados
- Considerações finais



OBJETIVOS

- **Objetivos Gerais**
 - Analisar a receptividade das ARE no currículo Formal e Real
- **Objetivos específicos**
 1. Compreender a vivência dos alunos nas ARE
 2. Analisar a receptividade dos alunos no processo de aprendizagem das ARE;



OS ALUNOS E AS ARE





CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA



COMPREENDER A VIVÊNCIA DOS ALUNOS NAS ARE

Pela identificação com essas danças

A maioria dos alunos do sexo masculino mostra ter preconceito

A formação de professores que atuam na área de dança

Vários níveis de proficiência dos alunos

No contexto familiar/ social

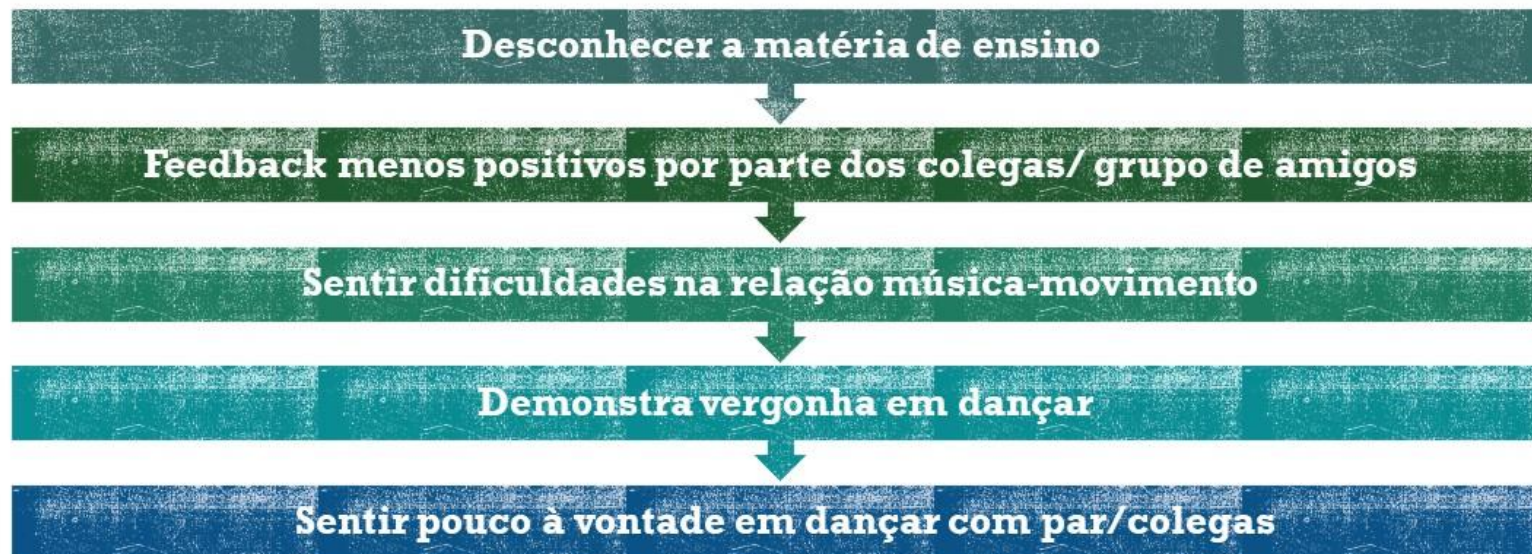


3

4

6

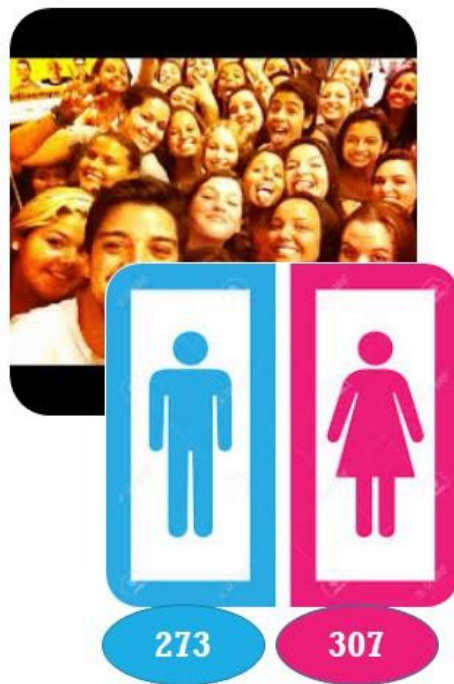
RECETIVIDADE DOS ALUNOS PARA A APRENDIZAGEM DAS ARE



ENQUADRAMENTO DO ESTUDO



METODOLOGIA



The image shows a questionnaire form titled "Preencha o Questionário" with a green pencil graphic. The form includes several sections with checkboxes and tables for data collection. The first section asks for gender (Masculino/Feminino) and age (18-24, 25-34, 35-44, 45-54, 55+). The second section asks for marital status (Solteiro, Casado, Divorciado, Viúvo). The third section asks for the number of children (0, 1, 2, 3, 4, 5+). The fourth section asks for the number of siblings (0, 1, 2, 3, 4, 5+). The fifth section asks for the number of siblings (0, 1, 2, 3, 4, 5+). The sixth section asks for the number of siblings (0, 1, 2, 3, 4, 5+).



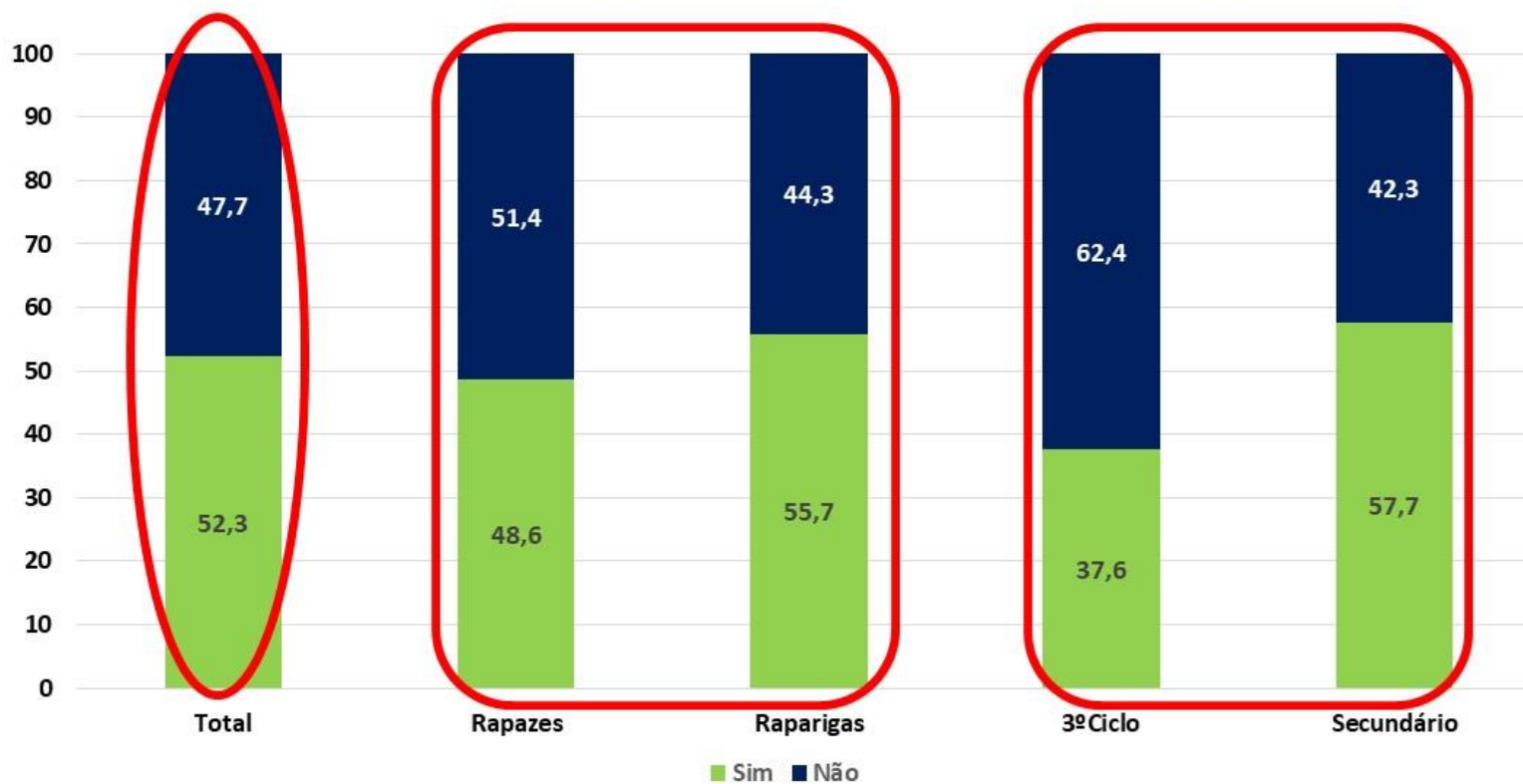
The IBM SPSS logo is displayed in a red rounded rectangle. Below it, a white rounded rectangle lists the following descriptive analysis techniques:

- Análise descritiva:**
- 1. Frequência
- 2. Média
- 3. Desvio padrão
- 4. Máximo e mínimo
- 5. Qui-Quadrado
- 6. Anova Multivariada

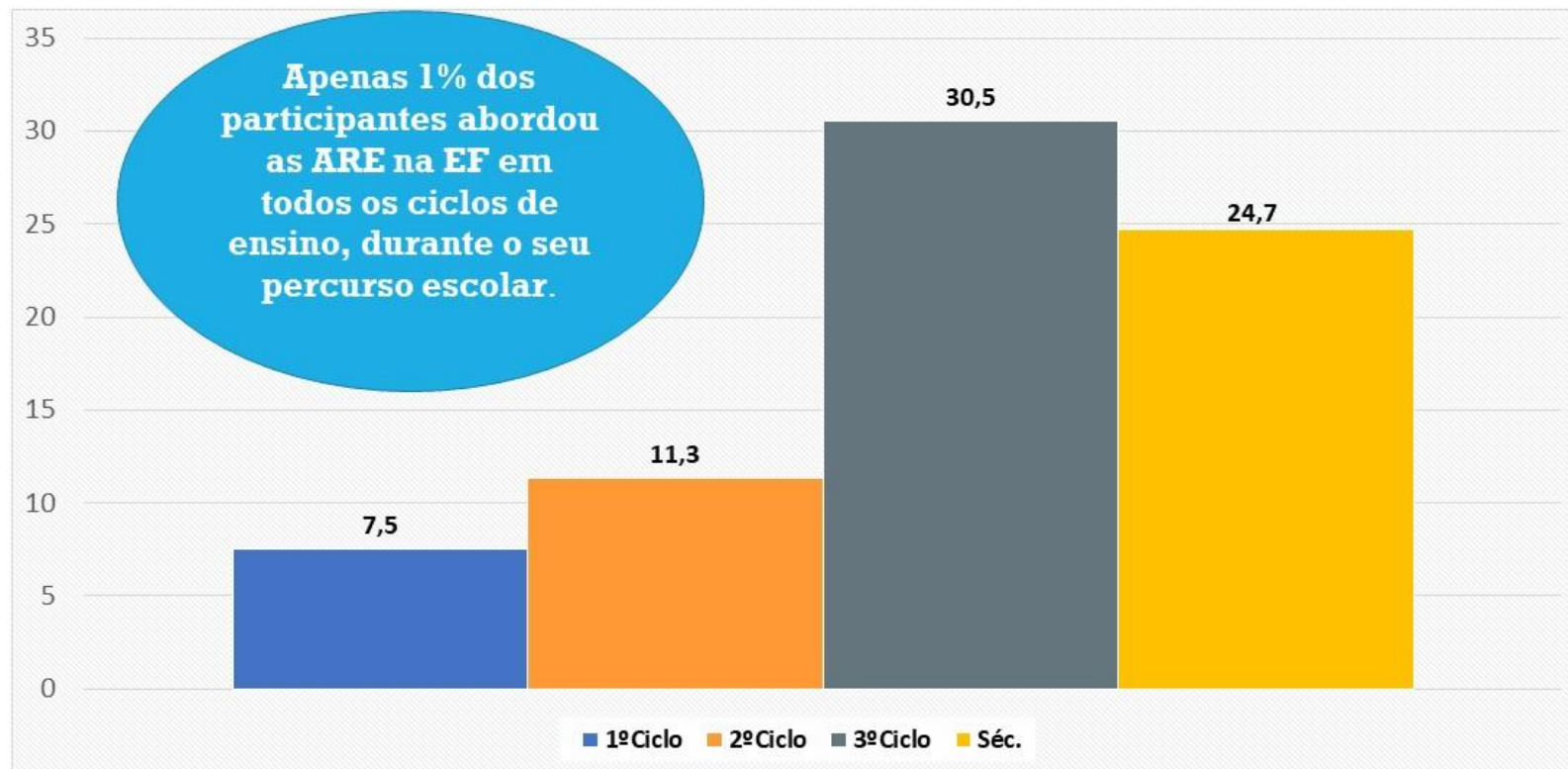
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS



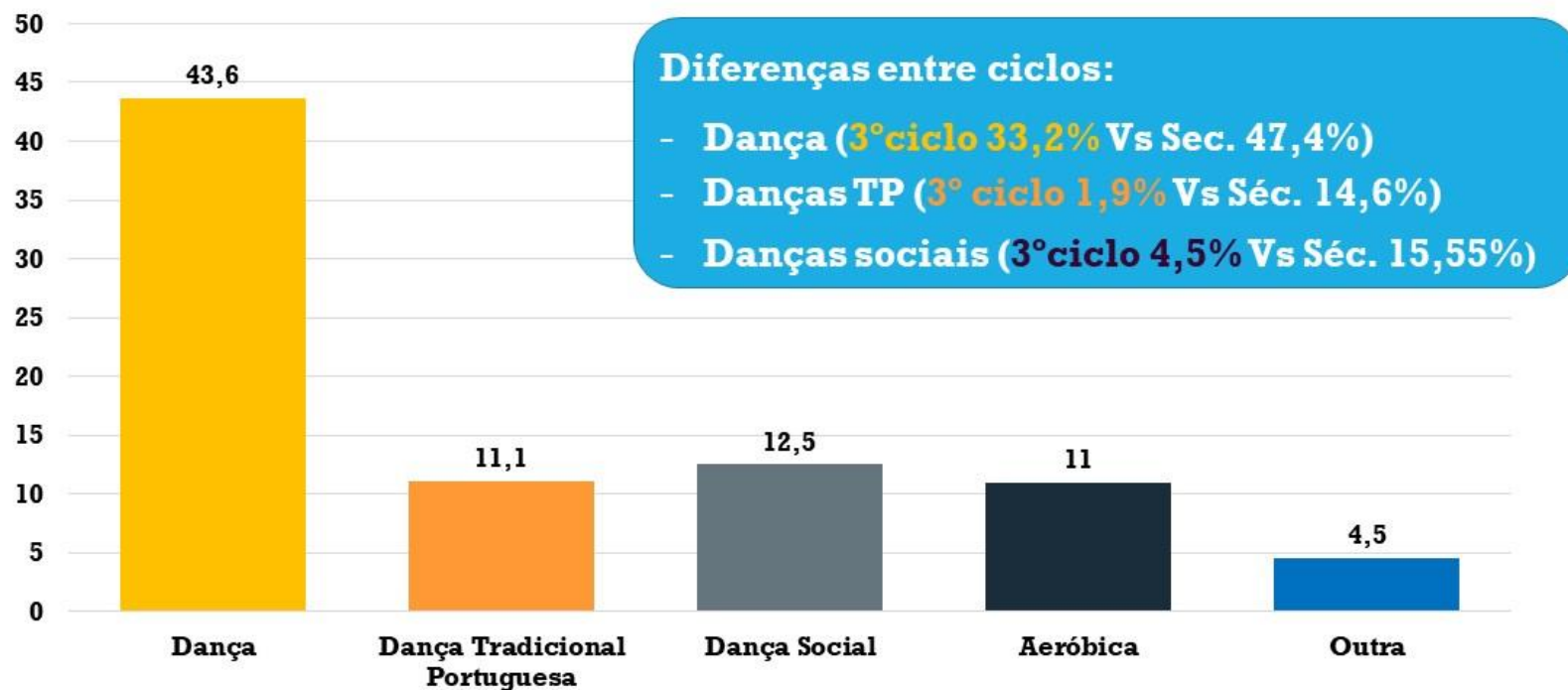
JÁ ABORDOU ARE NAS AULAS DE EF?



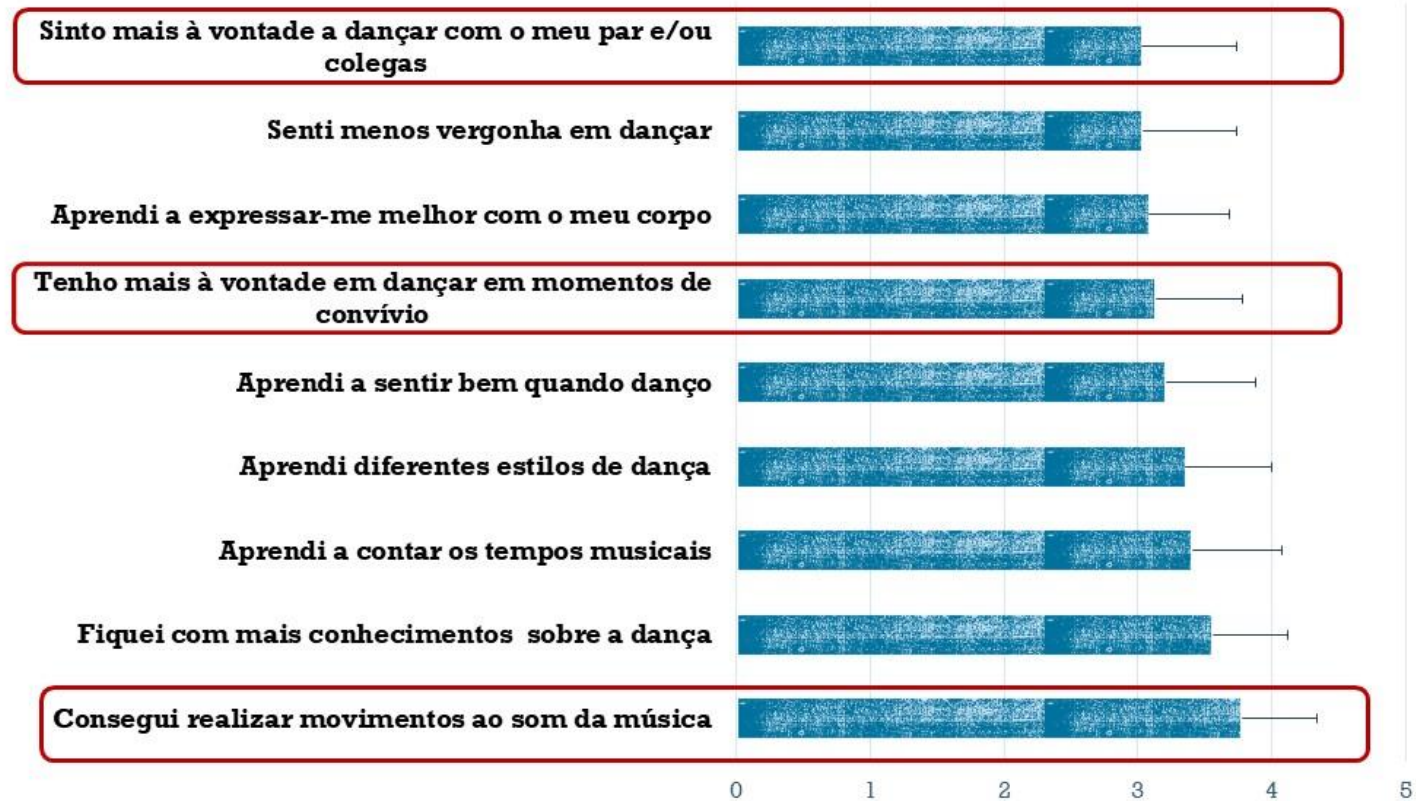
ABORDAGEM DAS ARE NAS AULAS DE EF



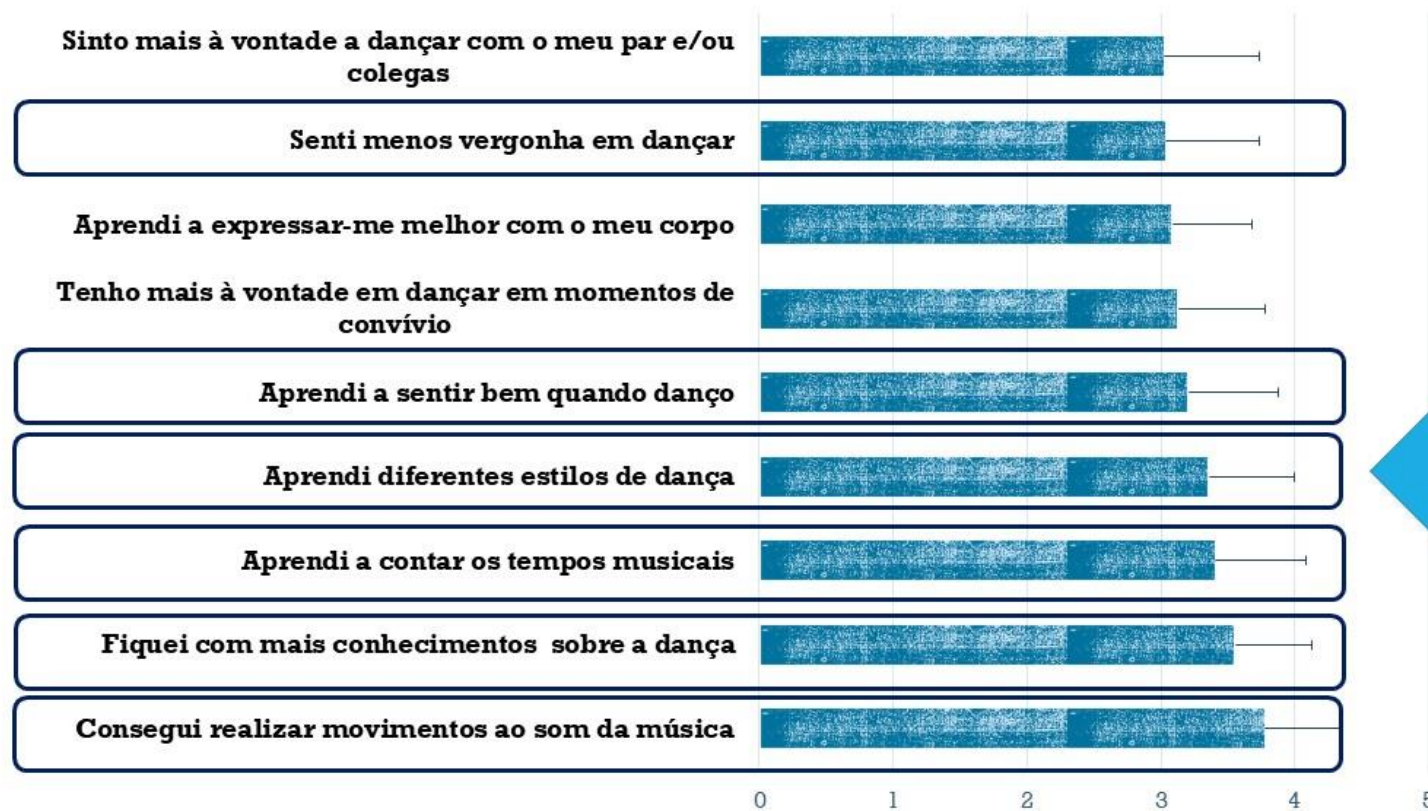
CONTEÚDOS DE ARE ABORDADOS



CONHECIMENTOS E COMPETÊNCIAS



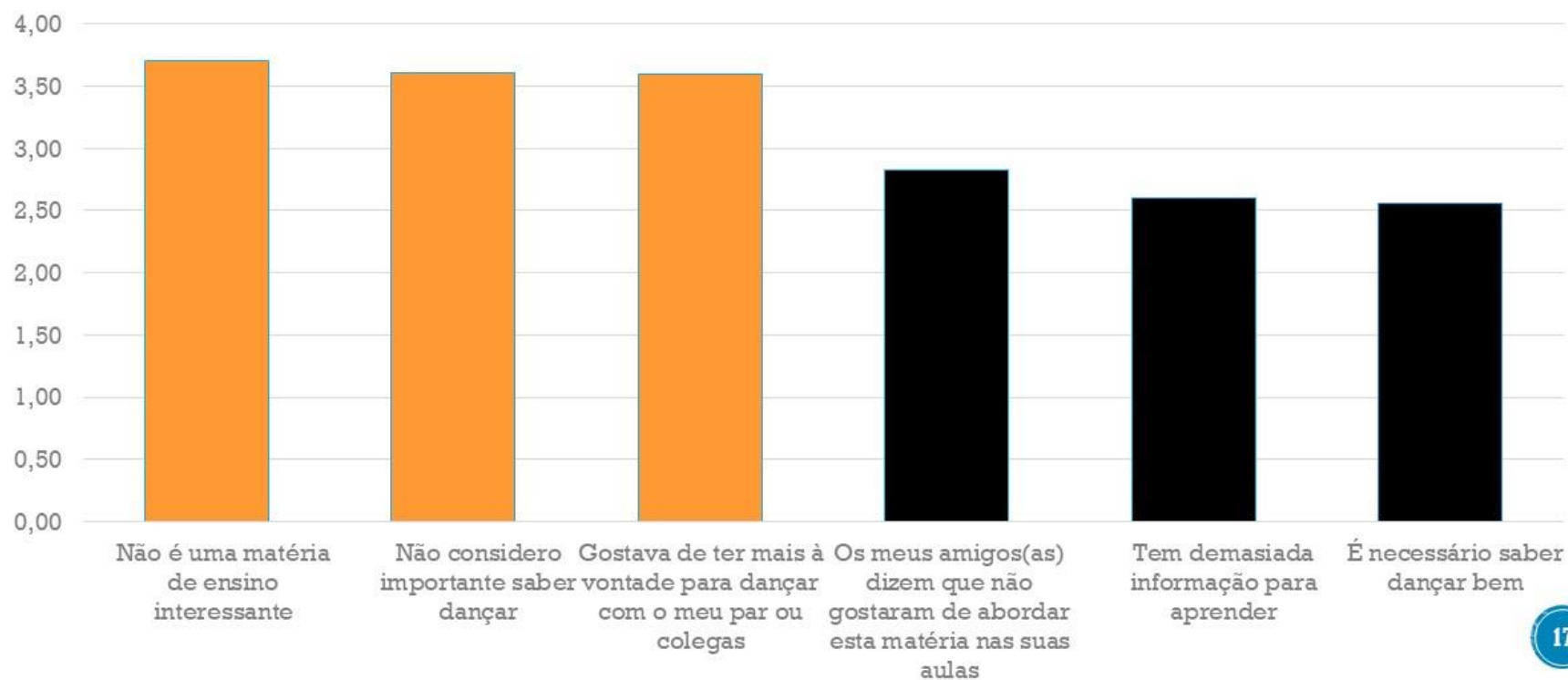
CONHECIMENTOS E COMPETÊNCIAS



RELATIVAMENTE AOS ALUNOS QUE NÃO ABORDARAM A RE MAS GOSTARIAM REFEREM :

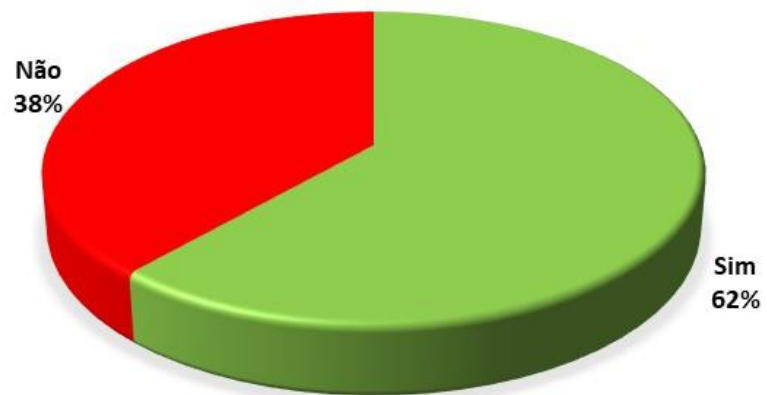
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
É uma matéria de ensino interessante	1,00	5,00	4,18	0,83
Queria aprender a contar os tempos musicais	1,00	5,00	2,90	1,24
Gostava de ter mais conhecimentos sobre dança	1,00	5,00	3,83	1,00
Gostava de expressar-me melhor através de movimentos	1,00	5,00	3,89	0,99
Gostava 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

PARTICIPANTES QUE NÃO ABORDARAM E REVELARAM NÃO QUEREM ABORDAR



EM MODO DE CONCLUSÃO: ANALISE DOS DADOS ENTRE AS DUAS FASES

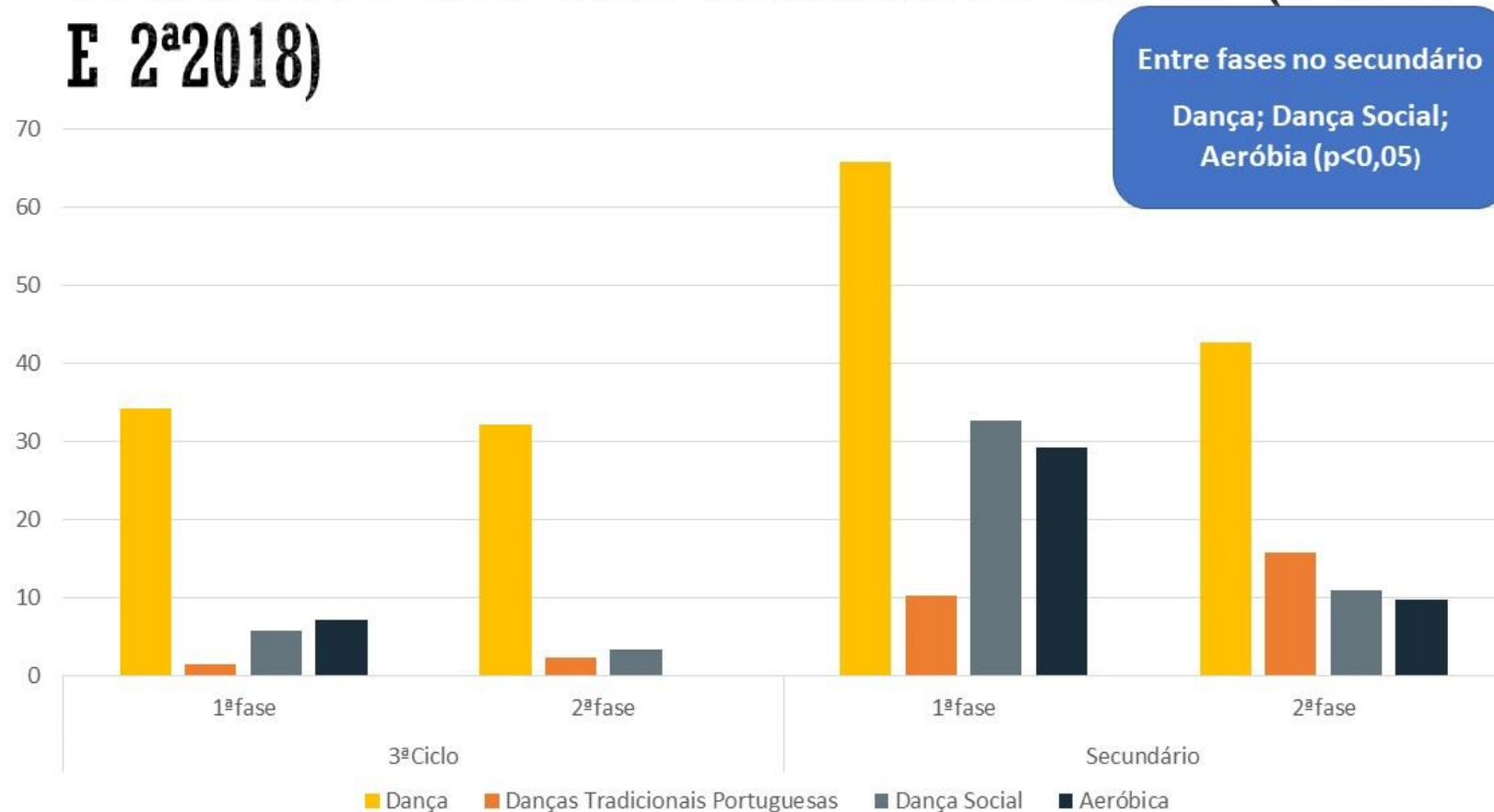
1ª 2016



2ª-2018



CONTEÚDOS DAS ARE ABORDADOS NA EF (1ª2016 E 2ª2018)



CONSIDERAÇÕES FINAIS

- Com este estudo, foi possível identificar pontos de interesses na ARE (dança). Desta forma, poderemos intervir mais oportunamente no sentido de transformar a dança numa ferramenta auxiliadora na Educação Física escolar, proporcionando benefícios ao estado biopsicossocial do aluno, trazendo conhecimentos importantes para a vida.
- O dançar pode possibilitar aos alunos novas experiências corporais, instigando os alunos a questionar os conceitos/preconceitos estabelecidos sobre o *Corpo que Dança* devendo, para isso, ser desenvolvida desde o ensino pré-escolar e básico, motivando o aluno para a sua prática durante o seu percurso escolar.
- A Educação Física ao propiciar o *Dançar* contribui para ampliar o rol de vivências e experiências corporais, motoras, históricas, sensíveis e estéticas aos alunos, abrindo possibilidades para que os mesmos possam ser mais produtores de uma cultura do que apenas consumidores da mesma.



AGRADEÇO A VOSSA ATENÇÃO

Professor estagiário: Diogo Pita



Apêndice XXII – Questionário- ACPC/ACPI

Núcleo de Estágio de Educação Física 2017/2018
Professores Estagiários Diogo Pita & Michael Castro

Ação Científico-Pedagógica

Questionário – Atividades Rítmicas Expressivas - Dança nas aulas de Educação Física

Gênero: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>	Idade: _____	Ano/Turma: _____	Área de estudo: _____
---	--------------	------------------	-----------------------

1. Ao longo do seu percurso de escolaridade nas aulas de Educação Física, alguma vez abordou a matéria de ensino de Atividades Rítmicas e Expressivas - Dança?

Sim Não (Passe para a pergunta 3)

- 1.1. Se respondeu positivamente, indique que conteúdos abordou?

Dança Aeróbica
 Danças tradicionais portuguesas
 Danças sociais Outras: _____

- 1.2. Diga-nos em que ano(s) de escolaridade e número de horas despendidas.

1º Ciclo (horas)	2º Ciclo (horas)	3º Ciclo (horas)	Secundário (horas)
<input type="checkbox"/> 1º ano _____	<input type="checkbox"/> 5º ano _____	<input type="checkbox"/> 7º ano _____	<input type="checkbox"/> 10º ano _____
<input type="checkbox"/> 2º ano _____	<input type="checkbox"/> 6º ano _____	<input type="checkbox"/> 8º ano _____	<input type="checkbox"/> 11º ano _____
<input type="checkbox"/> 3º ano _____		<input type="checkbox"/> 9º ano _____	<input type="checkbox"/> 12º ano _____
<input type="checkbox"/> 4º ano _____			

2. Se teve Atividades Rítmicas e Expressivas - Dança nas aulas de Educação Física:

- 2.1. Diga-nos o que achou das aulas que teve, preenchendo de acordo com a escala de 1 a 5, em que:

1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo; 3 = Nem concordo nem discordo; 4 = Concordo; 5 = Concordo totalmente.

	1	2	3	4	5
Aprendi a contar os tempos musicais					
Fiquei com mais conhecimentos sobre dança					
Aprendi diferentes estilos de dança					
Consegui realizar movimentos ao som da música					
Senti menos vergonha em dançar					
Aprendi a sentir bem quando danço					
Aprendi a expressar-me melhor com o meu corpo					
Sinto mais à vontade a dançar com o meu par e/ou colegas					
Tenho mais à vontade em dançar em momentos de convívio					

Outros: _____

- 2.2. Diga-nos o que gostaria de aprender ou aprofundar com a matéria de Atividades Rítmicas Expressivas - Dança, preenchendo de acordo com a escala de 1 a 5, em que:

1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo; 3 = Nem concordo nem discordo; 4 = Concordo; 5 = Concordo totalmente.

	1	2	3	4	5
Ter mais conhecimentos sobre dança					
Aprender diferentes estilos de dança					
Aprender a contar os tempos musicais					
Conseguir realizar movimentos ao som da música					
Sentir menos vergonha em dançar					
Aprender a expressar-me melhor com o meu corpo					
Aprender a me divertir quando danço					
Sentir mais à vontade a dançar com o meu par e/ou colegas					
Ter mais à vontade em dançar em momentos de convívio					

Outros: _____

Núcleo de Estágio de Educação Física 2017/2018
Professores Estagiários Diogo Pita & Michael Castro

3. Se nunca abordou as Atividades Rítmicas e Expressivas – Dança nas aulas de Educação Física, gostava de ter essa experiência?
Sim Não (Passe para a pergunta 3.2)

- 3.1. Se gostava de abordar esta matéria, indique-nos os motivos, preenchendo de acordo com a escala de 1 a 5, em que:
1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo; 3 = Nem concordo nem discordo; 4 = Concordo; 5 = Concordo totalmente.

	1	2	3	4	5
É uma matéria de ensino interessante					
Queria aprender a contar os tempos musicais					
Gostava de ter mais conhecimentos sobre dança					
Gostava de expressar-me melhor através de movimentos					
Gostava de saber dançar diferentes estilos de dança					
Queria saber realizar movimentos ao som da música					
Gostava de dançar em eventos sociais					
Dançar deixa-me bem-disposto(a)					
Gostava de ter mais à vontade para dançar com o meu par ou colegas					

- 3.2. Se não gostava de ter Atividades Rítmicas e Expressivas, indique-nos por que motivos, preenchendo de acordo com a escala de 1 a 5, em que:

1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo; 3 = Nem concordo nem discordo; 4 = Concordo; 5 = Concordo totalmente.

	1	2	3	4	5
Não é uma matéria de ensino interessante					
Os meus amigos(as) dizem que não gostaram de abordar esta matéria nas suas aulas					
Tem demasiada informação para aprender					
É necessário saber dançar bem					
Tenho dificuldade em realizar os movimentos de forma coordenada com a música					
Sinto vergonha de dançar					
Tenho dificuldade em me expressar através de movimentos					
Tenho pouco à vontade ao dançar com o meu par e/ou colegas					
Não considero importante saber dançar					

Outros: _____

Agradecemos a sua colaboração.

Apêndice XXIV – Artigo da Ação Científico Pedagógica Individual



Faculdades de Ciências Sociais
Departamento de Educação Física e Desporto

Os Alunos e as Atividades Rítmicas e Expressivas Students and Rhythmic and Expressive Activities

Michael Castro¹, Ana Luísa Correia¹, Ana Rodrigues¹, Maria Luísa Carvalho², Ana Rodrigues¹.

¹ Universidade da Madeira; ² Escola Secundária Jaime Moniz

Castro, M.¹Correia, A.L.¹, Carvalho, M.L.², Rodrigues, A.¹.

1 Universidade da Madeira, 2 Escola Secundária Jaime Moniz
Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Educação Física e Desporto
Campus Universitário da Penteada
9020-105 Funchal, Portugal

Autor Correspondente:
Michael Castro
Correio Eletrónico: michaelcastro_19@hotmail.com

Funchal, 30 de março de 2018

Resumo

Apesar do seu rico valor educativo ser sobejamente reconhecido, há indicações de que muitos profissionais de ensino da área da Educação Física ignoram as suas potencialidades e não lecionam esta matéria nas suas aulas, numa clara contradição com as orientações curriculares que se encontram bem expressas no PNEF. Conscientes desta realidade, procurámos compreender a vivência e analisar a receptividade dos alunos de 10º Ano à matéria de ensino de Atividades Rítmicas Expressivas (ARE) na Disciplina de Educação Física, na Escola Secundária Jaime Moniz (ESJM).

Como instrumento de recolha de dados, utilizámos um questionário adaptado de Brito et al. (2016). A amostra foi composta por 268 sujeitos, 133 sujeitos do sexo masculino e 135 sujeitos do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 14 e os 19 anos, estudantes do 10º ano de escolaridade da ESJM.

Verificámos existir uma lacuna na formação dos alunos, pois só metade destes tiveram vivências nas ARE e de forma não regular. Dos conteúdos das ARE abordados, a Dança foi a mais referenciada comparativamente as outras danças. De um modo geral, apurámos não existir diferenças estatisticamente significativas nas motivações apresentadas por rapazes e raparigas, o que pode evidenciar uma diminuição no preconceito associado ao género, ainda existente nas ARE.

Existem alunos que nunca abordaram Dança e mostram interesse em saber dançar diferentes tipos de Dança enquanto que outros preferem não passar pela experiência das ARE, revelando algum desinteresse, dificuldade ou receio associado ao preconceito.

Palavras Chave: Dança; Escola; Alunos; Motivação; Resistência

Students and Rhythmic and Expressive Activities

Abstract

Although its rich educational value is widely recognized, there are indications that many PE teachers ignore their potential and do not teach this in their classes, in clear contradiction with the curriculum guidelines that are well expressed in the PNEF . Aware of this reality, we tried to understand the experience and analyze the receptivity of 10th year students to the subject of Teaching Expressive Rhythmic Activities (AER) in the Physical Education Discipline, Jaime Moniz Secondary School (ESJM).

The collection instrument, we used a questionnaire adapted from Brito et al. (2016). The sample consisted of 268 subjects, 133 male subjects and 135 female subjects, aged between 14 and 19, students of the 10th year of ESJM schooling.

We found that there was a gap in the training of students, since only half of them had experiences in the ARE and in an unregulated way. Of the contents of the AREs approached, the Dance was the most referenced compared to the others. In general, we verified that there are no statistically significant differences in the motivations presented by boys and girls, which may show a decrease in prejudice associated with gender, still existing in the AREs.

There are students who have never approached Dance and show an interest in knowing how to dance different types of Dance while others prefer not to experience the AER, revealing some disinterest, difficulty or fear associated with prejudice.

Keywords: Dance; School; Students; Motivation; Resistance

I) INTRODUÇÃO

A matéria de ensino “dança” surge com sendo uma matéria nuclear nos currículos nacionais desde do ensino básico até ao ensino secundário. Assim sendo, e em conjunto com as atividades desportivas, a dança visa dar ao educando uma evolução física e completa do sujeito, pois planeiam trabalhar as habilidades condicionantes e coordenativas elementares ao movimento (Lacerda & Gonçalves, 2009)

Marques (2007) menciona que há uma desconsideração na abordagem da matéria de dança na escola e como tal, esta pode ser estimulada pela presença de uma tendência tecnicista e racionalista, que menospreza o ensino das competências artísticas e expressivas dos alunos.

O uso da dança na evolução do aluno tem vindo a ser reconhecida por parte dos pesquisadores, uma vez que esta matéria de ensino proporciona um conjunto de experiências artísticas, criativas e educacionais significativas e específicas, contribuindo para a melhoria do clima social e pessoal dos alunos.

O presente trabalho tem como finalidade compreender a vivência e analisar a recetividade dos alunos de 10º Ano à matéria de ensino de Atividades Rítmicas Expressivas (ARE) na Escola Secundária Jaime Moniz (ESJM).

II) DESENVOLVIMENTO

Dança no contexto escolar

A dança no contexto escolar, visa compreender o progresso não apenas das competências motoras das crianças e adolescentes, como das suas aptidões imaginativas e criativas, onde o corpo exterioriza emoções que são repartidas com outros alunos. (Fernandes; 2009)

Na escola, o ensino da Dança deve de ser motivante e criativo e dinâmico. Neste sentido, o docente deve de ser capaz de dar resposta ao potencial do aluno, potencializando assim, a sua evolução natural, rentabilizando a sua criatividade. (Fernandes, 2009)

A vivência dos alunos nas ARE

Segundo Feitosa & Pinto (2016), os grandes motivos pela falta de vivências dos alunos são: a falta de qualificação dos docentes, a ausência de um espaço apropriado, a falta do à-vontade em lecionar dança e o nível de preconceito geral e por gênero.

A recetividade dos alunos nas ARE

Segundo Silva (2004) e Hass, et al. (2011) os alunos ao abordarem esta disciplina até costuma ter uma boa reação, no entanto por alguns alunos existe resistências por terem alguns preconceitos, particularmente com o seu corpo. Alguns desses motivos são: desconhecer esta matéria de ensino, pouco à vontade de dançar, o fato de existir aquela ideia de que as ARE são uma matéria de ensino “afeminado”, e por ser uma matéria de ensino rejeitada pela grande maioria da sociedade e família.

III) PROBLEMA

Verificamos existir muitas dificuldades que levam os docentes não quererem abordar determinadas matérias de ensino, limitando assim as vivências dos discentes, bem como limitando o desenvolvimento das certas competências específicas dessas matérias de ensino. E como tal temos verificado que o sistema educacional atual não tem dado relevância a matéria de ensino de dança. No seguimento da ideia anterior, podemos afirmar que as ARE constituem o leque de matérias que não são abordadas por grande parte dos alunos, pelos mais variados motivos.

Objetivos

- **Objetivos Gerais**
- Analisar a recetividade das ARE na ESJM
- **Objetivos específicos**
- Compreender a vivência dos alunos nas ARE ESJM;
- Analisar a recetividade dos alunos no processo de aprendizagem das ARE na ESJM

Metodologia

Amostra

No presente estudo foram avaliados 268 sujeitos 133 sujeitos do sexo masculino e 135 sujeitos do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 14 e os 19 ($15,51 \pm 0,79$ anos), estudantes do 10º ano de escolaridade da Escola Secundária Jaime Moniz.

Instrumento

A nível do instrumento, utilizamos um questionário direcionado para os alunos e que tem como objetivo perceber e verificar o nível e aprendizagem das ARE, por parte dos alunos da Escola Secundária Jaime Moniz.

O questionário dos alunos centrar-se-á em questões sobre o nível de aprendizagem das ARE nas aulas de Educação Física, procurando compreender o que sentem os alunos que vivenciaram esta matéria de ensino nas suas aulas e se, em anos posteriores gostariam de voltar à abordar as ARE, bem como procurar saber se os alunos que não vivenciaram esta matéria de ensino, gostariam de a ter e por que motivos.

Procedimentos Estatísticos

Os questionários foram validados após a realização de um pré-teste, a 10 alunos da Escola Secundária Jaime Moniz e a 5 alunos que estão a realizar o estágio pedagógico, e pelo facto de serem de diferentes anos do ensino e por termos maior proximidade com as mesmas, pelo facto de sermos responsáveis por quatro turmas, na mesma escola.

Na elaboração deste pré-teste examinaremos prováveis complexidades que possam existir no preenchimento do questionário, averiguaremos a conveniência e transparência das questões colocadas assim como o tempo necessário para a execução do questionário. Os dados serão ainda tratados no SPSS 24, nomeadamente análise descritiva (frequência, média, desvio padrão, máximo e mínimo); Qui-Quadrado; Teste T-Student. Iremos ainda trabalhar com um nível de significância adotado 5%.

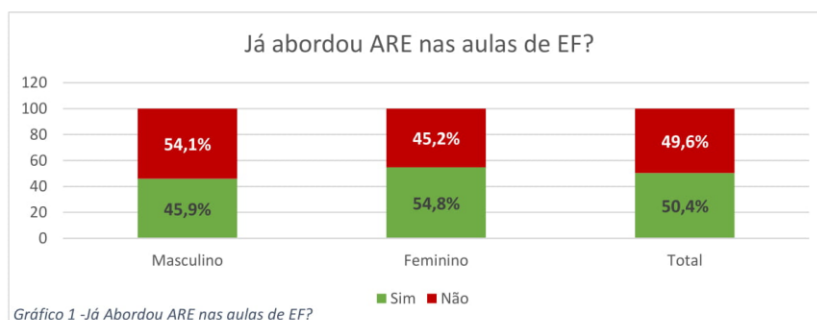
IV) Apresentação e Discussão dos Resultados

Verifica-se que no gráfico 1, do total dos alunos inquiridos do 10º ano de escolaridade 50,4% refere já ter abordado as ARE e 49,6% nunca ter abordado estes conteúdos no âmbito da Educação Física.

Realizando uma confrontação com os dados reunidos por Castro em 2007, verificamos existir um aumento do número de aluno a abordar ARE, de 35,5% para os 50,4%, o que poderá ser um indicador positivo, pois permite verificar que existem cada vez mais alunos a vivenciarem aulas de Dança. Noutro estudo realizado por Matos em 2004 a alunos do 2º ciclo e 3º ciclo, denotamos que cerca de 84% dos alunos referiam já ter experimentado ARE.

Numa comparação entre géneros, dentamos não existir diferenças estatisticamente significativas na abordagem da matéria de ARE entre géneros (45,9% no sexo masculino vs 54,8% no sexo feminino).

Estes dados vão ao encontro de um estudo realizado por Veras et al. (2015), a um universo de 400 alunos com idades entre os 8 e os 21 anos. Nos dados obtidos podemos averiguar existir uma predominância do sexo feminino nas aulas de danças. Na maioria das vezes verificamos que há uma certa oposição por parte do sexo masculino à dança.



Numa análise ao percurso escolar, verifica-se que é nos ciclos de ensino mais elevados 3º ciclo (49,7%) e secundário (33,3%) que os alunos reportam em maior número ter abordado as ARE nas aulas de EF (gráfico 2). Nos dados referidos anteriormente verificámos existir uma lacuna no currículo, pois averiguamos que esta não é aplicada desde do 1º ciclo, tornando-se assim, difícil de alcançar um nível mais avançado. Esta ainda pode ser justificada pelo facto de apenas no 3º ciclo ser realizada uma divisão das quatro subáreas nos programas de dança (Cardoso, 2011).

Outros autores mencionam, que a Dança tem um papel relevante, pois é quando grande maioria dos alunos entram na puberdade. Motivo pela qual alguns docentes resolvem abordá-la no 3º ciclo, na transição para o Secundário (Ferreira e Wos 2015).

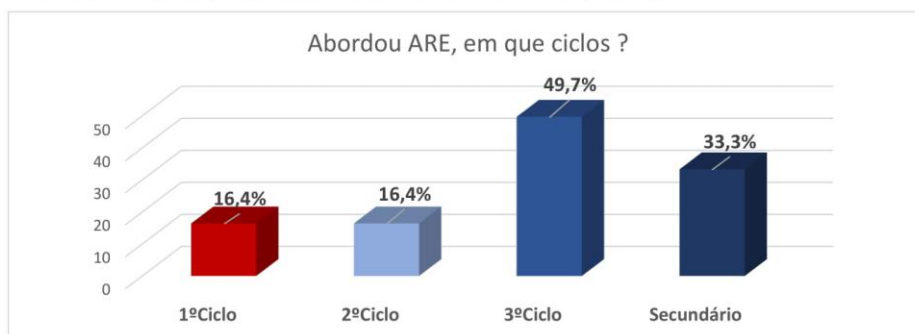


Gráfico 2 Abordagem das ARE nas aulas de EF

Entre os conteúdos abordados na matéria de ARE (Gráfico 3), destacam-se os conteúdos de dança reportado por 41% dos inquiridos, seguindo-se as danças populares portuguesas (11,2%), a aeróbica (10,4%), danças sociais (6,7%) e outras (como hip-hop e zumba) (5,2%). 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 ($p > 0,05$).

Em estudos realizados por Cardoso (2011) e Correia, Carvalho, Castro e Rodrigues (2018), referem que os dados obtidos vão ao encontro do que é defendido pelo PNEF, onde o currículo de dança se articula progressivamente entre os anos e ciclo de escolaridade, havendo aumento da complexidade dos conteúdos abordados, nomeadamente (Danças sociais, populares portuguesas e aeróbica) e consoante os níveis de evolução motora e cognitiva dos alunos. Lisboa (2012), menciona que para se trabalhar com as ARE, não existe um modelo melhor ou pior do que outro é necessário que o docente seja criativo e tenha uma certa sensibilidade ao aplicar os conteúdos de dança nas aulas.

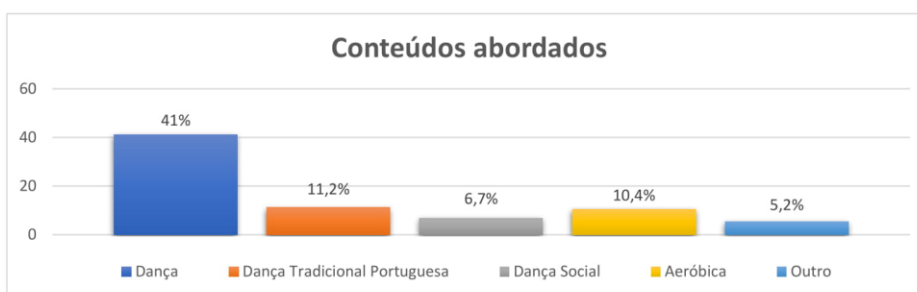


Gráfico 3 Conteúdos de Are Abordados

Os participantes quando inquiridos sobre as competências e conhecimentos desenvolvidos nas ARE (gráfico 4), destacam-se o “conseguir realizar movimentos ao som da música” ($3,81 \pm 1,07$), “fiquei com mais conhecimentos sobre a dança” ($3,63 \pm 0,99$), “aprendi a contar os tempos musicais ($3,60 \pm 1,21$)” (gráfico 4). Não se verificam diferenças com significado estatístico entre a relevância atribuída pelos dois géneros ($p > 0,05$).

Os dados recolhidos vão ao encontro do que é defendido por Neves (2003), onde afirma que o aluno inicialmente deve explorar em primeiro lugar a marcação rítmica, posteriormente deve introduzir o ambiente musical/ interação/ cooperação com o seu par/ colega. Após isto, deve dar ênfase a parte técnica de cada estilo de dança, utilizando a sua criatividade.



Gráfico 4 Conhecimentos e competências

Alunos que abordaram ARE

Numa análise as competências e conhecimentos adquiridos através das ARE, em média é atribuída maior relevância a “Aprender a me divertir quando danço” ($3,64 \pm 1,13$), “Aprender diferentes estilos de dança” ($3,62 \pm 1,17$) e “Conseguir realizar movimentos ao som da música” ($3,61 \pm 1,13$).

Numa análise por género constata-se que as raparigas atribuem mais relevância a todas as competências e conhecimentos adquiridos nas ARE, comparativamente aos rapazes ($p < 0,05$), com exceção das questões “Ter mais conhecimentos sobre dança” e “Ter mais à vontade em dançar em momentos de convívio” em que não se constatou diferenças com significado estatístico entre os dois géneros ($p > 0,05$).

No estudo longitudinal realizado por MacLean em (2007), “ficou claro que uma experiência positiva na dança favorece o professor e o aluno aumentando a confiança”. Noutro estudo realizado por Salomão e Maia em 2013, verificaram existir diferenças entre género, nomeadamente, a presença de preconceito nas aulas de dança, verificaram também dificuldades no sexo masculino, especialmente em dançar com colegas e em dançarem músicas e ritmos. Por sua vez, o sexo feminino apresentava ter dificuldades em ter contacto corporal com o sexo

oposto. Os mesmos autores ainda referem que os alunos mencionam haver diferenciação entre cada tipo de dança, ou seja, o que é aceite entre meninos e meninas.

Quadro 1-Alunos que abordaram ARE

	Total	Masculino	Feminino	
	Média±DP	Média±DP	Média±DP	p
Ter mais conhecimentos sobre dança	3,43±1,20	3,23±1,15	3,59±1,23	0,079
Aprender diferentes estilos de dança	3,62±1,17	3,32±1,14	3,86±1,15	0,007
Aprender a contar os tempos musicais	3,47±1,16	3,23±1,17	3,68±1,12	0,026
Conseguir realizar movimentos ao som da música	3,61±1,13	3,25±1,16	3,92±1,02	<0,001
Sentir menos vergonha em dançar	3,56±1,19	3,26±1,22	3,81±1,11	0,007
Aprender a expressar-me melhor com o meu corpo	3,53±1,15	3,18±1,18	3,82±1,05	0,001
Aprender a me divertir quando danço	3,64±1,13	3,31±1,16	3,92±1,03	0,002
Sentir mais à vontade a dançar com o meu par e/ou colegas	3,52±1,15	3,23±1,16	3,76±1,10	0,008
Ter mais à vontade em dançar em momentos de convívio	3,52±1,22	3,34±1,20	3,66±1,23	0,133

Alunos que nunca abordaram ARE, mas gostariam

Estes alunos reportam o “gostava de saber dançar diferentes estilos de dança” e “é uma matéria de ensino interessante”, como principais motivos pelos alunos.

Entre géneros as raparigas atribuem maior importância “gostava de saber diferentes estilos de dança” e “é uma matéria de ensino interessante”, comparativamente aos rapazes assumindo estas diferenças significado estatístico ($p < 0,05$).

Feitosa e Pinto (2016), constaram que os alunos referiam que a matéria de Dança no contexto escolar, era vista como sendo uma matéria de ensino interessante, divertida e que ajudava nas aprendizagens. Outros alunos mencionavam que o estilo de dança abordado nas aulas era visto como fator de desenvolvimento corporal, onde a mesma permitiria a melhoria da convivência entre alunos e como uma forma de expressão corporal e sentimental em ambos os géneros.

Quadro 2 – Alunos que nunca abordaram ARE mas que gostariam

	Total	Masculino	Feminino	
	Média±DP	Média±DP	Média±DP	
Gostava de saber dançar diferentes estilos de dança	4,21±0,98	3,33±0,82	4,36±0,86	0,016
É uma matéria de ensino interessante	4,08±0,74	3,33±0,82	4,21±0,65	0,006
Gostava de expressar-me melhor através de movimentos	3,97±0,93	3,33±0,52	3,97±0,88	0,943
Gostava de ter mais conhecimentos sobre dança	3,87±0,86	4,00±0,63	3,97±0,98	0,097
Dançar deixa-me bem-disposto(a)	3,72±1,03	3,33±1,21	4,36±0,86	0,896
Gostava de ter mais à vontade para dançar com o meu par ou colegas	3,69±1,03	3,33±0,82	3,64±1,08	0,948
Queria saber realizar movimentos ao som da música	3,59±1,04	2,50±1,52	2,52±1,37	0,521
Queria aprender a contar os tempos musicais	3,13±1,01	3,67±1,03	3,73±1,04	0,331
Gostava de dançar em eventos sociais	2,51±1,37	3,67±0,52	3,70±1,10	0,981

Alunos que não abordaram nem gostariam de abordar

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” (3,86 ±1,06), “não considera importante saber dançar” (3,57±1,26), “tenho pouco à vontade ao dançar com o meu par e/ou colegas” (3,28±1,21) e “Sinto vergonha de dançar” (3,14±1,27). Não se verificaram diferenças em relação a relevância que atribuem aos motivos entre géneros ($p>0,05$).

Kleinubing et al. (2013), referem que inicialmente pode haver uma denegação inicial por parte dos alunos, mas é importante que o professor tenha capacidade de inverter essa situação, pois é normal que no começo, os alunos tenham um certo grau de timidez, ou até estejam desconfiados por não terem vivências nesta matéria de ensino.

No entanto haverá um maior grau de aceitação, quando a dança passar a ser algo normal no currículo escolar da E.F, assim como as outras modalidades, nomeadamente o futebol, voleibol e basquetebol por exemplo.



Gráfico 5 – Alunos que nunca abordaram e revelam não crer abordar

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo verificamos em conjunto com a recolha bibliográfica, que a matéria de ensino dança ao longo dos anos está a ser negligenciada nas aulas de EF devido, por vários motivos, nomeadamente falta de vivências por parte dos alunos, ideias sexistas, falta de interesse por parte dos alunos nesta matéria e a falta de formação por parte dos professores.

Os resultados alcançados neste estudo mostram a necessidade de serem criadas estratégias mais rentáveis e que visam o acesso à Dança por parte dos professores, pois é relevante que o docente tenham a noção de que é necessário melhorar e manter a sua formação pessoal ao longo dos anos, para que este seja capaz de aplicar conteúdos de dança na sua aula, bem como ter a capacidade de criar e ajusta-la, conseguindo dar a volta quando não houver material adequado e conseguir trabalhar com os preconceitos que possam surgir.

Ainda no estudo foi possível identificar pontos de interesses na ARE (dança), particularmente nos gostos dos alunos, tipos de dificuldades e vivências das ARE. Assim sendo,

e com estes dados é será possível criar uma unidade didática, mas uniforme e que corresponda a necessidades dos alunos. Intervindo, mais oportunamente no sentido de transformar a dança num instrumento auxiliador da EF escolar, oferecendo benefícios ao estado biopsicossocial do aluno, trazendo conhecimentos relevantes para a vida. A dança como mateira de ensino deve de ser abordada numa fase inicial escolar, motivando o discente para a sua abordagem, necessitando apenas de ser mais explorada no contexto escolar.

V) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- Cavasin, C. (2003). A dança na aprendizagem. Santa Catarina, ICPG. 3 Ago/dez 2003
- Correia, A.L., Carvalho, M.L., Castro, M., Pita, D., Rodrigues, A (2018). Abordagem Das Atividades Rítmicas expressivas na EF; Universidade Da Madeira
- Cardoso, L. C. (2011). O Ensino da Dança no Currículo de Educação Física. Faculdade de Educação Física e Desporto.
- Castro, J. (2007). Dança Na Escola . Uma Abordagem ao 2º Ciclo. Monografia de Licenciatura. Madeira. Universidade da Madeira.
- Feitosa, R., & Pinto, C. (2016). O ensino da dança e a relação de gênero na educação básica. Universitas: Ciências da Saúde, Brasília, v. 15, n. 1, p. 57-65, jan./jun. 2017.
- Fernandes, M. (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
- 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
- Lacerda, T. & Gonçalves, E. (2009). Educação estética, dança e desporto na escola, Revista portuguesa de ciências do desporto. 9 (1), pp. 105-114.
- Kleinubing, N. D.et al. A dança no ensino medio: reflexões sobre estereótipos de gênero e movimento. Revista de Educação Física/UEM, Maringá, v. 24, n. 1, p.71-82, jan./mar. 2013.
- MacLean, J. (2007). A longitudinal study to ascertain the factors that impact on the confidence of the undergraduate physical education student teachers to teach dance in Scottish schools. European Physical Education Review, 13, 1, 99-116.
- 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
- Marques, A. (2007) Ensino de Dança hoje: textos e contextos. 4ª edição; São Paulo: Cortez.
- 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

- Neves, Ana Sofia (2003) “Sondagem aos Professores de Educação Física de Escolas de Lisboa sobre o Ensino da Dança” Tese de Seminário da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
- Oliveira, Muzel, & Santos. (2014). A Importância da Dança na Educação infantil
- Salomão, A. K.; Maia, R. A. Enfrentamento do preconceito de gênero no ensino de dança: uma proposta crítico - superadora. 2013. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação) - Instituto Federal Sul de Minas Gerais - IFSULDEMINAS, Muzambinho, 2013.
- 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.
- Veras, L., Tillmann, A., Reis, N., & Guimarães, A. (2015). Dança: resgate e vivências na Educação Física escolar. Cinergis-ISSN 2177-4005, 71-76.



ABORDAGEM DAS ATIVIDADES RÍTMICAS EXPRESSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

**Os Alunos e as Atividades Rítmicas e
Expressivas na ESJM**

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

ÍNDICE

- Objetivos
- Contextualização da temática
- I. Dança na Escola**
- II. A vivência e recetividade dos alunos às ARE**
- III. As ARE na ESJM**
 - Metodologia
 - Apresentação e discussão dos resultados
 - Considerações finais



OBJETIVOS

- **Objetivos Gerais**
 - Analisar a receptividade das ARE na ESJM
- **Objetivos específicos**
 - .Compreender a vivência dos alunos nas ARE ESJM;
 - .Analisar a receptividade dos alunos no processo de aprendizagem das ARE na ESJM;



OS ALUNOS E AS ARE





CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA



COMPREENDER A VIVÊNCIA DOS ALUNOS NAS ARE

Pela identificação com essas danças

A maioria dos alunos do sexo masculino mostra ter preconceito

A formação de professores que atuam na área de dança

Vários níveis de proficiência dos alunos

No contexto familiar/ social

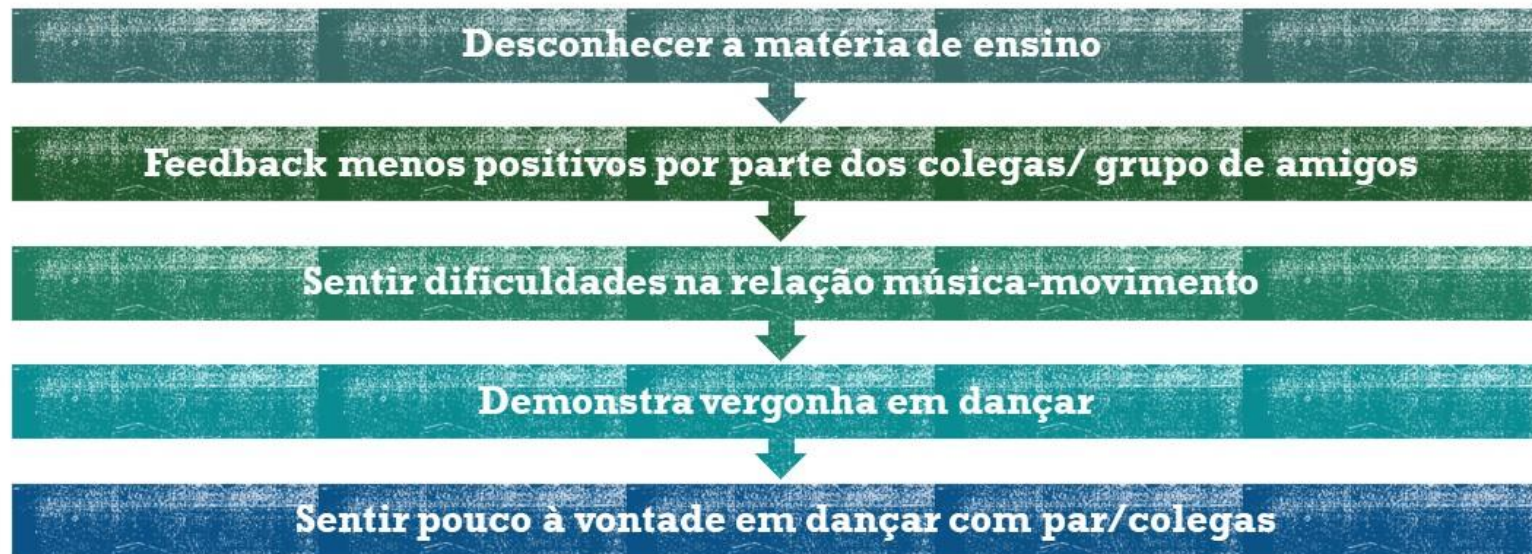


3

4

6

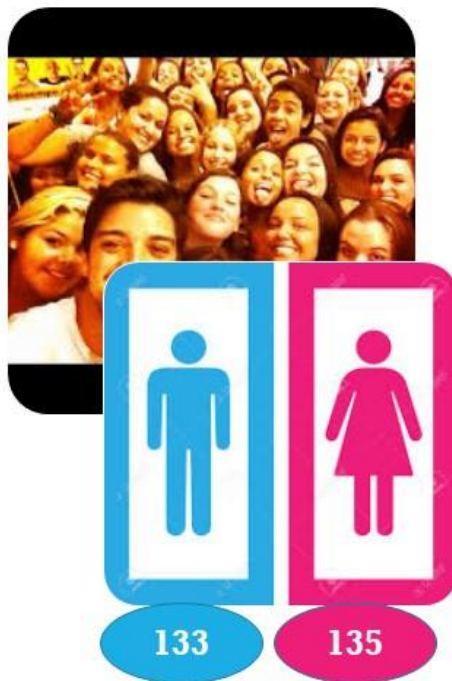
RECETIVIDADE DOS ALUNOS PARA A APRENDIZAGEM DAS ARE



ENQUADRAMENTO DO ESTUDO



METODOLOGIA



A questionnaire form titled "Preencha o Questionário" with a green pencil graphic. It contains various questions and checkboxes, including demographic information and Likert-scale items.



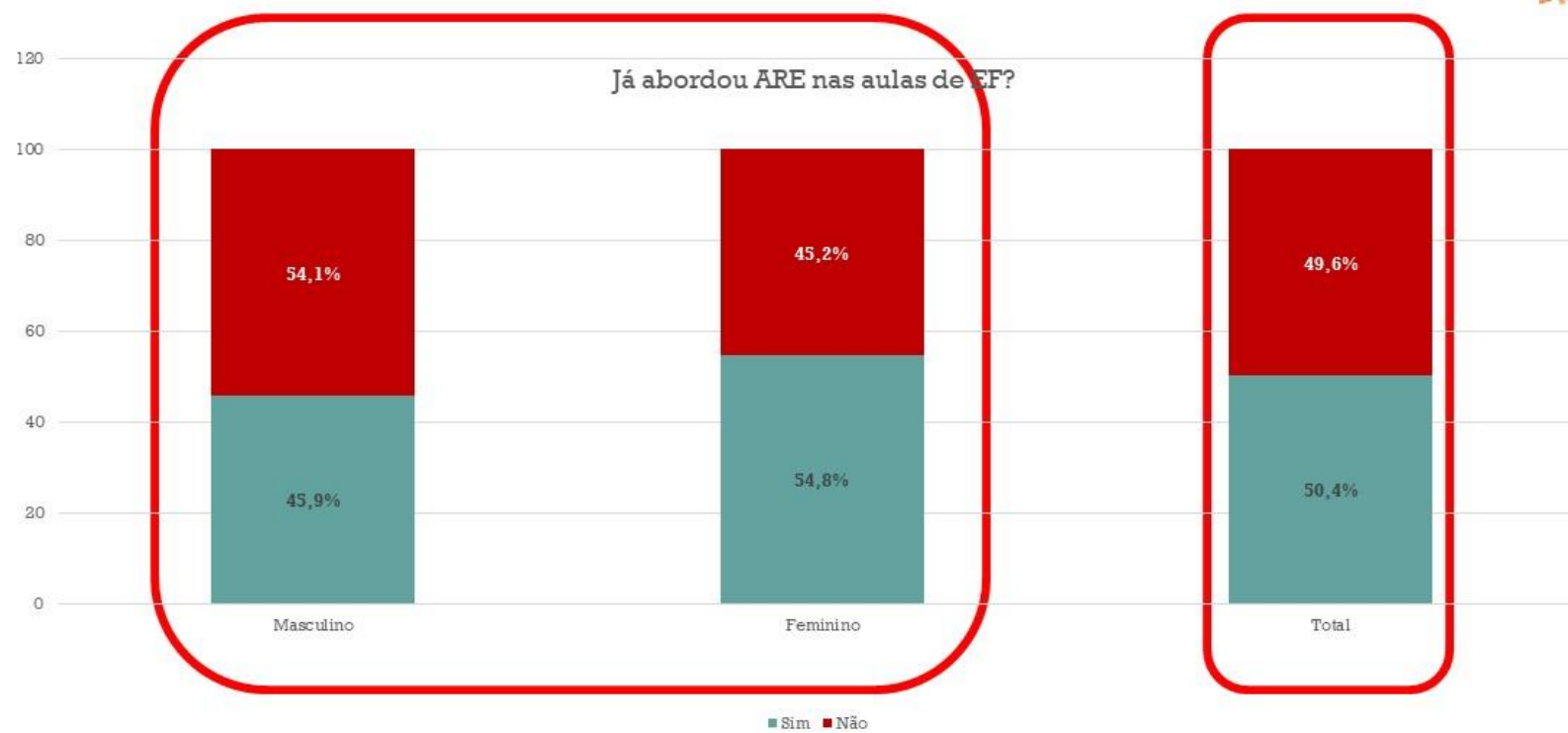
The IBM SPSS logo is displayed in a red rounded rectangle. Below it, a white rounded rectangle lists the following descriptive analysis techniques:

- Análise descritiva:
- 1. Frequência
- 2. Média
- 3. Desvio padrão
- 4. Máximo e mínimo
- 5. Qui-Quadrado
- 6. Anova Multivariada

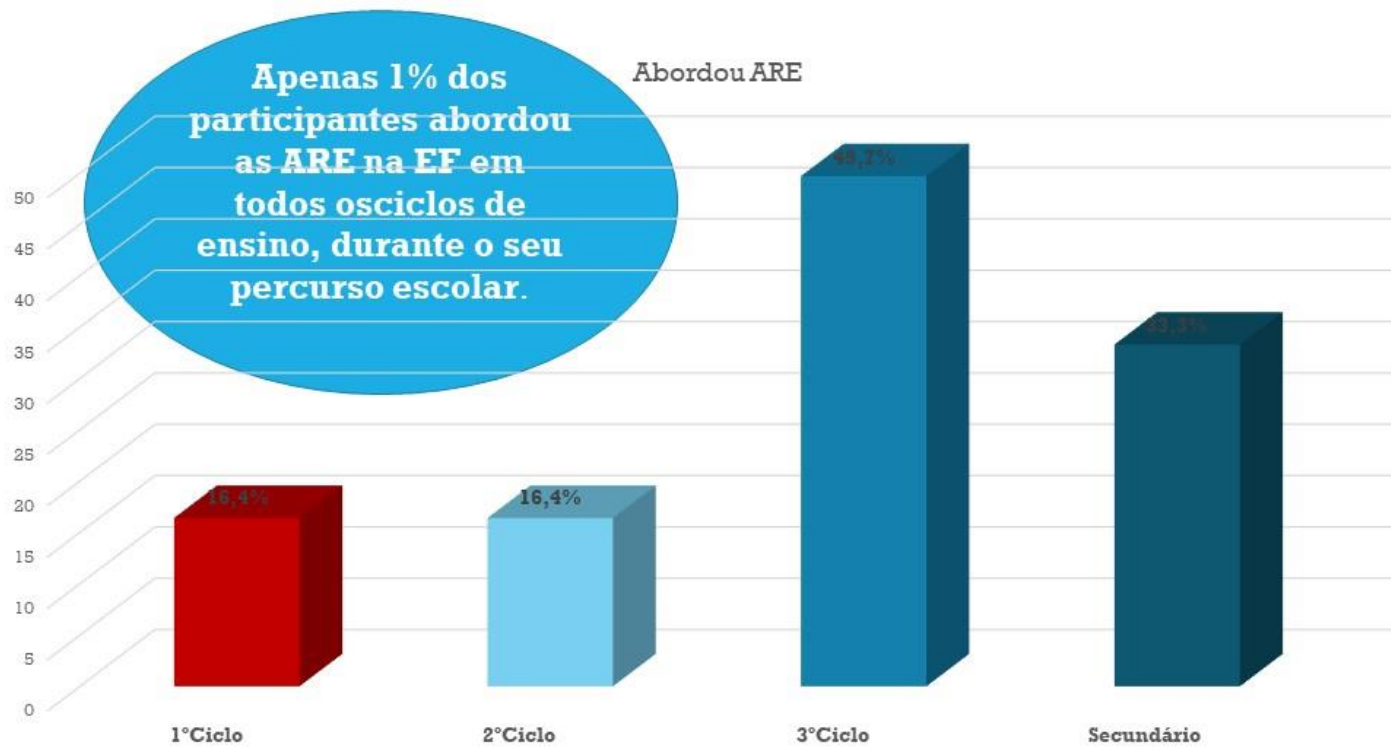
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS



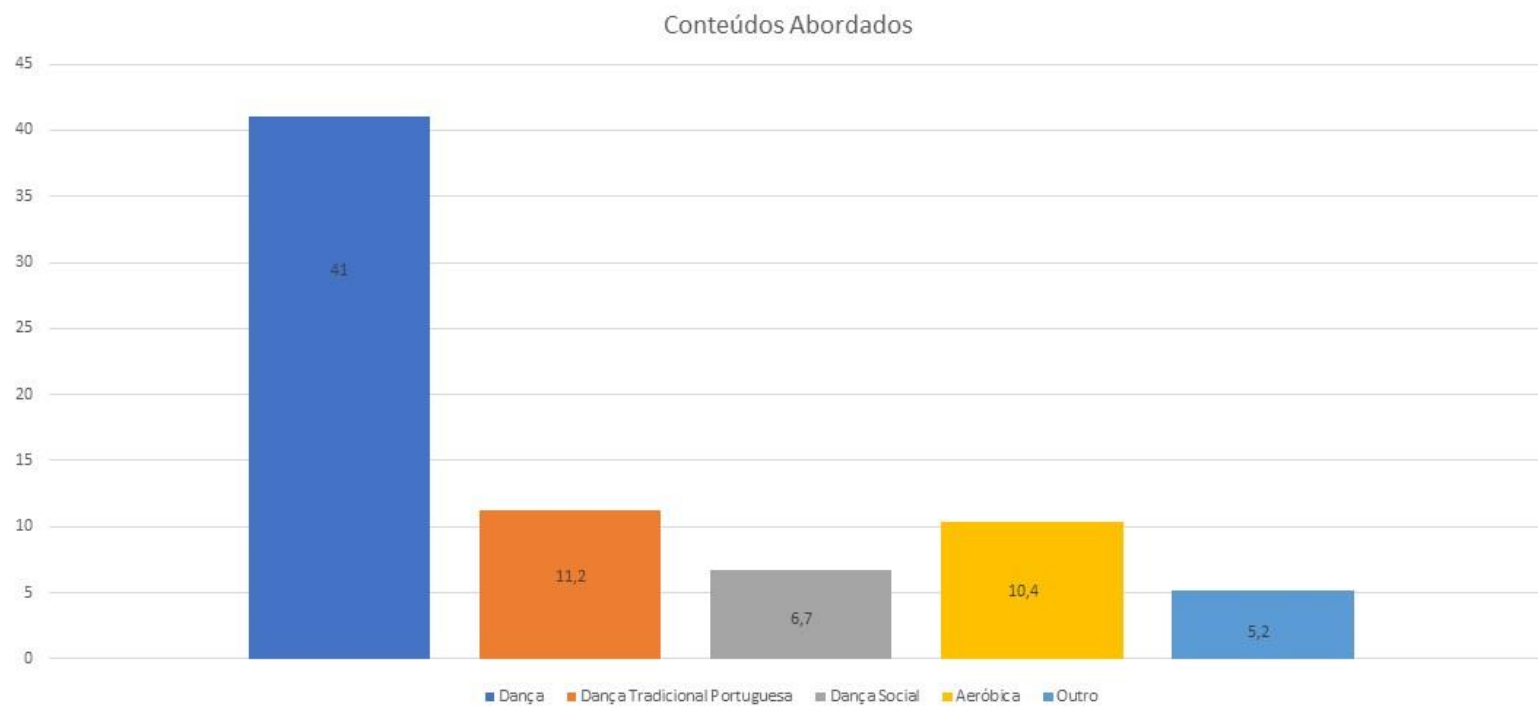
JÁ ABORDOU ARE NAS AULAS DE EF?



ABORDAGEM DAS ARE NAS AULAS DE EF

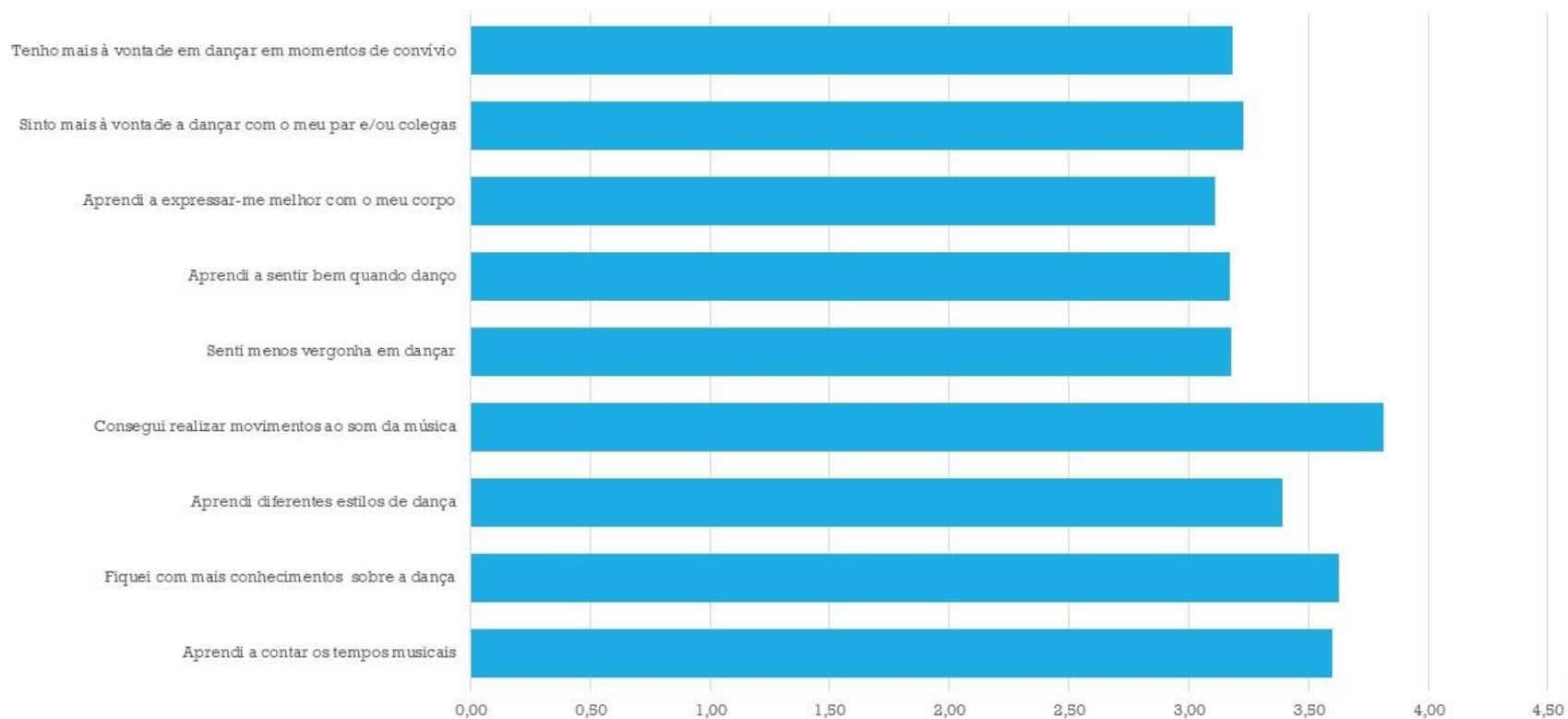


CONTEÚDOS DE ARE ABORDADOS



CONHECIMENTOS E COMPETÊNCIAS

Conhecimentos e competências



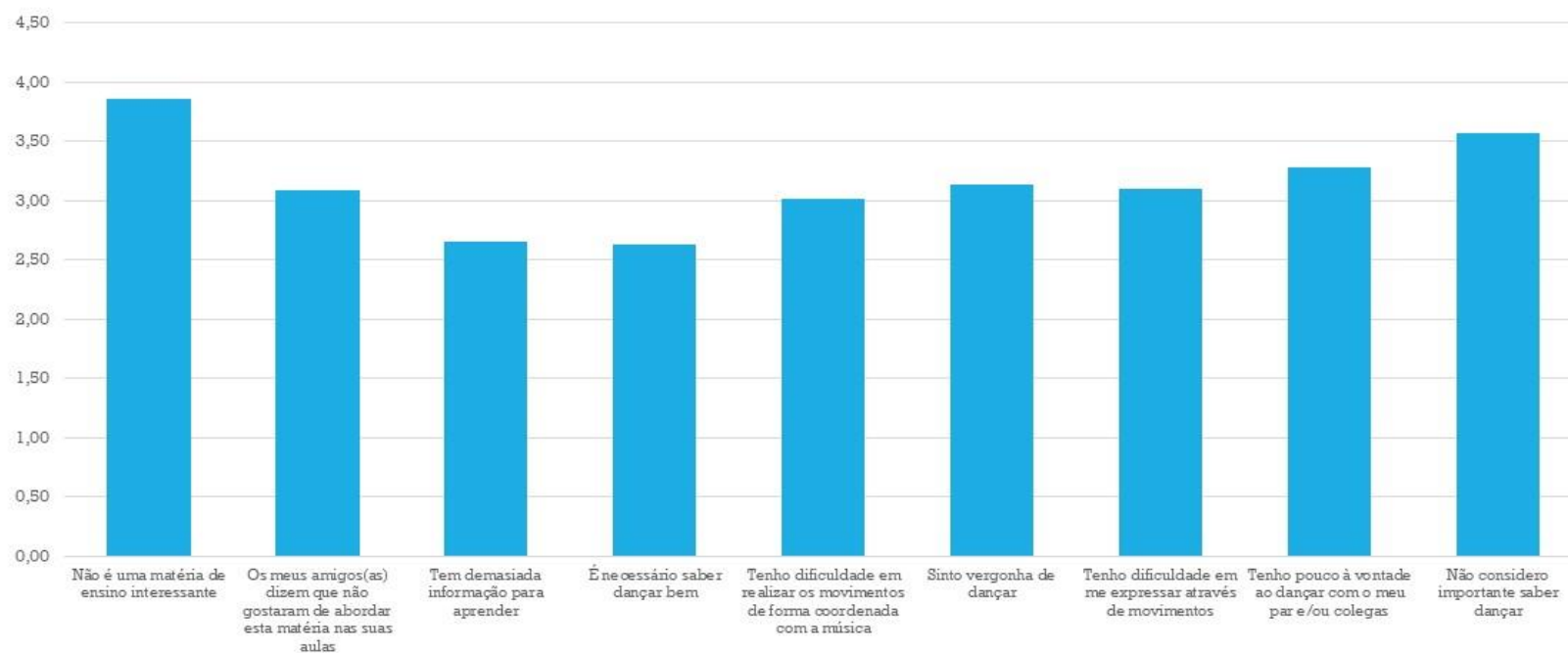
ALUNOS QUE ABORDARAM ARE

	Total	Masculino	Feminino	
	Média±DP	Média±DP	Média±DP	P
Ter mais conhecimentos sobre dança	3,43±1,20	3,23±1,15	3,59±1,23	0,079
Aprender diferentes estilos de dança	3,62±1,17	3,32±1,14	3,86±1,15	0,007
Aprender a contar os tempos musicais	3,47±1,16	3,23±1,17	3,68±1,12	0,026
Conseguir realizar movimentos ao som da música	3,61±1,13	3,25±1,16	3,92±1,02	<0,001
Sentir menos vergonha em dançar	3,56±1,19	3,26±1,22	3,81±1,11	0,007
Aprender a expressar-me melhor com o meu corpo	3,53±1,15	3,18±1,18	3,82±1,05	0,001
Aprender a me divertir quando danço	3,64±1,13	3,31±1,16	3,92±1,03	0,002
Sentir mais à vontade a dançar com o meu par e/ou colegas	3,52±1,15	3,23±1,16	3,76±1,10	0,008
Ter mais à vontade em dançar em momentos de convívio	3,52±1,22	3,34±1,20	3,66±1,23	0,133

ALUNOS QUE NUNCA ABORDARAM ARE, MAS GOSTARIAM

	Média±DP	Média±DP	Média±DP	p
Gostava de saber dançar diferentes estilos de dança	4,21±0,98	3,33±0,82	4,36±0,86	0,016
É uma matéria de ensino interessante	4,08±0,74	3,33±0,82	4,21±0,65	0,006
Gostava de expressar-me melhor através de movimentos	3,97±0,93	3,33±0,52	3,97±0,88	0,943
Gostava de ter mais conhecimentos sobre dança	3,87±0,86	4,00±0,63	3,97±0,98	0,097
Dançar deixa-me bem-disposto(a)	3,72±1,03	3,33±1,21	4,36±0,86	0,896
Gostava de ter mais à vontade para dançar com o meu par ou colegas	3,69±1,03	3,33±0,82	3,64±1,08	0,948
Queria saber realizar movimentos ao som da música	3,59±1,04	2,50±1,52	2,52±1,37	0,521
Queria aprender a contar os tempos musicais	3,13±1,01	3,67±1,03	3,73±1,04	0,331
Gostava de dançar em eventos sociais	2,51±1,37	3,67±0,52	3,70±1,10	0,981

PARTICIPANTES QUE NÃO ABORDARAM E REVELARAM NÃO QUEREM ABORDAR



CONSIDERAÇÕES FINAIS

- Com este estudo, foi possível identificar pontos de interesses na ARE (dança). Desta forma, poderemos intervir mais oportunamente no sentido de transformar a dança numa ferramenta auxiliadora na Educação Física escolar, proporcionando benefícios ao estado biopsicossocial do aluno, trazendo conhecimentos importantes para a vida.
- O dançar pode possibilitar aos alunos novas experiências corporais, instigando os alunos a questionar os conceitos/preconceitos estabelecidos sobre o *Corpo que Dança* devendo, para isso, ser desenvolvida desde o ensino pré-escolar e básico, motivando o aluno para a sua prática durante o seu percurso escolar.
- A Educação Física ao propiciar o *Dançar* contribui para ampliar o rol de vivências e experiências corporais, motoras, históricas, sensíveis e estéticas aos alunos, abrindo possibilidades para que os mesmos possam ser mais produtores de uma cultura do que apenas consumidores da mesma.



AGRADEÇO A VOSSA ATENÇÃO

Professor estagiários: Diogo Pita e
Michael Castro





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

Os Alunos e as Atividades Rítmicas e Expressivas

Castro, M.¹; Carvalho, M.²; Correia, A.L.¹;
¹ Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Educação Física e Desporto; ² Escola Secundária Jaime Moniz

INTRODUÇÃO

A matéria de ensino "dança" surge com sendo uma matéria nuclear nos currículos nacionais desde do ensino básico até ao ensino secundário. Assim sendo, e em conjunto com as atividades desportivas, a dança visa dar ao educando uma evolução física e completa do sujeito, pois planeiam trabalhar as habilidades condicionantes e coordenativas elementares ao movimento. (Lacerda & Gonçalves, 2009).

A dança é vista como sendo um meio de expressão do aluno, onde se proporciona um conjunto de variáveis que visam permitir que este se conheça bem e se integre adequadamente no meio envolvente, proporcionando assim, uma conexão corporal, mental e social.

O uso da dança na evolução do aluno tem vindo a ser reconhecida por parte dos pesquisadores, uma vez que esta matéria de ensino proporciona um conjunto de experiências artísticas, criativas e educacionais significativas e específicas, contribuindo para a melhoria do clima social e pessoal dos alunos.

O presente trabalho tem como finalidade compreender a vivência e analisar a receptividade dos alunos de 10º Ano à matéria de ensino de Atividades Rítmicas Expressivas (ARE) na Escola Secundária Jaime Moniz (ESJM).

ANÁLISE DOS DADOS

Já abordou ARE nas aulas de EF?

50,4% Já abordou ARE nas aulas de EF
49,6% Nunca abordou ARE nas aulas de EF

Abordou ARE em que ciclos?

49,7% 3º ciclo
33,3% 2º ciclo
16,9% 1º ciclo

Dos alunos inquiridos, 50,4% refere já ter abordado ARE e 49,6% refere nunca ter abordado estes conteúdos no âmbito da Educação Física. Verifica-se que é nos ciclos de ensino mais elevados, 3º ciclo (49,7%) e secundário (33,3%), que os alunos mais reportam ter abordado as ARE nas aulas de EF.

Conteúdos abordados na matéria de ARE?

41% Dança
11,2% Danças populares portuguesas
10,4% Aeróbica
6,7% Danças sociais
5,2% Outras (como hip-hop e zumba)

Competências e conhecimentos nas ARE?

3,81±1,07 Consequir realizar movimentos ao som da música
3,63±0,99 Aprender a contar os tempos musicais

Dos conteúdos abordados na matéria de ARE, destacam-se os conteúdos de dança (41%), seguindo-se as danças populares portuguesas (11,2%), a aeróbica (10,4%), danças sociais (6,7%) e outras (como hip-hop e zumba) (5,2%). Quando inquiridos sobre as competências e conhecimentos desenvolvidos nas ARE, referem o "Consequir realizar movimentos ao som da música" (3,81±1,07), "Fiquei com mais conhecimentos sobre a dança" (3,63±0,99), "Aprender a contar os tempos musicais" (3,60 ±1,21).

Alunos que abordaram ARE?

Competência	Alunos	Porcentagem
Consequir realizar movimentos ao som da música	14	3,81
Aprender a contar os tempos musicais	13	3,63
Fiquei com mais conhecimentos sobre a dança	13	3,60
Consequir realizar movimentos ao som da música	12	3,42
Aprender a contar os tempos musicais	12	3,42
Fiquei com mais conhecimentos sobre a dança	12	3,42
Consequir realizar movimentos ao som da música	11	3,25
Aprender a contar os tempos musicais	11	3,25
Fiquei com mais conhecimentos sobre a dança	11	3,25
Consequir realizar movimentos ao som da música	10	3,08
Aprender a contar os tempos musicais	10	3,08
Fiquei com mais conhecimentos sobre a dança	10	3,08
Consequir realizar movimentos ao som da música	9	2,91
Aprender a contar os tempos musicais	9	2,91
Fiquei com mais conhecimentos sobre a dança	9	2,91
Consequir realizar movimentos ao som da música	8	2,74
Aprender a contar os tempos musicais	8	2,74
Fiquei com mais conhecimentos sobre a dança	8	2,74
Consequir realizar movimentos ao som da música	7	2,57
Aprender a contar os tempos musicais	7	2,57
Fiquei com mais conhecimentos sobre a dança	7	2,57
Consequir realizar movimentos ao som da música	6	2,40
Aprender a contar os tempos musicais	6	2,40
Fiquei com mais conhecimentos sobre a dança	6	2,40
Consequir realizar movimentos ao som da música	5	2,23
Aprender a contar os tempos musicais	5	2,23
Fiquei com mais conhecimentos sobre a dança	5	2,23
Consequir realizar movimentos ao som da música	4	2,06
Aprender a contar os tempos musicais	4	2,06
Fiquei com mais conhecimentos sobre a dança	4	2,06
Consequir realizar movimentos ao som da música	3	1,89
Aprender a contar os tempos musicais	3	1,89
Fiquei com mais conhecimentos sobre a dança	3	1,89
Consequir realizar movimentos ao som da música	2	1,72
Aprender a contar os tempos musicais	2	1,72
Fiquei com mais conhecimentos sobre a dança	2	1,72
Consequir realizar movimentos ao som da música	1	1,55
Aprender a contar os tempos musicais	1	1,55
Fiquei com mais conhecimentos sobre a dança	1	1,55

Alunos que nunca abordaram ARE, mas gostariam?

Competência	Alunos	Porcentagem
Consequir realizar movimentos ao som da música	14	3,81
Aprender a contar os tempos musicais	13	3,63
Fiquei com mais conhecimentos sobre a dança	13	3,60
Consequir realizar movimentos ao som da música	12	3,42
Aprender a contar os tempos musicais	12	3,42
Fiquei com mais conhecimentos sobre a dança	12	3,42
Consequir realizar movimentos ao som da música	11	3,25
Aprender a contar os tempos musicais	11	3,25
Fiquei com mais conhecimentos sobre a dança	11	3,25
Consequir realizar movimentos ao som da música	10	3,08
Aprender a contar os tempos musicais	10	3,08
Fiquei com mais conhecimentos sobre a dança	10	3,08
Consequir realizar movimentos ao som da música	9	2,91
Aprender a contar os tempos musicais	9	2,91
Fiquei com mais conhecimentos sobre a dança	9	2,91
Consequir realizar movimentos ao som da música	8	2,74
Aprender a contar os tempos musicais	8	2,74
Fiquei com mais conhecimentos sobre a dança	8	2,74
Consequir realizar movimentos ao som da música	7	2,57
Aprender a contar os tempos musicais	7	2,57
Fiquei com mais conhecimentos sobre a dança	7	2,57
Consequir realizar movimentos ao som da música	6	2,40
Aprender a contar os tempos musicais	6	2,40
Fiquei com mais conhecimentos sobre a dança	6	2,40
Consequir realizar movimentos ao som da música	5	2,23
Aprender a contar os tempos musicais	5	2,23
Fiquei com mais conhecimentos sobre a dança	5	2,23
Consequir realizar movimentos ao som da música	4	2,06
Aprender a contar os tempos musicais	4	2,06
Fiquei com mais conhecimentos sobre a dança	4	2,06
Consequir realizar movimentos ao som da música	3	1,89
Aprender a contar os tempos musicais	3	1,89
Fiquei com mais conhecimentos sobre a dança	3	1,89
Consequir realizar movimentos ao som da música	2	1,72
Aprender a contar os tempos musicais	2	1,72
Fiquei com mais conhecimentos sobre a dança	2	1,72
Consequir realizar movimentos ao som da música	1	1,55
Aprender a contar os tempos musicais	1	1,55
Fiquei com mais conhecimentos sobre a dança	1	1,55

Numa análise às competências e conhecimentos adquiridos através das ARE, em média é atribuída maior relevância a "Aprender a me divertir quando danço" (3,64±1,13), "Aprender diferentes estilos de dança" (3,62±1,17) e "Consequir realizar movimentos ao som da música" (3,61±1,13). Os alunos que nunca abordaram ARE mas que gostariam de o fazer, referem que "Gostava de saber dançar diferentes estilos de dança (4,21±0,98)" e "É uma matéria de ensino interessante (4,08±0,74)", como principais motivos pelos alunos.

Alunos que não abordaram nem gostariam de abordar?

3,86 ±1,06 Não é uma matéria de ensino interessante
3,57 ±1,26 Não considero importante saber dançar
3,28 ±1,21 Sinto vergonha de dançar

ENQUADRAMENTO DO PROBLEMA

A dança é definido no Programa Nacional de Educação (PNEF) como uma "matéria nuclear" a abordar nas aulas de Educação Física (ME,2001).

Apesar do rico valor educativo e do cumprimento dos objetivos gerais da EF através da Dança, há indicações de muitos profissionais de ensino da disciplina que ignoram as suas potencialidades, não lecionando esta matéria nas suas aulas, sendo que os fatores para tal resistência podem estar relacionados com:

Formação de Professores
A falta de formação dos professores

CONHECIMENTO
Falta de conhecimento/bibliografia por parte do professores

Preconceito
relativamente a dança e o género

Meio Social/familiar
do aluno / professor

(Fonseca;1998,Oliveira,2007, Oliveira,2010)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, verificamos existir uma lacuna na formação dos alunos, pois só metade destes tiveram vivências nas ARE.

Constatamos que o conteúdo de dança foi o mais abordado, contrariando as referências na literatura de que o conteúdo de danças tradicionais será o mais abordado em contexto escolar.

De um modo geral, apuramos não existir diferenças estatisticamente significativas entre géneros, o que pode evidenciar uma diminuição no preconceito associado ao género, comum nas ARE.

Existem alunos que preferem não passar pela experiência das ARE, revelando algum desinteresse, dificuldade ou receio associado ao preconceito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fonseca, A. G. (1998). A evolução da dança no ensino secundário: Caracterização da situação no distrito do Porto. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Ministério da Educação (2001). Programa Nacional de Educação Física 10º, 11º e 12º anos. Cursos gerais e cursos tecnológicos. Departamento do Ensino Secundário.

Oliveira, E. N. (2010). Dança, o quem corresponde ao ensino. A educação física ou ao ensino da arte? *Revista Educação, Artes e Iniciação*, 2, 3, 104-122.

Oliveira, M. E. (2007). A dança na educação física escolar: Uma necessidade de formação. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Lacerda, T. & Gonçalves, E. (2009). Educação estética, dança e desporto na escola. *Revista portuguesa de ciências do desporto*, 9 (1), pp. 105-114.

A Nossa Universidade

Colégio dos Jesuitas
Rua dos Ferreiros • 9000-082, Funchal

Tel: +351 291 209400
Fax: +351 291 209410
Email: gabinetedareitoria@uma.pt

Relatório do Estágio de Educação Física
Realizado na Escola Secundária Jaime Moniz
Micheal Laurentino Vieira de Castro